

A CONSTRUÇÃO DE NOVAS SUBJETIVIDADES PELO MST A PARTIR DO ENSINO ESCOLAR EM ASSENTAMENTOS DE REFORMA AGRÁRIA

*A EXPERIÊNCIA DO COLÉGIO ESTADUAL
IRACI SALETE STROZAK*



Silvana Aparecida da Silva

Silvana Aparecida da Silva

**A CONSTRUÇÃO DE NOVAS SUBJETIVIDADES
PELO MST A PARTIR DO ENSINO ESCOLAR EM
ASSENTAMENTOS DE REFORMA AGRÁRIA:
A EXPERIÊNCIA DO COLÉGIO ESTADUAL IRACI SALETE STROZAK**

1ª edição

**Editora Itacaiúnas
Ananindeua – PA
2024**

©2024 por Silvana Aparecida da Silva
Todos os direitos reservados.
1ª edição

Conselho editorial / Colaboradores

Márcia Aparecida da Silva Pimentel – Universidade Federal do Pará, Brasil
José Antônio Herrera – Universidade Federal do Pará, Brasil
Márcio Júnior Benassuly Barros – Universidade Federal do Oeste do Pará, Brasil
Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil
Wildoberto Batista Gurgel – Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Brasil
André Luiz de Oliveira Brum – Universidade Federal de Rondônia, Brasil
Mário Silva Uacane – Universidade Licungo, Moçambique
Francisco da Silva Costa – Universidade do Minho, Portugal
Ofélia Pérez Montero - Universidad de Oriente – Santiago de Cuba, Cuba

Editora-chefe: Viviane Corrêa Santos – Universidade do Estado do Pará, Brasil
Editor e web designer: Walter Luiz Jardim Rodrigues – Editora Itacaiúnas, Brasil

Editoração eletrônica e capa: Walter Rodrigues

Foto de capa: mst.org.br

Revisão textual: a autora.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD

S586 Silva, Silvana Aparecida da
A construção de novas subjetividades pelo MST a partir do ensino escolar em Assentamentos de Reforma Agrária: a experiência do Colégio Estadual Iraci Salete Strozak [recurso eletrônico] / Silvana Aparecida da Silva. - 1. ed. – Ananindeua: Itacaiúnas, 2024.

ISBN: 978-85-9535-272-8 (e-book)
DOI: 10.36599/itac-978-85-9535-272-8

1. Educação. 2. Ensino. 3. Educação básica I. Título.

CDD 370
CDU: 37

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação: 370
2. Educação: 37

E-book publicado no formato PDF (*Portable Document Format*). Utilize software [Adobe Reader](#) para uma melhor experiência de navegabilidade nessa obra.

Todo o conteúdo apresentado neste livro é de responsabilidade do(s) autor(es). Esta publicação está licenciada sob [CC BY-NC-ND 4.0](#)

Esta obra foi publicada pela **Editora Itacaiúnas** em julho de 2024.



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
CAPÍTULO I - O ENSINO ESCOLAR DENTRO DOS ASSENTAMENTOS: ASPECTOS TEÓRICOS E DE INSERÇÃO NA PROBLEMÁTICA DA PESQUISA	12
1. OBJETO E CONCEITOS.....	12
O indivíduo, o sujeito, e o ator	16
1.1 OBJETIVOS DO ESTUDO	18
1.2 A FORMULAÇÃO DO PROBLEMA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A ESCOLA BÁSICA	19
1.3 HIPÓTESES GERAIS DA PESQUISA	22
Hipótese primária	22
Hipóteses secundárias.....	23
1.4 JUSTIFICATIVA DO OBJETO INVESTIGADO.....	23
1.5 A QUESTÃO METODOLÓGICA.....	24
O recurso teórico metodológico	24
A pesquisa de campo.....	28
CAPÍTULO II - ESCOLA E MOVIMENTO SOCIAL: EDUCAÇÃO, TERRA E LIBERDADE	34
2. A BUSCA POR REFERENCIAL TEÓRICO: AS CONTRIBUIÇÕES DE ALTHUSSER E GRAMSCI PARA A CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE EDUCAÇÃO DO MST	34
Teoria da escola enquanto Aparelho Ideológico do Estado (AIE) - Louis Althusser.....	34
A concepção de escola como aparelho privado de hegemonia – Antonio Gramsci.....	36
2.1 A EDUCAÇÃO COMO PROPOSTA POLÍTICA DO MST E A RECÍPROCA CONEXÃO COM OS PRINCÍPIOS EDUCATIVOS GRAMSCIANOS	39
2.2 A EDUCAÇÃO COMO BANDEIRA DE LUTA DO MST - ASPECTOS HISTÓRICOS	42
2.3 O PROJETO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	45
CAPÍTULO III – A QUESTÃO AGRÁRIA NO BRASIL, E A LUTA PELA TERRA NO PARANÁ	49
3. ALGUNS ASPECTOS DA QUESTÃO AGRÁRIA NO BRASIL.....	49
3.1 O SURGIMENTO DO MST E A LUTA PELA TERRA	52

3.2 A POLÍTICA AGRÁRIA DO PARTIDO DOS TRABALHADORES E A RELAÇÃO COM O MST	61
3.3 A LUTA PELA TERRA NO PARANÁ E A ORGANIZAÇÃO DO MST	64
3.4 AS GUERRAS DO CONTESTADO E DE PORECATU, E A REVOLTA DOS POSSEIROS	65
3.5 OS PRINCÍPIOS DA REFORMA AGRÁRIA PARA O MST.....	68
CAPÍTULO IV - FORMAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DOS ASSENTAMENTOS IRENO ALVES DOS SANTOS E MARCOS FREIRE, E DO COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO IRACI SALETE STROZAK.....	70
4. O MST EM RIO BONITO DO IGUAÇU E OS CONFLITOS INICIAIS.....	70
4.1 A OCUPAÇÃO DO LATIFÚNDIO GIACOMET MARODIN	72
4.2 A CONSTRUÇÃO DO COLÉGIO ESTADUAL IRACI SALETE STROZAK.....	74
4.3 GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA	80
Concepção de Avaliação.....	80
Ciclos de Formação Humana.....	82
Conselho de Classe Participativo.....	83
4.4 ATIVIDADES EDUCATIVAS DESENVOLVIDAS NO COLÉGIO	84
Projeto Viver em Harmonia.....	84
Datas Comemorativas.....	85
Projeto Horta	89
4.5 OS CONTEÚDOS E A METODOLOGIA DE ENSINO - A PROPOSTA DOS COMPLEXOS DE ESTUDO.....	89
CAPÍTULO V - A CONSTRUÇÃO DE NOVAS SUBJETIVIDADES PELO MST, E AS CONTRADIÇÕES DA MATERIALIZAÇÃO DOS PRINCÍPIOS EDUCATIVOS DO MOVIMENTO NO COLÉGIO IRACI SALETE.....	92
5. OS ALUNOS, OS PROFESSORES E A ESCOLA: UMA INTERLOCUÇÃO RECÍPROCA?.....	92
5.1 A ESCOLA COMO APARELHO IDEOLÓGICO: LUTAR PELA TERRA OU MUDAR O MUNDO?	97
A escola segundo os alunos.....	103
5.2 O QUE EU PENSAVA ANTES DE ESTUDAR NA ESCOLA E O QUE EU PENSO AGORA: CONSIDERAÇÕES SOBRE A SOCIEDADE E O MUNDO PELOS QUE ESTÃO NA ESCOLA.....	108
Confirmação ou negação das hipóteses?	123

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	127
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	132

INTRODUÇÃO

Esta obra, consiste na adaptação da dissertação de mestrado da autora, cujo processo de investigação ocorreu entre os anos de 2013 a 2015, no Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais da Universidade Estadual do Centro Oeste – UNIOESTE - *campus* de Toledo/PR. A pesquisa analisa a construção de novas subjetividades em jovens estudantes do ensino médio de um colégio estadual situado em assentamento de reforma agrária, e, portanto, vinculado ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Nesta obra, procedi com alguns ajustes no texto, foram retiradas algumas notas de rodapé, revisei e atualizei o sumário, entre outras pequenas modificações necessárias, para entregar ao leitor uma versão atualizada deste.

Neste estudo, por subjetividade, fica entendido a capacidade que cada indivíduo possui de tornar-se ator de sua história, ou seja, de construir sentidos e significados para sua vida e sobre a sociedade, de forma autônoma. Não será explorado o sentido das ações nacionais promovidas pelo MST em coletividade, como as marchas e as ocupações realizadas. Também não iremos descrever nem buscar os significados presentes na mística desenvolvida pelos estudantes nas escolas dos assentamentos. O objetivo, portanto, se concentra em compreender o sentido que o colégio adquire para os alunos à medida que tenta viabilizar a construção de um novo projeto de educação e de sociedade tendo em vista os mecanismos teórico-ideológicos do MST. Procuramos mostrar o sentido e o significado que estas ações pedagógicas possuem para os alunos do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak, situado no município de Rio Bonito do Iguaçu.

Queremos também verificar se por meio delas, o MST consegue interferir na subjetividade dos jovens, formando novos sujeitos adeptos aos princípios do Movimento. A escolha por este objeto de estudo está relacionada ao interesse em compreender a educação do campo, sobretudo a proposta de educação do MST para as escolas de áreas de acampamento e assentamento, como um campo promissor em que a sociologia e a educação como ciências autônomas se encontram. Fui motivada pelo desejo de encontrar neste colégio uma proposta de teoria e práxis libertadora, que ressignificasse a educação, seus fundamentos e metodologias de ensino. Contudo, deparei-me com um grave inconveniente, a ação do estado como instituição majoritária, e, o capitalismo global, que chega nas instituições de ensino e desestimula as ações de resistência.

A falta de credibilidade no ensino público, somada à vontade que desde os primeiros anos de faculdade tive de “fazer diferente dentro da profissão docente”, me despertou a vontade por conhecer e compreender o Colégio Iraci Salete, que se propõe a um projeto inovador de

educação. No momento em que tive a oportunidade de entrar no mestrado já possuía então um objeto que podia e queria pesquisar. As aulas e as orientações recebidas durante a realização das disciplinas do mestrado permitiram um melhor direcionamento e um enfoque para a pesquisa, tornando possível a definição de um objeto mais específico e de menor abrangência, que todo o colégio.

Dessa forma, iniciamos a primeira fase de desenvolvimento da pesquisa, que consistiu na coleta bibliográfica de textos já publicados sobre a instituição. Identificamos a existência de vários estudos já desenvolvidos sobre o local principalmente na área de educação que já haviam investigado diversos aspectos, tais como: a militância de alguns alunos, a gestão democrática da escola e a própria constituição do assentamento. Não localizamos, no entanto, nada que abordasse em profundidade os princípios de contradição presentes e que apresentasse a opinião dos próprios alunos sobre a instituição, com exceção dos estudos voltados aos alunos que exerciam a militância. Isto se configurou para nós como motivo propulsor para irmos à busca dos demais alunos, tentando compreender suas trajetórias de escolaridade, a relação destes com a presença do MST no colégio, e o porquê deles não se fazerem presentes com seus discursos em tantos estudos.

No percurso de realização desta pesquisa construímos diversas hipóteses. Acreditávamos com veemência que encontraríamos um projeto de educação estruturado sob os princípios do MST e que identificaríamos mais do que alunos neste colégio. Acreditávamos encontrar sujeitos e atores sociais, conforme a teoria de Touraine. Indivíduos dotados de formação crítica, conscientes de um projeto de formação classista, pautados e inspirados no marxismo clássico.

Contudo, não é a negação nem a comprovação de nossas hipóteses que tornam nosso estudo menos ou mais importante. E sim, o processo de sua construção que nos permitiu principalmente compreender que o sucesso de um projeto depende tanto de sua teoria, quanto de sua base material. Ou seja, a teoria e o discurso criado por meio desta são válidos se e somente se conseguirem ser compreendidos e viabilizados na prática social pelos sujeitos.

Para nós, a construção de novas subjetividades em colégios de assentamentos de reforma agrária, passa por um debate maior, que mostra a crise existente dentro dos próprios assentamentos. Que muitas vezes tem se estruturado sobre bases distintas das idealizadas pelo MST, que aos poucos vem adquirindo cada vez mais aspectos de propriedades agroindustriais.

Evidenciando com isso, a falta de efetividade na implantação de um projeto real de reforma agrária, que acaba por ser levado ao fim pelos governantes e pela própria população que tem deixado de lutar e de acreditar nos ideais revolucionários. Assim como Lazzaretti



(2007) entendemos que o projeto de reforma agrária está ocultado e engavetado atrás de discussões que envolvem o Governo e o próprio MST. E ainda sofre por conta dos discursos reacionários promovidos pela imprensa que ataca os movimentos sociais em suas formas de expressão, transformando casos isolados de imoralidade em generalizações. Sabemos que a luta pela posse da terra não teve início com o MST, pois anteriormente a este outros movimentos já haviam se organizado para impedir que a terra ficasse somente sob a posse de grandes empresas e de latifundiários. Sendo o caso, por exemplo, no estado do Paraná, da Guerra do Contestado (ocorrida na divisa dos estados de Paraná e Santa Catarina), da Guerra de Porecatu e da Revolta dos Posseiros.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra foi formalmente instituído em 1984 na cidade de Cascavel- PR. Surge com o objetivo da implantação de um projeto de Reforma Agrária que atendesse as necessidades da população brasileira que estava à margem da sociedade; tendo em vista um contexto social de enorme desigualdade, em que muitos, em decorrência da mecanização do campo, estavam desempregados e não tinham onde morar. Em seu processo de formação o MST contou com o apoio das Comunidades Eclesiais de Base, setor da Igreja Católica fundamentado na Teologia da Libertação que depois se tornaria a Comissão Pastoral da Terra. No decorrer de sua formação o MST centralizou a reivindicação por reforma agrária. No entanto, o contexto histórico-social fez com que novas lutas fossem incorporadas no interior do movimento, tendo em vista seu caráter organizativo de massa. Uma vez que, após a conquista do assentamento são necessários outros investimentos que lhe permitam tornar-se um espaço com potencial produtivo. Iniciou-se então a luta por créditos, por investimentos em infraestrutura e pelo direito à educação.

É na perspectiva de que somente a conquista da terra não é o suficiente que o MST desenvolve um projeto educacional específico, visto que o acesso à educação permite a formação de cidadãos conscientes da realidade classista introduzida pelo capitalismo. Assim, além de lutar pela reforma agrária, o MST luta pelo direito à cidadania, através da criação de escolas nas áreas de assentamento que tem o objetivo de atender as especificidades da demanda desta população



Para isto, foi criado em 1987 um Setor de Educação dentro do MST responsável pela realização de eventos, cursos de formação de professores e elaboração e publicação de material pedagógico. Nos cadernos de educação publicados pelo MST evidenciou-se o caráter socialista de ensino e de sociedade que se pretendia criar. De tal modo que nas publicações, o acesso à educação é representado como tão importante quanto à posse do lote de terra, de modo que, somente é possível a democratização da terra a partir da democratização do ensino. Há uma apropriação das teorias crítico-reprodutivistas da educação pelo Movimento Social, sendo que ao mesmo tempo ocorre uma inversão da lógica reprodutivista adotada, em que há a consequente formulação de um novo modelo de educação que visa atender a democratização do ensino e a formação de um grupo de intelectuais originados das classes populares. Assim, a crítica realizada por Althusser (1970) de que a escola serviria como um instrumento de reprodução da cultura dominante é apropriada pelo MST, que, no entanto, a transforma em um mecanismo de intervenção social, adotando os princípios gramscianos e tentando fazer da escola um espaço de formação de intelectuais orgânicos. Para desenvolvermos este estudo adotamos como objeto de pesquisa o Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak, localizado no Assentamento Marcos Freire, no município de Rio Bonito do Iguazu - PR. Colégio este que se destaca como escola Base¹ das escolas itinerantes² no Estado do Paraná, por desenvolver os princípios filosóficos e pedagógicos do MST e por ser responsável pela documentação destas escolas. Sendo nacionalmente conhecida e utilizada como referência para estudos de caso. Nosso texto está estruturado em cinco capítulos, dentro dos quais buscamos compreender qual a dimensão social da proposta pedagógica desenvolvida pelo MST, verificando se esta converge na construção de novas subjetividades nos jovens estudantes destas escolas. Queremos verificar se a transmissão dos princípios filosóficos do MST através do Colégio Iraci Salete se materializa na construção de uma identidade de Sem Terra. Assim, procuramos conduzir nossa pesquisa pela compreensão da subjetividade, da individualização, que pela definição de Touraine é a capacidade de escolha pelos sujeitos, tomados da consciência de que são atores mesmo dentro dos movimentos e grupos sociais.

No primeiro capítulo buscamos detalhar nosso objeto de pesquisa, bem como os procedimentos metodológicos que serão por nós utilizados para viabilizar este estudo. Dentro do qual, adotamos os conceitos de ator, indivíduo, sujeito, subjetivação e individuação de Touraine para analisarmos a relação existente entre colégio, MST e alunos. Apresentamos também nossa problemática de pesquisa, que surgiu, como já dissemos anteriormente, da

¹ Por escola base se compreende a escola responsável por legalizar e comportar os documentos necessários para o funcionamento das escolas itinerantes.

² As escolas itinerantes são formadas dentro dos acampamentos do MST, sendo que estas acompanham o processo de movimentação do acampamento. Estas escolas surgem com a intenção de atender a comunidade acampada evitando a perda do ano letivo enquanto esperam pela regulamentação das terras.

detecção realizada de que a escola, a educação pública não “anda bem”. No segundo capítulo, tomamos como preocupação, a possibilidade de apresentarmos o projeto de educação do MST, conforme este vem sendo construído e apresentado por autores adeptos do movimento e pelas próprias cartilhas de educação do MST. Além de termos também mobilizado para a análise do nosso objeto, as contribuições de Althusser, na leitura do texto: “Ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado”; e de Gramsci, como base para compreendermos o sentido de educação adotado pelo MST. No terceiro capítulo, achamos pertinente abordar o processo de formação do MST, bem como apresentar alguns aspectos históricos referentes à apropriação da terra no Brasil. No quarto capítulo detalhamos o nosso objeto de estudo, situando espacial e temporalmente o Colégio Iraci Salete, explorando o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), de onde compreendemos as teorias e concepções listadas no documento. No quinto e último capítulo apresentamos nossos resultados e discussões decorrentes da realização da pesquisa de campo, acompanhados de algumas reflexões sobre o MST, sobre a educação e sobre os discursos conforme estes veem sendo produzidos e reproduzidos respectivamente pelos diferentes agentes: direção escolar, equipe pedagógica, professores e alunos. Além de que problematizamos a efetivação dos princípios teórico-metodológicos adotados pelo MST e a viabilização de um projeto democrático de ensino via movimento social. Por último, encerramos com as nossas considerações finais a partir de uma reflexão embasada nos referenciais teóricos por nós utilizados e nas evidências empíricas provindas da pesquisa de campo.



CAPÍTULO I - O ENSINO ESCOLAR DENTRO DOS ASSENTAMENTOS: ASPECTOS TEÓRICOS E DE INSERÇÃO NA PROBLEMÁTICA DA PESQUISA

1. OBJETO E CONCEITOS

O objeto deste estudo é a análise do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak³ enquanto uma instituição da rede estadual de ensino do Paraná, mas que por estar associada a um movimento social, o MST, desenvolve uma perspectiva didática e metodológica de ensino distinta das escolas convencionais. Influenciando no processo formativo dos alunos com um posicionamento político “esquerdista” explícito, e, intervindo na construção de novas subjetividades pelos jovens assentados. Dessa forma, não conseguimos separar neste estudo o colégio dos alunos. O que faz com que tenhamos como foco nesta pesquisa a análise do papel de agente mediador do conhecimento exercido pela instituição e o processo de individuação/subjetivação dos alunos resultante da formação/intervenção escolar.

Estabelecemos como objetivo nesta pesquisa verificar de que forma o colégio em questão viabiliza o projeto de educação do MST, e se de fato, através do modelo de educação por ele desenvolvido, ocorre uma construção de novas subjetividades nos alunos estudantes das turmas do Ensino Médio e do curso de Formação de Docentes.

Os conceitos de **individuação** e **subjetivação** utilizados nesta pesquisa correspondem às noções formuladas por Touraine, autor fundamental para o desenvolvimento dessa dissertação. Por individuação entende-se neste estudo, em conformidade com Touraine (2002), o processo que possibilita ao indivíduo tornar-se ator social, sendo “aquele que modifica o meio ambiente material e, sobretudo social no qual está colocado, modificando a divisão do trabalho, as formas de decisão, as relações de dominação ou as orientações culturais” (p.220-221). Nesse sentido o conceito de individuação não se assemelha ao conceito de individualização. Uma vez que individualização significa o reconhecimento do espaço ocupado por cada indivíduo na sociedade, enquanto que individuação se refere à transformação desse indivíduo em sujeito, ou seja, a sua subjetivação. Uma vez que a subjetivação é a vontade de individuação (TOURAINÉ, 2002). Nossa proposta é verificar se há uma mudança significativa no pensamento destes estudantes, na forma como compreendem o mundo e a sociedade capitalista ao adentrarem o colégio e estudarem nele os três anos do ensino médio ou os quatro anos do curso de formação de docentes.

Para observarmos a ocorrência ou não de uma mudança nas formas de concepção destes jovens (para além das típicas referentes ao próprio processo de amadurecimento do ser

³ No desenvolvimento do texto, para simplificarmos a escrita nos referimos a Escola Estadual do Campo Iraci Salete Strozak como Escola Iraci, ou então como Colégio Iraci. Sendo a ultima opção a mais utilizada pelos próprios alunos, professores e comunidade.

humano), buscamos conversar com os estudantes da instituição indagando-lhes sobre algumas questões pontuais. Através de roteiros semiestruturados de perguntas, fomos ao colégio e ouvimos o que alguns desses jovens tinham a nos dizer sobre a sua experiência ali, e sobre suas concepções sobre a vida e a organização da sociedade. Aplicamos também um questionário às turmas do ensino médio e do curso de formação de docentes na tentativa de captarmos através de suas respostas, seus principais objetivos futuros de vida (faculdade, permanência ou não no campo, militância ou não no MST) bem como a opinião de cada um, referente ao modelo de sociedade capitalista, e ao projeto de organização socialista proposto pelo MST.

Assim tendo como objeto principal deste estudo o processo de mudança da subjetividade destes jovens através da intervenção do colégio, nos dedicamos a observá-los e a ouvi-los, tentando captar os sentidos individuais produzidos por estes, e se de fato incorporam para suas realidades além da vida escolar, os discursos e projetos do MST.

As respostas obtidas através do questionário aplicado foram separadas e transformadas em gráficos⁴. Sendo que por meio destes pudemos trabalhar com a verificação ou negação das hipóteses principais desta pesquisa. Os dados coletados representam em porcentagem às respostas as perguntas por nós elaboradas tendo por objetivo maior nos fazer compreender se de fato há uma mudança significativa na forma de pensar e de interagir com a sociedade nos jovens que estão concluindo os anos finais da educação básica no colégio Iraci Salete. Ou seja, se este consegue promover uma mudança nos sentidos construídos por seus alunos, a saber, em suas subjetividades.

Por subjetividade, ou subjetivação, de acordo com Touraine (2002) entende-se que “é a penetração do Sujeito no indivíduo e, portanto, a transformação - parcial - do indivíduo em Sujeito”. (...) Sendo que a “subjetivação é o contrário da submissão do indivíduo a valores transcendentais: o homem se projetava em Deus; doravante, no mundo moderno, é ele que se torna o fundamento dos valores” (p. 222).

Compreendemos como subjetividade neste estudo à maneira como cada indivíduo, na qualidade aqui estabelecida de sujeito interpreta “o mundo” e se relaciona com os demais estabelecendo vínculos sociais e construindo para si um conjunto de representações simbólicas. Dessa forma, sujeito para nós é o indivíduo tomado por consciência e que reconhece e compreende o seu papel dentro do funcionamento social. A escola conforme o discurso político do MST deve se organizar sob o objetivo de libertar os alunos da submissão dos valores projetados pelo estado, e pela sociedade capitalista burguesa.

⁴ O detalhamento dos procedimentos adotados na realização da pesquisa encontra-se descrito nos procedimentos metodológicos.

Para tanto, a mesma constrói para si um novo discurso, e um novo projeto de educação, que conforme seus idealizadores devem proporcionar a formação integral dos sujeitos, dentro dos valores humanísticos e cooperativos.

No entanto estariam estes jovens saindo deste colégio conscientes da dimensão deste projeto, dispostos a fazer deste o seu plano de vida? Ou teriam cada um seus próprios sonhos e objetivos sem sequer pensar ou efetivamente compreender este projeto de coletividade?

A escola de assentamento, e o assentamento por si só, representam para a sociedade um espaço diferenciado. Pois se constituem a partir das lutas sociais que demonstram a capacidade de organização coletiva da classe trabalhadora e a força que um movimento social é capaz de adquirir frente às ideologias dominantes. A escola de assentamento é um espaço de visibilidade, e certamente representa a oportunidade de novas discussões e disseminação de ideologias marxistas - leninistas. No entanto, até onde é viável ou possível um projeto de organização socialista, dentro de uma sociedade capitalista?

Lazzaretti (2007) em seu estudo sobre a produção da ação coletiva em assentamentos do MST na Paraíba destacou as relações de poder existentes nestes espaços, contradizendo com isto, o próprio projeto democrático no qual se alicerçam os discursos do MST. A pesquisa de Lazzaretti contribui conosco, no sentido em que apresenta que dentro dos assentamentos de reforma agrária, muitas vezes ocorre uma disparidade entre os objetivos de construção social propostos pelas lideranças do movimento e a vontade individual ou familiar dos próprios assentados. Para verificar suas hipóteses, Lazzaretti assim como propõe Foucault (1993), deu o direito à fala aqueles que muitas vezes não são ouvidos.

Através da realização de entrevistas com os líderes e não líderes do MST, bem como com os próprios assentados, o autor verificou que nem sempre os projetos de vida, de produção e de organização destes últimos, coincidiam com a vontade e a proposta discursiva elaborada pelo movimento.

Nesse sentido nos propomos a da mesma forma através da análise dos diferentes discursos produzidos dentro do colégio Iraci Salete, verificar se os objetivos de vida dos alunos, são os mesmos conforme propostos pelo projeto de educação do MST, e segundo a viabilização destes pela instituição.

Para tanto buscamos em Touraine a definição do que compreendemos por subjetividade, assim como queremos demonstrar a importância que esta adquire para nós. No sentido de que a subjetividade possibilita a participação dos sujeitos na organização social conforme os ideários democráticos. Sendo que a subjetivação só é possível pela formação consciente do sujeito de tal modo que:



O sujeito não é mais a presença em nós do universal, quer lhe demos o nome de leis da natureza, sentido da história ou criação divina. Ele é o apelo a transformação do Si-mesmo em ator. Ele é Eu, esforço para dizer Eu, sem jamais esquecer que a vida pessoal esta repleta, de um lado, de Id, de libido, e do outro, de papéis sociais. (TOURAINÉ, 2002, p.221).

Para Touraine o sujeito é composto da combinação do Id - o Eu Freudiano e do Outro, ou seja, a adesão aos comportamentos sociais. Nessa dinâmica, o sujeito é o resultado da interação entre suas partes, individual e social. Ou seja, o sujeito é o indivíduo ator, e a subjetivação é a capacidade deste de conseguir agir em meio à cultura social, conforme suas próprias interpretações sociais.

As contribuições de Touraine não dizem respeito somente à análise que este realiza sobre as formas de participação social do sujeito. Pode-se dizer que o autor em questão contribui com o pensamento social moderno em três pontos principais: a análise da modernidade, a democracia, e o sujeito social.

Segundo Gadea e Scherer-Warren (2005), a obra de Touraine pode ser dividida em três etapas: “uma primeira baseada, fundamentalmente nos estudos empíricos realizados na América Latina, que se concentra na análise do trabalho e na consciência política dos trabalhadores, etapa marcada por uma especificidade dos ritmos urbanos da vida social.” Uma segunda etapa, caracterizada “por um estudo concreto dos movimentos sociais dos anos 1960 e 1970 [...]”. E, por último, “uma terceira etapa que em suas inquietações viaja desde a Sociologia até a Filosofia a partir do estudo da produção e do papel do sujeito dentro dos movimentos sociais” (GADEA; SCHERER-WARREN, 2005, p.40).

Neste estudo queremos apenas elencar as problematizações realizadas pelo autor no que se refere ao seu projeto de construção dos sujeitos dentro dos movimentos sociais. Tendo em vista que para Touraine os movimentos sociais históricos⁵ se constituíam como ação em oposição a uma elite dominante, não sendo necessariamente essa uma classe social. De modo que para Touraine, este tipo de movimento social, costuma colocar em relação de oposição povo e Estado, sendo estes contrários ao modo de desenvolvimento local e, ou, global, e contrários à economia financeira (TOURAINÉ, 1998).

⁵ Para Touraine existem três tipos de movimentos sociais: os societais, os históricos e os culturais. Sendo que por Movimentos societais compreende-se aqueles movimentos nos quais há a combinação entre um conflito social e um projeto cultural, de modo que estes defendem um novo tipo de uso dos valores morais. Por movimentos históricos entende-se aqueles no qual coloca-se em questão uma elite, que apela ao povo contra o Estado. Já os movimentos culturais são aqueles que desenvolvem ações voltadas para a afirmação de seus direitos culturais. Ou seja, são movimentos que tem como principal preocupação a afirmação do sentimento de pertença, e não a contestação de uma ordem.

Os movimentos que denomino históricos estão associados a uma “maneira de desenvolvimento”. Eles são, essencialmente, movimentos que questionam o Estado, sendo, portanto, movimentos verdadeiramente políticos, como, por exemplo, o socialismo, o liberalismo, a luta contra a dependência (TOURAINÉ; HOSROKHAVAR, 2004, p.158).

Nesta definição verificamos que o MST se encaixa nesta categoria, à medida que se estrutura sob um projeto social, sendo possuidor de uma ideologia, bem como de uma práxis. Além de que se coloca na condição de enfrentamento ao modelo político do Estado. Para Touraine (1998) os movimentos sociais podem constituir-se enquanto movimentos de massa, e levar os indivíduos a deflagrarem os seus projetos individuais de vida. Ferindo desta forma, seus princípios de individuação.

Nossa discussão, no entanto, limitar-se-á, a compreensão dos conceitos de: **ator, indivíduo, sujeito, subjetivação e individuação** conforme expostos por Touraine. Pois nosso intuito principal é verificar se o projeto de educação veiculado pelo MST, através do colégio Iraci Salete, viabiliza a formação de sujeitos críticos, atores de suas próprias histórias. E se isto se adquire de fato, pelo modelo de sociedade proposto pelo movimento social via escola, o que nos permitiria verificar que esta, consegue pelo seu projeto pedagógico, interferir na cultura dos jovens, proporcionando a criação de novas subjetividades.

O indivíduo, o sujeito, e o ator

Segundo Touraine (2002, p. 220) “os três termos: indivíduo, Sujeito, [e] ator, devem ser definidos pela relação de uns com os outros”. O que demonstra a preocupação do autor em concebê-los como elementos interativos e inseparáveis. Muito embora Touraine também reconheça que dentro da sociedade moderna, este projeto possa fracassar, podendo indivíduo, sujeito e ator afastarem-se um do outro.

A sociedade moderna conforme Touraine (2002) promove uma integração social, na qual os homens são levados a desempenharem papéis sociais, e a participarem de obras coletivas, ao invés de serem atores de uma vida pessoal. Da mesma forma que, segundo ele, o racionalismo promove a construção de um mundo técnico que reprime a formação de um sujeito individual.

O sentido de indivíduo adotado por Touraine, não corresponde à concepção de indivíduo individualista, conforme preconizado pelo liberalismo. O **indivíduo** em Touraine é o Si mesmo, junto com a vontade de ser sujeito. Ou seja, “o indivíduo não é senão a unidade particular onde se misturam a vida e o pensamento, a experiência e a consciência”. (TOURAINÉ, 2002, p.220) Sendo que para o autor:

O Sujeito é a passagem do Id ao Eu, o controle exercido sobre o vivido para que tenha um sentido pessoal, para que o indivíduo se transforme em ator que se insere nas relações sociais transformando-as, mas sem jamais identificar-se completamente com nenhum grupo, com nenhuma coletividade. Por que o ator não é aquele que age em conformidade com o lugar que ocupa na organização social, mas aquele que modifica o meio ambiente material e, sobretudo social no qual está colocado, modificando a divisão do trabalho, as formas de decisão, as relações de dominação ou as orientações culturais (TOURAINÉ, 2002, p.220).

Assim nos parece claro que conforme os pressupostos tourainianos a ideia de ator não se separa da ideia de sujeito, uma vez que o sujeito é portador da vontade de ser ator, ou seja, o sujeito é aquele que conseguindo compreender a dinâmica da sociedade, busca criar as verdades para si. Para Touraine, o sujeito é aquele que busca estender e proteger sua liberdade, mas ao mesmo tempo resistindo ao individualismo, que conforme ele faz com que o sistema tenha a sua lógica instituída sobre a do ator, fazendo com que este seja reduzido a uma busca racional, calculável e previsível do seu interesse. (TOURAINÉ, 2002).

Para Touraine:

Por um lado, vivemos um individualismo narcisista; por outro, somos tomados pela nostalgia do ser ou do sujeito, no sentido antigo que se dava a este termo, e lhe damos expressões estéticas ou religiosas; por outro lado ainda, nós “fazemos o nosso trabalho”, **desempenhamos nossos papéis e vamos consumir, votar ou viajar como se espera que façamos**. Levamos várias vidas e experimentamos de maneira tão forte o sentimento de que esse Si-mesmo é o contrário da nossa identidade, que fugimos dele por meios de uma droga ou simplesmente suportando as exigências da vida cotidiana (TOURAINÉ, 2002, p. 221, grifo nosso).

Assim, o sujeito é aquele que consegue conciliar a função de ser Si- mesmo, com a de exercer papéis sociais. Nas palavras de Touraine (2002, p.222) “sem jamais esquecer que a vida pessoal está repleta, de um lado, de Id, de libido, e, do outro, de papéis sociais”. De modo que podemos concluir que a **Subjetivação**, ou seja, o processo no qual os sujeitos tornam-se conscientes de suas ações sociais, representa a penetração do Sujeito no indivíduo, e, portanto a transformação parcial deste em Sujeito.

Para Touraine “o Sujeito não é a alma em oposição ao corpo, mas o sentido dado pela alma ao corpo, em oposição com as representações e as normas impostas pela ordem social e cultural” (2002, p. 222).

Outro aspecto que queremos destacar no pensamento do autor, sobre a formação do sujeito, é a relação existente entre este e a racionalização, principal característica do pensamento moderno. Para ele, a resistência do indivíduo à dominação, fazendo com que sua vontade prevaleça, é algo positivo, pois consiste na capacidade deste de racionalizar. Assim, para o autor, a razão é também um instrumento da liberdade. Sendo que esta só se torna negativa, quando é “dominada e utilizada por padrões, modernizadores, tecnocratas ou burocratas, que dela se servem para impor seu poder aqueles que eles transformam em instrumentos de

produção ou de consumo” (TOURAINÉ, 2002, p. 222).

Touraine ressalta que a resistência a modernização repressiva não pode ser somente modernista. Para o autor, “não basta dizer, como os socialistas da primeira industrialização, que o movimento operário fará com que a modernidade triunfe contra a irracionalidade do lucro capitalista. Para resistir à opressão total é necessário mobilizar o sujeito total, a herança religiosa e as lembranças da infância, as ideias e a coragem”. (2002, p.223).

Contudo, para que se atinja o entendimento do sujeito conforme proposto acima, vários estudos foram realizados sobre o surgimento do sujeito a partir da modernidade; sendo que a concepção de indivíduo, ou seja, o Eu pensado de maneira autônoma, separado da ideia de Nós, só tornou-se possível neste contexto histórico. Momento no qual a razão passou a ser vista como condição indispensável para o entendimento da realidade, e o estado passou a concentrar e a centralizar o poder, assim como o capitalismo (DUBAR, 2009).

1.1 OBJETIVOS DO ESTUDO

Propõe-se como objetivo geral desta dissertação verificar a influência exercida pelo Setor de Educação do MST no desenvolvimento de propostas diferenciadas de ensino nos Colégios Estaduais de assentamentos e acampamentos⁶. Compreendendo que apesar destas serem escolas públicas da rede estadual de ensino, e, portanto, mantidas com recursos do governo do Estado do Paraná, as mesmas desenvolvem táticas de enfrentamento ao controle exercido pelo Estado e apresentam projetos educacionais diferenciados. Agem na tentativa de limitar o poderio do governo e visam a criação de mecanismos que as permitam disseminar seus princípios ideológicos através da educação, interferindo assim no processo de construção das subjetividades do alunado receptor de seus discursos.

Como objetivos específicos, propomo-nos a apresentar o modelo de educação escolar desenvolvido no Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak que se destaca como uma das principais escolas de assentamento no Estado do Paraná, que aliada aos princípios ideológicos do MST, desenvolve práticas de ensino diferentes das convencionais. Pretendemos identificar se por meio deste modelo educacional que se coloca como distinto e como transformador, o colégio consegue viabilizar o projeto de educação do campo e do MST. Construindo novos sentidos para a vida destes jovens, que teriam neste um agente de influência de seu processo de construção subjetiva, tornando-os com isso, militantes das causas do movimento e sujeitos autônomos e críticos.

⁶ No caso do estudo desenvolvido nesta pesquisa será abordada somente a experiência educacional de uma única escola: o Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak. Referimo-nos também às escolas de acampamentos de sem terra, pelo fato destas fazerem parte do projeto de educação desenvolvido pelo MST.

Queremos ainda verificar se a pedagogia do movimento se constitui enquanto luta efetiva em prol de um ensino popular, democrático, e, que preconiza o sujeito do campo. Sendo um aparelho de contra-hegemonia do estado burguês, além de identificar os percalços internos e externos que emergem dentro da efetivação desta proposta.

1.2 A FORMULAÇÃO DO PROBLEMA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A ESCOLA BÁSICA

A educação brasileira tem sido objeto de estudo de vários pesquisadores, que tem como objetivo mostrar as lacunas existentes no ensino nacional e apontar possíveis mecanismos de intervenção nesse processo, no intuito de sugerir mudanças para melhorar a qualidade educacional do país. Exames do governo federal como o Ideb, Prova Brasil e Enem que visam “medir a qualidade” do ensino na rede pública, demonstram através de seus índices, o pouco aproveitamento dos conteúdos escolares pelos alunos.

Estas estimativas revelam muito mais do que a existência de um sistema de educação precário, retrógrado e que serve apenas a reprodução dos interesses de uma classe burguesa, elas mostram a existência de uma classe dominante e de uma classe dominada. Se analisado com afinco, poderá ser observado também, que a má qualidade do ensino - ou um ensino voltado apenas às necessidades de um grupo social determinado mantém inalterado o quadro das desigualdades sociais e/ou ainda o reforça. Nessa perspectiva, quem mais perde são os sujeitos das classes sociais desfavorecidas, que não tem suas demandas atendidas, e que passam a conceber a educação como distante de sua realidade social. Não vendo, portanto na escola sentido e incentivo para continuarem seus estudos.

A educação brasileira tem sua estrutura e seu funcionamento norteados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - Lei nº 9394/96 - de 20 de dezembro de 1996, que vincula-se às diretrizes da Constituição Federal de 1988, estabelecendo normas e princípios a serem seguidos pela União, Estados e Municípios.

De acordo com a LDB⁷, no que se refere aos níveis e modalidades da educação e ensino, em seu **Art. 21º**, a educação escolar compõe-se de:

I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

II - educação superior.

Sendo que,

Art. 22º. “A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-

⁷ BRASIL. Lei de diretrizes e bases para educação nacional - LDBN, 9394/96. Brasília, 23 dez. 1996

lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

Podendo ainda, **Art. 23º**. “Organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar”.

Conforme a legislação em vigência os municípios devem atuar prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil, os Estados e o Distrito Federal, no ensino fundamental e médio. Sendo de competência do governo federal a organização da educação superior.

A existência de leis que regulamentam a educação constitui aspectos positivos. Contudo, somente a lei não garante a eficácia do ensino. A educação brasileira tem grandes desafios a serem enfrentados, desde os altos índices de desistência escolar, repetência, até a má formação inicial. Somados a salas de aula superlotadas e ao desinteresse estudantil, motivado pela perda de sentido e de esperança na educação.

Em meio a tantas dificuldades, resistindo a pressões sociais internas e externas, a escola se consolida como um forte mecanismo de normatização e de reprodução, pois age ditando quais são os conhecimentos considerados válidos e indispensáveis a serem obtidos pelos alunos em processo educacional. A escola supervaloriza determinados tipos de comportamento, postura, linguagem e conhecimento, que na maioria das vezes são aqueles relacionados à cultura erudita. Sob um falso viés de objetividade e racionalidade a escola se configura como um espaço burguês e conservador e que mantêm um *status quo* da sociedade. Os indivíduos não são avaliados tendo em vista o contexto histórico de suas origens, que incluiria uma análise da realidade social, econômica e cultural dos mesmos, que demonstraria as diferenças existentes entre estes. Pelo contrário, são avaliados com os mesmos métodos, desconsiderando o capital simbólico e cultural de cada um. (BORDIEU; PASSERON, 1992).

Nesse sentido, a instituição escolar se consolida como um instrumento de dominação pelo poder de legitimar e impor aquilo que estabelece como verdade, numa relação de violência simbólica, uma vez que: “todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força” (BORDIEU; PASSERON, 1992, p. 19).

A escola trabalha substancialmente com dados numéricos através da atribuição de notas e processos avaliativos que classificam os sujeitos. O acompanhamento avaliativo é ineficaz à medida que desconsidera as reais condições sociais, culturais, psicológicas e econômicas dos sujeitos envolvidos na educação. Assim, age, mesmo que inconscientemente, promovendo

aqueles que já têm condições educacionais facilitadas e consolidando um processo de exclusão social, daqueles para os quais os seus ensinamentos são insuficientes, tendo em vista um contexto histórico de diversas faltas e defasagens do sujeito.

Observando estes aspectos pode-se concluir que a educação escolar não representa para os sujeitos excluídos e marginalizados, pelos diferentes preconceitos (racial, econômico, cultural, social), um instrumento de mudança e ascensão social. Sendo que pelo contrário, continua a favorecer antigos estigmas de discriminação, à medida que “classifica” alunos como “bons”, e como “ruins”, tendo como referência as notas alcançadas através de seus processos avaliativos.

Contudo, esta interpretação acerca do ensino escolar não é unânime. De um modo geral pode-se dizer que a forma como a educação escolar é compreendida em sua função social e política oscila entre duas visões que se contrastam. De um lado, ao contrário da visão que apresentamos, existem teóricos que concebem a sociedade como um campo harmonioso e tranquilo; sendo que o processo de divisão social é concebido por estes, como natural, da mesma forma que a desigualdade social é vista como inerente a organização social. Para os teóricos que defendem este pensamento, chamado de não-crítico (SAVIANI, 1994) as ações educativas possuem autonomia diante da sociedade e os conflitos sociais podem ser resolvidos por meio de uma intervenção educativa “organizada”, ou seja, coercitiva. Segundo Saviani (1994) estas teorias consideram apenas a ação da educação sobre a sociedade e não as ações que a sociedade exerce sobre os indivíduos. Isto porque desconhecem as determinações sociais do fenômeno educativo. São exemplos de representantes desse pensamento, Durkheim, Dewey e Parsons.

Contrários a este modelo de interpretação formou-se um grupo de teóricos que desenvolveram as chamadas teorias crítico-reprodutivistas. De acordo com esta concepção teórica, a escola tem a função de reproduzir a sociedade de classes e reforçar o modo de produção capitalista, sendo a sociedade compreendida como um espaço historicamente determinado e condicionado pelas relações sociais e econômicas de produção. Dentre os autores que defenderam esta teoria destacamos Louis Althusser, Pierre Bordieu, Passeron, entre outros.

Não temos neste estudo, a intenção e nem a pretensão de adentrar no campo de estudo das teorias pedagógicas existentes. Apenas queremos abordar a concepção crítico-reprodutivistas de escola apresentada por Althusser (1970), com a intenção de compreender como esta visão interfere no trabalho pedagógico desenvolvido no colégio objeto de nosso estudo. Tendo em vista que a apropriação das ideias desenvolvidas pelo autor e a negação da passividade diante do quadro apresentado, levam a reformulação do ensino sob novas perspectivas, como é o caso da proposta da Educação do Campo, apresentada neste estudo.

Esta pesquisa foi organizada com os seguintes propósitos: primeiramente queremos demonstrar que o ensino escolar não é uma atividade neutra, desprovida de intenções e



ideologias. Muito pelo contrário, a educação é um ato deliberadamente intencional, pensado e articulado aos valores projetados pelo modelo social no qual está inserida. Ou seja, a educação é uma atividade simbólica e também implica em um tipo simbólico de violência (BORDIEU; PASSERON, 1992). Sendo assim, toda a estrutura escolar decorre de um projeto de governo, que possui objetivos específicos. No caso do colégio Iraci, se pretende questionar a ordem dominante do Estado. Sendo que para isso, o mesmo se apóia nos objetivos e projetos do MST.

Para tanto, apresentamos as concepções de ensino elaboradas por Louis Althusser e por Antonio Gramsci, através dos quais pretendemos analisar/problematizar a formação da Educação do Campo como uma nova proposta pedagógica de ensino, diferente dos modelos, tradicional, escolanovista e crítico-reprodutivistas (no caso de Gramsci), apresentados por Saviani (1994).

E por fim, além de apresentar a proposta educacional desenvolvida pelo MST para as escolas de acampamentos e assentamentos de Reforma Agrária, queremos problematizar a atuação deste em suas escolas. Identificando a perspectiva que o movimento possui com a formação de quadros de intelectuais que podem garantir a manutenção do MST como um movimento social de renome. Para tanto, buscamos identificar quais são os mecanismos de formação desenvolvidos pelo colégio no qual esta pesquisa se realiza (Colégio Iraci), para conseguir viabilizar o projeto de educação do MST. E analisar se através destes, a instituição consegue formar indivíduos com um pensamento crítico sobre o sistema capitalista. Nesse sentido queremos verificar se este “ensino” consegue interferir no processo de subjetivação de seus alunos, fazendo com que estes adotem em suas práticas sociais os princípios do MST.

Com isso, projetamos nosso estudo em outra questão: a intervenção do movimento na educação, com um projeto autônomo e libertador de ensino, de fato, se efetiva como um ensino autônomo e libertário, ou o movimento toma para si a função exercida pelo Estado de dominar e manipular o comportamento dos indivíduos, ferindo seus princípios de individuação, conforme proposto por Touraine (2002)?

Nossa dúvida se concentra em identificar como os alunos compreendem e se relacionam com esta interferência exercida em seu processo educacional, dentro de uma instituição que deveria ser laica.

1.3 HIPÓTESES GERAIS DA PESQUISA

Hipótese primária

Hipótese 1: As escolas dos assentamentos do MST formam líderes orgânicos do movimento, que tem o objetivo de trabalhar em consonância com os princípios deste,



objetivando o fortalecimento dos assentamentos e a transformação social por meio da luta e da militância.

Hipóteses secundárias

Hipótese 2: As escolas dos assentamentos do MST são aparelhadas ideologicamente para servirem como uma contra-hegemonia do Estado burguês. Com isso, conseguem inserir na sociedade sujeitos mais críticos e com um pensamento autônomo a respeito das sociedades de classe.

Hipótese 2.1: As escolas dos assentamentos do MST viabilizam um novo projeto de educação, no qual prevêm a formação integral dos indivíduos, e com isso, conseguem inserir dentro dos assentamentos de reforma agrária, sujeitos politizados, e preocupados com o bem da coletividade.

1.4 JUSTIFICATIVA DO OBJETO INVESTIGADO

Esta é uma obra de importância para as Ciências Sociais, pois apresenta uma proposta alternativa para compreender o funcionamento e a organização de um assentamento de reforma agrária, a partir de uma de suas principais bandeiras políticas, o ensino escolar.

A escola para o movimento, através de sua pedagogia, consiste em uma oportunidade concreta de disseminação de seus princípios ideológicos. Sendo uma referência para o assentamento, que através da escola estimula a militância, os princípios de trabalho e produção cooperativos, bem como o projeto de formação humana, de produção de conhecimentos significativos e não de incentivo ao capital.

Permite que seja analisada a “força” do Estado e sua manifestação através de uma de suas instituições ideológicas, no caso a Escola, bem como a vinculação que esta pode adquirir com outros mecanismos sociais, no caso, o MST.

E dispõe-se a observar e a compreender quais são as relações de disputa por espaço e poder que permeiam no ambiente escolar. Observando se a proposta da escola se consuma como um instrumento de libertação social da opressão exercida pelo estado burguês ou, se a proposta não se viabiliza na realidade concreta. O que a torna apenas mais um discurso e um projeto ideologizado pelas lideranças do MST e não pelos assentados.



1.5 A QUESTÃO METODOLÓGICA

A humanidade é movida pelo interesse de conhecimento. Desde os primórdios das distintas organizações sociais, o homem busca estabelecer com os objetos e fenômenos que desconhece uma relação de aproximação e de apropriação. Constituindo-se dessa forma como sujeito pensante e conhecedor.

No entanto, “o interesse em conhecer a problemática humana necessita de uma forma de fazê-lo, ou seja, um método” (CAMPOS, 2004, p. 01). Sendo que por meio deste, se reconhece a melhor forma para se alcançar/ compreender o objeto em estudo.

Segundo Marilena Chauí, “método significa uma investigação que segue um modo ou uma maneira planejada e determinada para conhecer alguma coisa; é um procedimento racional para o conhecimento seguindo um percurso” (CHAUÍ, 1994, p.354).

Lakatos e Marconi (2001) definem método como um conjunto de atividades sistemáticas e racionais que favorecem o alcance de objetivos, traçando o caminho a ser trilhado, detectando possíveis erros e auxiliando na tomada de decisões do pesquisador.

Dessa forma, apresentamos nesta pesquisa, quais os caminhos que percorremos na tentativa de “conhecermos” aquilo que para nós, se constituía como uma dúvida um problema a ser resolvido. Por ser característico das Ciências Sociais, construímos nosso texto, buscando como fundamento para nossas análises, especificidades da pesquisa qualitativa. Dentre as quais destacamos, conforme Bogdan e Biklen (1994), a) a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento chave; b) o fato de esta ser predominantemente descritiva; c) a preocupação com o processo ser maior do que com o produto; d) o enfoque dos dados pesquisados devem sempre demonstrar a perspectiva dos significados atribuídos pelos participantes; e) a análise dos dados segue um processo indutivo. Ou seja, não se tem a preocupação com que as hipóteses sejam comprovadas. Sendo que “o objetivo dos argumentos indutivos é levar a conclusões cujo conteúdo é muito mais amplo do que o das premissas nas quais se basearam” (LAKATOS; MARCONI, 2001, p. 86).

O recurso teórico metodológico

Como já explicitamos anteriormente, o objeto desta pesquisa é a análise da possível construção de novas subjetividades nos jovens moradores do assentamento Marcos Freire, através do ensino escolar ofertado pelo Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak, em Rio Bonito do Iguaçu - Paraná.



O que se busca entender é se de fato ocorrem mudanças no pensamento e nas formas de ação e interação social dos jovens que recebem sua formação escolar no colégio Iraci. Tomamos como base esta instituição, pelo fato desta estar vinculada ao MST, e, portanto se organizar sob as bases do projeto de educação elaborado pelo movimento. Sendo ainda a primeira Escola Base das escolas itinerantes no Estado do Paraná.

Quando nos referimos a possibilidade de construção de novas subjetividades por um colégio, estamos querendo de fato compreender, se este, através de sua proposta educacional distinta dos colégios convencionais, consegue formar sujeitos críticos e conscientes, conforme o modelo de sujeito proposto por Touraine.

Nesse sentido, daremos fundamental importância a ideia de sujeito, e de ator social, segundo a qual, o indivíduo dotado desta potencialidade, é aquele que consegue ter liberdade e autonomia de escolha. É aquele que consegue compreender o sentido das ações que produz.

Para tornar possível a efetivação deste objetivo, buscou-se a construção de passos/procedimentos para entender essa relação de forma teórico-científica. O primeiro recurso teórico adotado foi à noção de sujeito e de subjetivação conforme adotadas por Alain Touraine. O estudo deste autor sobre o processo de racionalização e de subjetivação que conforme ele, são características inerentes a modernidade, nos permite refletir, sobre a necessidade de retomada do controle da vida pelo indivíduo. Sendo que, a noção de indivíduo aqui adotada, não se refere à noção deste conforme o individualismo o propõe, e sim, ao indivíduo tomado pelo desejo de ser sujeito.

O MST com seu projeto de luta e de educação, ou também ousamos dizer, projeto de educação via luta social, apresenta como um de seus objetivos principais, a educação emancipadora. Ou seja, disposta a promover a libertação do homem do estado opressor. Conforme a teoria do movimento que fomos buscar nas cartilhas de educação elaboradas por este, e conforme alguns educadores que representam esta ideologia dentro do colégio objeto deste estudo, a missão das escolas do MST, seria a de formar indivíduos preparando-os para a realidade social, com potencial crítico, e portadores de uma consciência coletiva socialista.

Deste modo podemos observar que os ideais propostos por Touraine de subjetivação, e de formação de atores sociais, são compatíveis com o modelo de educação ao qual o MST se propõe. No entanto, existem controvérsias sobre a efetivação desta proposta, e a sua aplicabilidade, para além dos discursos teoricamente construídos pelo MST, sendo exatamente isto, o que nos propomos a verificar.

Nossa pesquisa se encaminha na perspectiva, de analisar os discursos, primeiro do movimento, (através das cartilhas de educação elaboradas e encaminhadas as escolas, da leitura de autores como Roseli Caldart, e de João Pedro Stedile, liderança nacional do MST), depois dos representantes do movimento (militantes ou simpatizantes), que estão exercendo atividades



dentro do colégio Iraci, e que deliberadamente se demonstram abertos a proposta do MST (diretores, equipe pedagógica, professores).

Depois, fomos ouvir as demais versões sobre esta instituição, para verificar se o discurso da libertação social/ educacional via escola do MST, era unânime. Sendo que com este procedimento pudemos observar que o colégio é um espaço heterogêneo, no qual, existem distintas opiniões sobre o modelo pedagógico adotado.

Assim, conforme a perspectiva de Lazzaretti, (2007, p.73) “recorremos a ideia de indivíduo como unidade que abriga e executa sentidos socialmente engendrados e acatados no processo de existência social”. Sendo este o pensamento propulsor que nos motivou a ouvir e a interpretar criteriosamente os diversos indivíduos que compõe o todo social, que aqui é representado por nós, como o Colégio Iraci Salete Strozak. No sentido de que, buscamos ver de que forma cada sujeito pensa, como compreende a função que o MST assume para si dentro dos assentamentos com o projeto de educação, e principalmente o processo de ensino e aprendizagem que se consolida na educação de modo amplo, e independente do discurso/ conteúdo ideológico do MST.

Na perspectiva de verificarmos se de fato a intervenção do colégio, como um aparelho ideológico do MST, se efetiva na construção de novas subjetividades nos alunos desta instituição, foi de fundamental importância as entrevistas e questionários que realizamos durante todo o mês de agosto e o mês de setembro de 2015.

Os alunos são para nós sujeitos, e como tais, portadores do direito da fala. Nossa intenção era observar se eles conseguiam perceber a intervenção do MST dentro do colégio, se viam isto como um aspecto positivo em suas vidas, e se através do projeto educacional do MST, haviam assimilado uma interpretação coerente e positiva, a respeito de conceitos como: socialismo, cooperativismo, reforma agrária, e formação humana. E, principalmente queríamos verificar se eles através deste projeto constroem para si, uma visão mais crítica a respeito da sociedade de classes.

Nesse sentido recorremos a Touraine (2002), a Gramsci (1982) para analisar se: os alunos do colégio Iraci com relação ao momento em que entram no colégio (consideramos para esta análise os alunos do 1º ano das turmas do Ensino Médio e do 1º ano do curso de Formação de Docentes) até o momento em que saem dele (consideramos para esta análise os alunos do 3º ano das turmas do Ensino Médio e do 4º ano do curso de Formação de Docentes) apresentam um posicionamento ideológico crítico consistente, de modo que possamos considerá-los como Sujeitos críticos, atores sociais, na perspectiva de Touraine? Os alunos saem desta instituição conscientes da relação existente entre ensino/ conhecimento e dominação ideológica, conforme o pensamento de Gramsci? Eles compreendem positivamente a associação realizada pelo colégio, das ideias de escola e trabalho, ou seja, da vinculação entre

teoria e prática, conforme argumentados por Gramsci?

Os alunos do colégio Iraci através de seus discursos demonstram-se conscientes de que integram uma classe social trabalhadora, e seguem os princípios marxistas-leninistas propostos pelo MST de necessidade de luta, e de revolução social? Ou, seguem princípios de organização individual, comuns aos sujeitos que possuem uma orientação liberal?

Para mostrarmos ao leitor como se constrói, e a partir de qual vertente teórica surge o projeto de educação do MST, inserimos nesta dissertação uma revisão bibliográfica de autores marxistas, que conceituam a educação convencional como um instrumento da classe burguesa e do estado, sendo usada por estes para garantir a manutenção da sociedade classista.

Citamos Louis Althusser, com seu posicionamento de que a escola é um aparelho ideológico do estado, e que, portanto, representa apenas aos interesses deste, e da classe burguesa que o sustenta. E para mostrarmos então, como o MST se apropria destas ideias e as transforma através da construção de um novo modelo de educação oposto aos princípios convencionais expostos, apresentamos a concepção de escola unitária construída por Gramsci. E de que modo este autor se converte em um exemplo teórico para o movimento. Sendo lembrado e ensinado em suas escolas através da realização de seminários sobre o autor, bem como da homenagem feita pelo MST a Gramsci, nomeando uma de suas turmas de Pedagogia da Terra entre os anos de 2004 a 2008 da Unioeste de turma Antonio Gramsci.

Dessa forma, conforme citamos anteriormente passamos a trabalhar com a leitura das cartilhas de educação do MST, da qual extraímos suas concepções de educação, de escola, de ensino, e de sociedade. Além de que, tomamos como referência textos de Roseli Caldart, e João Pedro Stedile. Buscamos ficar atentos para não confundirmos os próprios aspectos de militância destes autores, que estão presentes nos seus textos, com a construção teórica do que é o projeto de educação do campo, o que é a pedagogia do movimento, e mais precisamente no terceiro capítulo, sobre os processos históricos que constituem a luta do MST pela terra.

Da mesma forma que buscamos apresentar concepções teóricas e ideológicas a partir do ponto de vista do próprio MST (autores que possuem relação com o mesmo), também buscamos através deste texto realizar uma crítica construtiva ao próprio movimento. Através de autores como Lazzaretti (2007), Caúme (2002) e Zander Navarro (1997).

Assim como Lazzaretti (2007) e Caúme (2002), em seus textos apresentam que dentro dos assentamentos de reforma agrária nem sempre preponderam às relações democráticas, queremos destacar que nem tudo, dentro da proposta política de educação do movimento é “um mar de rosas”. Conforme Cericato (2008) a educação escolar conforme o projeto do MST, no colégio Iraci, não é ainda um projeto homogêneo, no qual haja a aceitação e compreensão deste por todos. Sendo que esta proposta apresenta inúmeras contradições em sua materialização.

No entanto, não avançaríamos em nada nesta pesquisa, se não fosse à realização do

trabalho de campo, que nos oportunizou observar, participar, entrevistar, conversar e conhecer um pouco mais sobre a escola e principalmente sobre seus integrantes. Nesse sentido, sumariamente importante para nós, foram às entrevistas realizadas com todos, (professores, diretores, pedagogas e alunos) que nos acolheram e aceitaram relatar para nós suas impressões, opiniões e experiências na escola. Somente através destas atividades nos foi possível analisar qualitativamente os dados que coletamos, buscando verificar a construção ou não de novas subjetividades nos alunos por meio da intervenção pedagógica.

A pesquisa de campo

Instrumentos de coleta de informações

O principal recurso metodológico utilizado por nós para a obtenção de informações neste trabalho foram às entrevistas, e, a observação participante em aulas, e visitas ao assentamento. Além do nosso caderno de anotações no qual anotávamos todas as nossas dúvidas e observações para não nos esquecermos de nada, quando chegasse o momento de realizarmos nossa análise.

Para isto preparamos três roteiros de perguntas semiestruturadas com questões para os alunos, para os professores, e para a equipe pedagógica da escola, incluindo a direção escolar.

O objetivo das perguntas era primeiramente identificar, se, alunos, professores e equipe pedagógica, compreendem o colégio Iraci, como um espaço de formação diferenciada, por conta de prever em seu projeto educacional a interação entre a Escola e o Movimento Social Sem Terra, (MST). Depois queríamos observar se todos estão conscientes da dimensão deste projeto, demonstrando conhecê-lo, e se o compreendem como importante.

Buscávamos também, por meio das perguntas, identificar, quais são as principais críticas realizadas a escola, e quais os principais pontos desta, que são destacados como positivos. Nas perguntas encaminhadas aos alunos, tínhamos ainda a pretensão de identificar se estes demonstravam interesse por conversar sobre política em casa, e no colégio. Se conhecem e identificam as diferenças entre os conceitos de: Capitalismo/ Socialismo/ Comunismo. Se sabem o que é, e o que pensam sobre: reforma agrária e revolução. E, também, queríamos verificar quantos são os que participam de atividades desenvolvidas pelo MST, e se entre os alunos, prepondera o desejo de permanência ou não no campo/assentamento.

Dessa forma, entrevistamos de cada turma de 1º ano, (sendo dois primeiros anos do Ensino Médio (turmas 1A e 1B) e uma do curso de Formação de Docentes (turma 1AI)) quatro alunos, em um total de 12 entrevistas. Além de termos aplicado um questionário escrito com as mesmas perguntas para a totalidade dos alunos presentes nas turmas. Entrevistamos também

de cada turma de 3º ano e 4º ano (sendo dois terceiros anos do Ensino Médio (turmas 3A e 3B) e uma do curso de Formação de Docentes (turma 4AI)), quatro alunos, no total de 12 entrevistas. Sendo que, adotamos os mesmos procedimentos desenvolvidos com as turmas de primeiro ano, no qual, para todos os alunos da turma presentes no dia em que estivemos na escola, foram encaminhadas as mesmas perguntas no formato de escrita, para que todos pudessem expressar suas opiniões.

O roteiro encaminhado aos alunos possuía 25 perguntas, sendo que o mesmo estava dividido em seis partes: identificação, trajetória histórica (escolar/vida no campo), conhecimento do projeto de educação do MST, participação nas atividades desenvolvidas pelo movimento, representação dos conceitos ideológicos do MST (entendimento e clareza, visões, subjetividade) e, prospecção para o futuro e valores produzidos (objetivos e metas individuais, preocupação coletiva, criticidade, capacidade de argumentação, coerência, subjetividade). Para a realização das entrevistas utilizamos um roteiro semiestruturado com 17 perguntas, mas deixamos os alunos bem a vontade para que se expressassem livremente.

Para os dados desta pesquisa, optamos por não entrevistar os alunos dos dois segundo anos do Ensino Médio (turmas 2A e 2B) e nem a turma de segundo ano do curso de Formação de Docentes (turma 2AI), e do terceiro ano do curso de Formação de Docentes (turma 3AI). Isto se deu, por conta de considerarmos que os alunos que se encontram nestas séries, fazem parte de uma fase que consideramos transitória. Ou seja, se nossa finalidade era identificar as mudanças ocorridas nos alunos que entram e saem da escola ao término da educação básica, a análise das turmas intermediárias neste processo, poderia deturpar nossos resultados. Tendo em vista que os alunos destas turmas encontram-se condicionados a algumas respostas, no sentido de que, não representam as expectativas iniciais daqueles que estão iniciando, e, portanto, sendo inseridos na lógica de ensino da instituição. E também não passaram por todas as experiências oportunizadas pelo colégio, finalizando a fase do colegial e podendo, escolher iniciar uma nova fase de estudos, ou trabalho.

Conforme citamos anteriormente, realizamos entrevistas também com professores, diretores e pedagogas do colégio, no total de dez entrevistas. Para estas entrevistas, apesar de possuímos um roteiro de perguntas, optamos por deixar os entrevistados bem à vontade, para que se expressassem de forma autônoma contando sobre o projeto de educação do colégio Iraci, bem como sobre as principais dificuldades, conforme eles, vivenciada pela instituição. Sobre a efetividade da proposta de educação do MST no colégio e os percalços de sua materialização. E ainda, sobre a relação existente entre o repasse de conteúdos curriculares e a proposta de formação humana, objetivo principal deste, dentro do qual, privilegiam-se as experiências educacionais do tempo presente nos estudantes, em detrimento das preocupações típicas da escola convencional. Como por exemplo, a preparação para a aprovação em exames

vestibulares, ou a inserção no mercado de trabalho, como mão-de-obra profissional.

O roteiro das questões direcionadas aos professores possuía 14 perguntas, o aplicado aos gestores possuía 8. Sendo que ambos dividiam-se em partes que visavam contemplar: identificação, tempo de trabalho no colégio, percepção e opinião sobre o projeto de educação do MST, identificação dos mecanismos de viabilização do projeto do MST na instituição, efetividade do projeto, identificação da função social do ensino escolar (formação humana e, ou, conteúdista) e identificação da função social do Colégio Iraci Salete.

Todas as entrevistas realizadas foram gravadas com a permissão dos entrevistados. Sendo que a todos foi garantido a preservação de suas identidades. A exceção dos alunos, que responderam as perguntas tanto oralmente, quanto no formato de questionários escritos, com os demais somente foram realizadas entrevistas orais. A garantia do anonimato nos possibilitou coletar informações e respostas sinceras, pelo fato dos alunos e professores (principalmente) se sentirem seguros com relação a que ninguém saberia suas respostas, e, portanto, não seriam questionados.

Desta forma, para identificarmos os depoimentos dos alunos usaremos apenas uma letra aleatória do alfabeto, que permite que seja acompanhada a mudança dos entrevistados. Identificaremos apenas a série de cada aluno e não a turma. Nos depoimentos dos professores do colégio, indicaremos somente a função, e indicaremos a mudança de entrevistado por meio da identificação de uma letra aleatória. De modo a preservar totalmente a identificação destes. A pedagoga entrevistada e o diretor da escola receberam nomes fictícios sendo também preservadas suas identificações.

Tabela 1 - Coleta de dados no Colégio Est. do Campo Iraci Salete Strozak⁸ - Alunos

Turmas	Alunos Matriculados	Total de questionários respondidos	Entrevistas gravadas	Total de entrevistas realizadas
1ºA	39	32	4	32
1ºB	39	28	4	28
1ºAI ⁹	24	15	4	15
Total	102	75	12	75
3ºA	24	15	4	15
3ºB	27	17	4	17
4ºAI	18	14	4	14

⁸ Tivemos acesso aos dados dos alunos matriculados na secretaria do colégio. Em algumas turmas o número de matriculas não corresponde aos alunos que estão frequentando as aulas, por conta daqueles alunos que deixaram de ir para o colégio, mas ainda não solicitaram transferência, nem trancaram a matrícula.

⁹ As turmas representadas pela sigla AI são as turmas do curso de Formação de Docentes, ou seja, turma A, Integrado (AI).

Total	69	46	12	46
--------------	-----------	-----------	-----------	-----------

Fonte: Dados da Pesquisa, 2015.

Tabela 2 - Coleta de dados no Colégio Est. do Campo Iraci Salete Strozak - Funcionários

Cargo	Total na escola	Total entrevistados	Total entrevistas realizadas
Professor	44	7	7
Pedagoga	4	1	1
Direção	3	2	2

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Análise e tratamento das informações

Para analisarmos a construção de novas subjetividades nos estudantes do Colégio Iraci Salete procuramos garantir que toda interpretação por nós realizada, estivesse centrada nas próprias entrevistas, para que ao final do texto nossas conclusões pudessem ser compreendidas e justificadas por meio delas. Para facilitar o nosso trabalho de análise, e para facilitar as análises dos leitores, buscamos entre os roteiros das entrevistas reunir as informações coletadas de modo que estas pudessem ser representadas através de gráficos. Os roteiros com as perguntas semiestruturadas foram encaminhadas a todos os alunos presentes em cada uma das turmas escolhidas. Já o critério de seleção para participação das entrevistas orais foi a aleatoriedade, em que eu e o professor da disciplina do horário, chamamos pelos números da chamada 4 alunos de cada turma, sem verificar quem eram os números.

Durante o mês de abril de 2015, foram realizadas visitas ao colégio nas quais estabelecemos contato com toda a sua equipe gestora. Apresentamo-nos a alunos e professores das turmas do Ensino Médio e do curso de Formação de Docentes. E observamos espaços importantes dentro da instituição, como a quadra de esportes, e principalmente, a biblioteca. As impressões que obtínhamos e as conversas informais que realizávamos ou observávamos, eram criteriosamente anotadas em caderno de campo. A consulta a biblioteca, nos oportunizou ver o direcionamento ideológico do colégio através da literatura ofertada aos alunos. Uma vez que, a escolha de livros, nos demonstra a concepção política daquele que os escolhe em meio a outros.

Retornamos ao colégio no mês de julho, em um período pós-greve estadual dos servidores e educadores do Estado do Paraná. Novamente buscamos realizar observações e anotações pessoais em caderno de campo, para somente no mês de agosto, efetivamente realizarmos nossa pesquisa através da coleta de dados por meio de questionários, e de entrevistas dirigidas.

Primeiramente realizei em cada turma do Ensino Médio e do curso de Formação de Docentes uma observação de uma hora aula. Para esta observação não houve nenhum tipo de escolha, aleatoriamente com a permissão da equipe pedagógica do colégio participava de uma aula que estivesse sendo ministrada no momento, indiferente a qual era a disciplina, desde que o professor regente permitisse. Durante as observações destas aulas, buscava detalhes quanto à organização das turmas na realização de atividades, (se trabalhavam em conjunto de maneira cooperada, ou individualizada), buscava observar também a forma como os conteúdos eram trabalhados pelos professores, se articulados a proposta do movimento, ou não.

Na semana seguinte a observação das turmas, o segundo passo foi à entrega de questionários para cada uma das turmas. Este questionário era composto de questões objetivas de múltipla escolha, (sim ou não) e também por questões descritivas e subjetivas. Mesmo estimulados por mim, para que respondessem a todas as questões, com o máximo de detalhes, muitos deixaram de responder a várias questões, principalmente as descritivas. Através deste questionário, foram elaborados gráficos que demonstravam as porcentagens referentes às respostas obtidas nas questões objetivas. As questões descritivas foram analisadas e as respostas foram agrupadas conforme o nível de semelhança existente entre elas. Depois foram representadas por meio de gráficos que demonstram através de porcentagem a análise efetuada por nós e que contemplou de modo mais específico:

- A trajetória de vida destes alunos, tanto escolar, quanto a vivência no assentamento. Com esta informação buscávamos conhecer um pouco da vida deste aluno. Saber se ele e a família moraram ali desde o início, se participaram do acampamento que deu origem ao assentamento. E saber desde quando este aluno estuda no colégio Iraci Salete, e ainda até que ponto esta informação pode influenciar nos projetos futuros de vida destes estudantes.
- Os objetivos de permanência ou não deste aluno no assentamento.
- O planejamento individual de cada aluno referente ao desejo de continuar estudando.
- A identificação dos alunos que conhecem o projeto de educação do MST para as escolas de assentamentos. O que nos permite verificar que eles sabem que o colégio Iraci é um colégio diferente, e se organiza de modo diferente, por que segue um projeto político, que tem por objetivo promover dentro dele uma nova forma de formação.
- As representações individuais/ subjetivas construídas pelos alunos referente às ideologias do MST. Queríamos com isso identificar se os alunos conhecem a ideologia marxista-leninista do MST, através do reconhecimento de conceitos e temas problematizados pelo movimento, tais como: reforma agrária, comunismo, socialismo, luta de classes, revolução.
- A militância ou não destes jovens no MST. Nosso objetivo neste aspecto é reconhecer em porcentagem quantos dos alunos entrevistados declaram participar das atividades

desenvolvidas pelo movimento, identificando-se ou não, como militantes.

- A identificação do tipo de formação escolar que estes gostariam de receber no colégio (social/ humanística ou, conteúdista). O que nos permite identificar se os próprios alunos compreendem ou não a proposta de ensino da instituição, e se a compreendem como importante, como parte de um projeto social.
- A formação crítica, e autônoma. Verificada através da presença, ou ausência de argumentos coerentes na fala destes alunos, o que expressaria sua politização e subjetivação.

As entrevistas realizadas com os professores, diretores, e equipe pedagógica do colégio, não foram representadas em gráficos. Os resultados dessas análises foram inseridos no corpo do texto, em forma de citações, e, mais especificamente no quinto capítulo, onde apresentamos os resultados. Para elaboração destas análises, partimos das referências teóricas utilizadas na construção do objeto de estudo deste texto. Sendo que para interpretá-las levamos em consideração as hipóteses por nós desenvolvidas, e os objetivos que tínhamos ao propor o desenvolvimento deste estudo.



CAPÍTULO II - ESCOLA E MOVIMENTO SOCIAL: EDUCAÇÃO, TERRA E LIBERDADE

Neste capítulo pretendemos trazer para o leitor textos que demonstrem a associação existente entre as escolas de assentamentos e acampamentos e a teoria do MST. Identificando quais são as bases teóricas que fundamentam a junção Escola e Movimento Social. Também temos o objetivo de apresentar historicamente o desenvolvimento do MST em seus principais projetos de luta social: a Educação, a terra, e a liberdade.

2. A BUSCA POR REFERENCIAL TEÓRICO: AS CONTRIBUIÇÕES DE ALTHUSSER E GRAMSCI PARA A CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE EDUCAÇÃO DO MST

Teoria da escola enquanto Aparelho Ideológico do Estado (AIE) - Louis Althusser

A concepção de escola como um instrumento de manutenção e de reprodução das desigualdades sociais faz parte das noções formuladas por Louis Althusser, sendo que estas começaram a ser divulgadas no Brasil ainda sob o clima da repressão social e política imposta pela ditadura militar em meados da década de 1970 (DORE, 2006). O destaque da obra de Althusser estava na noção formulada de “Aparelhos Ideológicos de Estado”, os (AIE), dentre os quais estava à escola.

Para Althusser (1970), o Estado se configura como um aparelho de dominação. E para conseguir manter-se no poder, o mesmo dispõe do controle das instituições sociais, denominadas por este de Aparelhos Ideológicos de Estado e de Aparelhos Repressivos de Estado.

Os aparelhos ideológicos de estado (AIE) correspondem às escolas, as religiões, as famílias, aos sindicatos, a imprensa, aos meios culturais etc. Já os aparelhos repressivos de estado (ARE) agregam à magistratura, o governo, a administração, os tribunais, a polícia o exército etc. A principal diferença entre os tipos de aparelhos de estado (repressivos e ideológicos), estaria no modo pelo qual cada um atua primordialmente. Os aparelhos ideológicos de estado, segundo Althusser (1970), atuam primeiramente pelo uso da ideologia para garantir as condições políticas da reprodução das relações de produção. E os aparelhos repressivos de estado, pelo uso da violência (física ou não). Contudo, Althusser esclarece, que



ambos os aparelhos fazem uso tanto da ideologia, como da violência, a variável está em qual das formas se recorre por primeiro.

O conceito de ideologia, assim como em Marx, ganha destaque na obra de Althusser. O funcionamento do Estado decorre do repasse e assimilação de uma ideologia específica a da classe burguesa, que por sua vez, possui os mesmos interesses do Estado.

Segundo Althusser, a ideologia presta um serviço fundamental a classe burguesa, quando ajuda na garantia da reprodução do status social de dominação desta e ainda perpetua as relações de reprodução da exploração através dos AIE de estado. É assim que se comporta a escola convencional, valorizando o ensino de conteúdos relacionados à cultura dominante (clássica /padrão). E, segregando as formas populares de conhecimento, e os alunos que não adquirem os “hábitos”, “modos” de pensar e interagir veiculados como corretos.

Nessa conjuntura a escola se torna responsável pela estratificação e divisão social do trabalho, pois a mesma seleciona e separa os alunos. E ainda, conforme a atuação da ideologia, os sujeitos se conformam em suas classes sociais, naturalizam sua condição de explorados e reproduzem a força de trabalho necessária para o funcionamento social.

A ideologia assegura dessa forma a reprodução da força de trabalho, a sujeição dos trabalhadores a ordem dominante e a naturalização das relações de exploração entre as classes sociais, sendo que, a ideologia além de ser um sistema de ideias e de representações que dominam o espírito de um homem ou de um grupo social seria também uma condição material (Althusser, 1970).

Para Althusser a ideologia se torna material através das práticas realizadas e disseminadas pelos Aparelhos de Estado.

A existência das ideias da sua crença é material, porque as suas ideias são actos materiais inseridos em práticas, reguladas por rituais materiais que são também definidos pelo aparelho ideológico material de que revelam as ideias desse sujeito... a materialidade de uma deslocação para ir à missa, de um ajoelhar, de um gesto de sinal da cruz ou de uma mea culpa, de uma frase, de uma oração, de uma contrição, de uma penitência, de um olhar, de um aperto de mão, de um discurso verbal externo ou de um discurso verbal <<interno>> (a consciência)... (ALTHUSSER, 1970, p. 89).

Desta forma, na atuação da escola concebida por Althusser como AIE dominante, se torna perceptível a veiculação ideológica, uma vez que de modo discreto e silencioso, a escola:

Desde a pré-primária, toma a seu cargo todas as crianças de todas as classes sociais, e a partir da pré-primária, inculca-lhes durante anos, os anos em que a criança está mais vulnerável, entalada entre o aparelho de Estado familiar e o aparelho de Estado Escola, saberes práticos envolvidos na ideologia do dominante (o Frances, o cálculo,

a história, as ciências, a literatura), ou simplesmente, a ideologia dominante no estado puro (moral, instrução cívica, filosofia) (ALTHUSSER, 1970, p.64).

Ainda, ao estimular o desenvolvimento de habilidades específicas repleta da ideologia burguesa, a escola determina qual papel cada um desempenhará na sociedade de classes.

Papel de explorado (com consciência profissional, moral, cívica, nacional e apolítica altamente desenvolvida); papel de agente da exploração (saber mandar e falar aos operários: as relações humanas), de agentes da repressão (saber mandar e ser obedecido sem discussão ou saber manejar a demagogia da retórica dos dirigentes políticos), ou profissionais da ideologia (que saibam tratar as consciências com o respeito, isto é, com o desprezo, a chantagem, a demagogia que convém, acomodados as subtilezas da Moral, da Virtude, da Transcendência, da Nação, do papel da França no mundo, etc.) (ALTHUSSER, 1970, p.65).

A produção teórica de Althusser ao refletir sobre a escola como aparelho ideológico de estado, apesar de apresentar uma perspectiva pouco otimista da educação pública, permite que se pense em estratégias de enfrentamento a esta realidade. Conforme Althusser (1970, p.49), “os Aparelhos Ideológicos de Estado podem ser não só o *alvo*, mas também o *local* da luta de classe” (grifos do autor). Sendo assim, evidencia-se a possibilidade de confrontos/debates ideológicos a partir dos próprios AIE, que não são somente alvos de dominação, mas constituem-se também como locais/espços em que a disputa pela dominação acontece.

É nesta perspectiva que ganha espaço o pensamento crítico de Antonio Gramsci, que apesar de não ser um autor específico da pedagogia, contribuiu significativamente para o desenvolvimento de novas concepções de ensino. Especialmente a adotada pelo projeto de Educação do Campo, dentro do qual destacamos a Pedagogia do Movimento Sem Terra, que esta alicerçada no pensamento gramsciano. Maria da Glória Gohn (2000) ao analisar a proposta de educação do MST, percebe que entre esta e a política em si, não há distinções. De modo que, em conformidade aos princípios gramscianos, há o desenvolvimento de uma relação pedagógica que se desenvolve através da luta contra as relações hegemônicas do capital, que desqualificam os saberes que não estão em consonância com o *status quo* (GOHN, 2000, p.127).

A concepção de escola como aparelho privado de hegemonia – Antonio Gramsci

Em Gramsci (1982), pode-se observar que a escola adquire a função de ser um espaço propício para que a luta de classe aconteça. A conceituação de escola de Gramsci nos permite pensá-la de forma mais otimista, tendo em vista um ensino socialista. De acordo com Monasta

(2010), Gramsci é um autor pelo qual passamos a compreender a educação como um campo no qual, teoria e prática, cultura e política estão profundamente associados. Sendo que a pesquisa se mistura com a ação social e política, muito embora, através da utilização ideológica da cultura e da ciência, isto venha a ser negado, na tentativa de “neutralizar” os efeitos educativos e políticos.

O pensamento gramsciano passou a ser difundido no Brasil nos anos 80, no período de redemocratização do país, e contribuiu para formular novos projetos de educação pública e de qualidade. Sendo que muitos conceitos do autor passaram a ser utilizados por professores, como: hegemonia, sociedade civil, intelectual orgânico, entre outros (DORE, 2006).

Gramsci se refere à escola como Aparelho Privado de Hegemonia da classe dominante, não como um Aparelho Ideológico de Estado (AIE), conforme utilizado por Althusser. A diferença adotada na conceituação utilizada pelos autores nos permite observar que Gramsci, ao contrário de Althusser, pressupõe certa autonomia entre a Escola (aparelho privado) e o Estado. Para Gramsci (1982), as instituições sociais mesmo que representantes dos interesses privados hegemônicos poderiam também ser utilizadas para os interesses da sociedade civil. Já para Althusser (1970), os AIE serviriam somente aos interesses do Estado, e da classe dominante.

O pensamento de Gramsci nos conduz a refletir sobre as batalhas ideológicas travadas entre a sociedade civil e o poder político, demonstrando que apesar da existência de uma classe dominante, e de um Estado repressor, os ‘dominados’ não precisam se submeter de forma absoluta, podendo encontrar meios de resistência, sendo a escola um desses meios.

As distintas classes sociais buscam o domínio do imaginário coletivo, através da manipulação de mecanismos que formam e reproduzem ideologias. Para Althusser, estes mecanismos são os AIE, que possibilitam a reprodução material da ideologia dominante pelo convencimento das práticas sociais. Já para Gramsci, todas as classes sociais através da formação de quadros próprios de intelectuais têm a possibilidade de exercer a hegemonia, mesmo que não possuam o poder político. Sendo a hegemonia nesse sentido, um poder adquirido pelo consentimento, e conforme Monasta (2010, p.16), “o nexó entre a política e a educação”. Nessa perspectiva, pode-se observar que Gramsci compreende a educação como um fenômeno político, através do qual é possível convencer, e, portanto, dominar.

A escola, assim como as demais instituições da sociedade civil, do ponto de vista crítico de Gramsci (1982) possui uma dupla função – a de **conservar** e **dominar** as estruturas capitalistas. Ou seja, ao mesmo tempo em que a escola é uma instituição social do Estado, ou privada, ela o é também da sociedade civil. E pode através da formação de seus próprios intelectuais se constituir como um instrumento de libertação social. Conforme Gramsci (1982, p.03), “cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais



camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função”.

Um dos destaques da obra de Gramsci está na definição elaborada pelo autor de intelectual orgânico. O intelectual orgânico conforme este é o sujeito que adquire consciência de classe, que consegue discernir entre as várias funções sociais qual é o seu papel, a sua função. De acordo com Vieira (2008), o intelectual orgânico para Gramsci, é aquele que proveniente da classe social que o gerou, torna-se seu especialista na busca para superar e modificar as concepções de mundo dominante e promover novas maneiras de pensar um novo projeto de produção, na ótica da classe trabalhadora. Nesse sentido projeta-se a participação dos sujeitos de classes sociais mais baixas na superestrutura.

Conforme Gramsci (1982) todos os homens são intelectuais. Não sendo todos, no entanto, que desenvolvem essa função dentro da sociedade. De acordo com Gramsci, a distinção entre intelectuais e não intelectuais decorre da associação entre intelectualidade e categoria profissional, observando-se neste aspecto as funções desenvolvidas pelo homem no trabalho que realiza. Contudo, segundo Gramsci:

É impossível falar de não intelectuais, porque não existem não-intelectuais. Mas a própria relação entre o esforço de elaboração intelectual-cerebral e o esforço muscular-nervoso não é sempre igual; por isso, existem graus diversos de atividade específica intelectual. Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens* (GRAMSCI, 1982, p.07, grifos do autor).

Nessa conjuntura, a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis, através da divisão social do trabalho. Muito embora estes não sejam formados somente por ela, mas pelos diversos locais nas organizações coletivas e inclusive no partido político (GRAMSCI, 1978). Contudo, Gramsci já alertava que a formação de intelectuais orgânicos não é um processo simples. “Sendo que a compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de “hegemonias” políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real”. E ainda, “a consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam” (GRAMSCI, 1978, p. 20).

Para atender este projeto de unificação entre teoria e prática, e a formação de “homens” politizados, Gramsci (1982) propõe a criação de uma escola que seja unitária e humanista. Que substitua a tradicional divisão da escola em clássica e profissional, sendo a primeira destinada às classes dominantes e aos intelectuais, ao passo que a segunda, se destinava às classes instrumentais.

De acordo com Gramsci (1982) a elaboração de camadas intelectuais na realidade concreta não ocorre num campo democrático, e sim, tem em vista processos históricos

tradicionais concretos em que:

Formaram-se camadas que, tradicionalmente, "produzem" intelectuais; trata-se das mesmas camadas que, muito freqüentemente, especializaram-se na "poupança", isto é, a pequena e média burguesia fundiária e alguns estratos da pequena e média burguesia das cidades. A diversa distribuição dos diversos tipos de escola (clássicas e profissionais) no território "econômico" e as diversas aspirações das várias categorias destas camadas determinam, ou dão forma, à produção dos diversos ramos de especialização intelectual (GRAMSCI, 1982, p. 10).

Para Gramsci a crise gerada na separação da escola, pode ser resolvida seguindo-se racionalmente a criação:

De uma escola única, de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 1982, p. 10).

Conforme veremos adiante, a perspectiva de escola e de educação elaborada por Gramsci será utilizada pelo MST na construção de um novo modelo de ensino para as escolas de assentamentos e¹⁰ acampamentos.

2.1 A EDUCAÇÃO COMO PROPOSTA POLÍTICA DO MST E A RECÍPROCA CONEXÃO COM OS PRINCÍPIOS EDUCATIVOS GRAMSCIANOS

Compreendendo a educação como um dos mecanismos possíveis de mudança social, o MST cria dentro dos assentamentos e acampamentos de reforma agrária um novo formato de educação. Que conforme o movimento tem como princípios filosóficos básicos: uma educação para a transformação social, uma educação de classe, orgânica, voltada para a ação, aberta para o novo; uma educação para o trabalho e a cooperação; uma educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; uma educação comprometida com valores humanistas e socialistas; uma educação entendida como um processo permanente de **formação e transformação humana** (MST, 1996, p.10).

Com este projeto educacional o MST cria uma nova ideologia de ensino, que tem a intenção de agir como força contrária ao poder hegemônico. A explicitação desta ideia pode ser vista nas cartilhas desenvolvidas pelo Setor de Educação do movimento onde a escola é

¹⁰ Reiteramos aqui que por diversas vezes se fará a referência neste texto a escolas de assentamentos e de acampamentos. Contudo esta pesquisa somente se refere a uma escola em específico localizada dentro de um assentamento, a saber, o Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak, no assentamento Marcos Freire. As referências feitas as escolas de acampamentos ocorrem pelo fato destas também fazerem parte do projeto educacional desenvolvido pelo Setor de Educação do MST.

percebida como uma instituição com finalidades políticas e ideológicas, segundo as quais, “a escola também pode ajudar no desenvolvimento social das comunidades do campo: desde que faça parte delas e desde que se articule política e pedagogicamente com outras iniciativas e outras políticas de desenvolvimento dos assentamentos, do campo como um todo” (MST, 2004, p. 19).

Desse modo o modelo de educação proposto não representaria apenas a soma de conteúdos científicos aleatórios, mas sim abrangeria a finalidade de formar seres humanos, inseridos em diferentes contextos históricos e sociais. Sendo que nesse sentido, a educação se configura não como o único objeto de desejo e de direito do povo, mas como um dos direitos e desejos, tendo em vista que o problema estrutural do Brasil é mais profundo, e requer variadas formas de intervenção em sua estrutura desigual.

De acordo com Stedile e Fernandes (2005), o problema do Brasil não é só o da divisão da terra, mas sim é a luta contra três cercas:

A primeira, a cerca do latifúndio, que talvez seja a mais fácil de derrubar; a segunda, a cerca do capital, pois de nada adianta ter terra se não houver recursos para reorganizar a produção agrícola e ampliar a produtividade no campo; a terceira cerca é a da ignorância. No mundo de hoje a informação, o conhecimento científico é tão importante para o sujeito virar um cidadão quanto ele ter terra, ter trabalho, ter casa. (STEDILE; FERNANDES, 2005, p.74).

A citação dos autores permite observar que para o movimento, a solução para o problema da Reforma Agrária brasileira não termina com a posse do lote de terra. E sim, passa pelo processo de conscientização política das classes populares, adquirida durante o processo de ocupação da terra e de participação no movimento. Sendo que o direito ao processo de escolarização, informação, assim como a conquista do pedaço de terra, conferem ao indivíduo o direito deste se tornar um cidadão ativo politicamente.

Nesse sentido observa-se que o Movimento Social para os trabalhadores sem terra assim como o Partido Político para Gramsci (1978) adquire uma função eminentemente política e educativa, à medida que visam formar um grupo próprio de intelectuais, extraído de suas bases sociais. Stedile em entrevista a Fernandes afirma que toda organização social deve formar seus próprios quadros, sendo esta uma preocupação do MST, uma vez que “precisamos de quadros técnicos, políticos, organizadores, profissionais de todas as áreas” (2005, p. 43).

O discurso de Stedile se aproxima do que Gramsci (1982, p.03) declara quando escreve, “não existe uma classe independente de intelectuais, mas cada grupo social possui seu próprio estrato de intelectuais ou esta em processo de formá-lo”. Verificamos com isso, que a educação e a formação de militantes passa a ser uma preocupação do movimento, à medida que se reconhece que através dela sujeitos são (de) formados, e que essa (de) formação pode ser útil



para o desenvolvimento do próprio movimento, na formação de suas bases.

Referente à formação de militantes (quadro), a posição do MST encontra-se em uma cartilha especial de rememoração ao legado de Che Guevara, publicada em 1997:

Devemos dizer que um quadro é um indivíduo que alcançou o suficiente desenvolvimento político para poder interpretar as grandes diretrizes emanadas do poder central, torná-las suas e transmiti-las como orientação a massa, percebendo, além disso, as manifestações desta massa com relação aos seus desejos e motivações (...). O quadro, pois, é um criador, é agente de alta estatura, um técnico de bom nível político que pode, raciocinando dialeticamente, levar adiante seu setor de produção ou desenvolver a massa desde o seu posto político de direção (MST, 1997, p.12).

O modelo de educação proposto pelo MST para suas escolas tem em Gramsci um grande referencial teórico. O pensamento do autor é absorvido pelo movimento em distintas situações. Sendo que uma das turmas de formação em Pedagogia da Terra dos anos de 2004 a 2008 da Unioeste adotou o nome do autor como nome para a turma, “*Antonio Gramsci*”. Realizaram ainda um seminário de estudos sobre Gramsci, com a intenção de “aprofundar durante todo o curso, a contribuição do autor tanto no que se refere a suas reflexões teóricas, como no seu exemplo de militância” (RABELO et al. 2008).

Contudo, o modelo educacional proposto pelo MST não termina na perspectiva gramsciana. Segundo o MST, são retirados de vários autores experiências de ensino para construir a chamada Pedagogia do Movimento. Makarenko e Pistrak são exemplos, mas além deles é perceptível a relação com Paulo Freire, autor brasileiro que revolucionou a maneira de ensinar com seu projeto popular de educação. Dentro das concepções de educação do MST, não se faz distinção entre educação e política. Uma vez que, “A educação é projetada como uma prática política capaz de transformar ou conservar uma determinada ordem social” (BAUER, 2008, p.102).

Embora a educação seja concebida pelo movimento como decorrente das inúmeras interações sociais realizadas pelos indivíduos não sendo por isso somente de responsabilidade da escola, está é o espaço em que os conhecimentos científicos são sistematizados e reproduzidos. Assim se reconhece a necessidade de aquisição dos conhecimentos historicamente construídos como fundamental para a cultura humana, sendo que, só existe a possibilidade de luta contra padrões estipulados, se os mesmos puderem ser conhecidos para depois passarem a ser questionados.

Uma escola vinculada a princípios socialistas, cooperativos, humanistas e associada à cultura, memória e ao trabalho com um ensino autônomo e libertador é a escola proposta pelo MST em seus cadernos da educação. Contudo nos propomos a observar se realmente a educação proposta é alcançada por meio das ações pedagógicas desenvolvidas nestas instituições.

Busca-se verificar de que forma o movimento age para intervir no processo de

escolarização dos jovens deste colégio, observando se há ou não uma efetividade de suas propostas e como estas repercutem e intervêm na construção de sentidos históricos e sociais, ou seja, na construção da subjetividade dos jovens que estudam nesta instituição.

Compreendemos que o Colégio Iraci (como é chamado pela comunidade) por estar vinculado a um movimento social e projetado com ideários políticos e ideológicos, ao tentar subverter uma ordem social hegemônica, estariam construindo novos determinismos. Influenciando o comportamento dos jovens, e intervindo na forma com que estes passam a compreender o mundo. Sendo que para tanto, desenvolveriam várias táticas, mecanismos que possibilitariam controlar, e influenciar esta parcela da população.

2.2 A EDUCAÇÃO COMO BANDEIRA DE LUTA DO MST - ASPECTOS HISTÓRICOS

A luta desenvolvida pelo MST pelo direito a terra começou na década de 80, e quase ao mesmo tempo, outra preocupação passou a ser incorporada a bandeira do Movimento Sem Terra, o direito a educação. A educação escolar passou a ser vista pelo movimento, como uma forma de garantir a todos o acesso as diversas formas de cultura, e sendo um meio de disseminar os propósitos do MST entre as diversas gerações. Além de que, a discussão sobre o ensino ser um direito de todos, e dever do estado, permite que os indivíduos reflitam sobre o papel do cidadão e os deveres do estado para com este.

A preocupação com o ensino escolar dentro de áreas de assentamento de Reforma Agrária pode parecer um desejo simples de ser consumado aos olhos desatentos. Contudo, ter uma escola dentro destes espaços sendo mantida pelo poder público, representa um grande passo na conquista de direitos sociais adquiridos pelos sujeitos assentados e demais moradores do campo. Direito este que só se consumou após inúmeros atos de reivindicação e enfrentamentos políticos.

Por compreender a importância da educação no processo de aquisição e luta pela terra, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, segundo Caldart (2004) se constitui como um movimento que luta por uma educação não somente no campo, mas do campo, pensada para seus sujeitos. Para Caldart, dentro do movimento existe a noção de que houve uma ocupação da escola por este. Embora a ocupação da escola não seja uma decorrência necessária da ocupação da terra, esta tem sido uma ação produzida no mesmo processo e pelos mesmos sujeitos (CALDART, 2004).

Nessa conjuntura, o MST tem desempenhado um importante papel na implantação da Educação do Campo como uma modalidade específica de ensino. Mesmo atuando nas escolas de assentamentos, e acampamentos, o movimento reconhece a legitimidade dos problemas de ensino que abrangem a todas as escolas das localidades rurais. E mais do que isto, busca

desenvolver um projeto de educação de qualidade, sendo o ensino compreendido como um direito social, e, portanto, de todos. De modo que, as escolas do MST, devem ser primeiramente vistas, como escolas do campo.

A luta por escolas pelo MST teve início em julho de 1987 com a realização do *Primeiro Encontro Nacional de Professores de Assentamento*, no município de São Mateus – Espírito Santo. Este encontro foi organizado pelo MST, com o intuito de discutir sobre a criação de uma articulação nacional que atendesse ao desenvolvimento de um projeto educacional dentro dos assentamentos e acampamentos. Pois, de modo espontâneo e desarticulado a educação escolar já vinha sendo desenvolvida nos vários estados brasileiros, pela própria comunidade assentada/acampada (CALDART, 2004).

A trajetória de desenvolvimento de um coletivo responsável pela educação dentro do MST foi constituída por marcas, que conforme Caldart (2004) projetavam os momentos seguintes. A primeira marca foi à própria decisão do MST de lutar por escola, mesmo temendo desconfigurar a centralidade da luta do movimento que era a conquista da terra. A segunda marca corresponde ao jeito de fazer essa luta. Pois, o MST é conhecido pela forma como ocupa a terra, através de atos que reivindicam seus direitos. Segundo Caldart (2004), em relação à escola, o processo não foi diferente. As famílias sem terra começaram reivindicando escolas sejam para os acampamentos ou para os assentamentos. À medida que somente as reivindicações não eram suficientes, a palavra de ordem para as escolas também passou a ser a de ocupação.

Sendo que ocupar a escola significa tomar todas as medidas necessárias para garantir seu funcionamento por conta própria, mesmo em situações de precariedade. Depois iniciasse as negociações com os órgãos públicos para sua legalização. Se o processo de legalização tardar muito, a ocupação pode se estender literalmente para a ocupação das secretarias de educação (CALDART, 2004).

A terceira marca, é a da constituição dos coletivos de educação. Uma vez que desde a formação de um acampamento as pessoas já passam a se organizar montando equipes para atender as demandas do acampamento, e a educação passa a ser compreendida como uma preocupação e necessidade. Assim desde o início da formação dos acampamentos foram organizadas equipes de educação, compostas por mães, professoras, e demais pessoas interessadas pela causa.

Conforme Roseli Caldart, nos primeiros acampamentos a educação constituía-se primeiramente como uma forma de cuidado com as crianças. Uma vez que a própria presença de professoras foi uma coincidência. Contudo, aos poucos o ensino tornou-se uma prática planejada e articulada em coletivos, que passaram a ajudar no processo de conquista de outras escolas.

De modo geral, os coletivos de educação surgiram para dar conta de duas demandas: a de garantir com mais eficiência a mobilização pelo direito a escola (*ter um coletivo ajudaria a conquistar outras escolas*), e a de *trocar experiências* em relação a como desenvolver a tal *escola diferente* que todos queriam, mas ninguém sozinho sabia exatamente como fazer (CALDART, 2004, p.243, grifos da autora).

A quarta marca é a da discussão sobre que *escola interessa aos sem-terra*. Tendo em vista que o movimento tem como projeto a criação de uma *escola diferente*. A reflexão sobre que escola formar, moveu-se em torno de duas questões. Primeiro a necessidade de considerar que as crianças sem-terra, eram diferentes, pois possuíam uma experiência de vida diferente. E, em segundo, visava à valorização da luta pela terra realizada pelo sem-terra. De modo que à luta de classes e a memória da história da conquista da terra deveria ser discutido na escola e passada de geração para geração (MST, 1997).

O propósito do papel que a memória possui para o MST pode ser perceber nas próprias denominações que as escolas dos acampamentos e assentamentos recebem. Uma vez que estas são denominadas por nomes que fazem parte da história do MST, mencionando e relembrando pessoas importantes na luta realizada pelo movimento. O que permite que estes sejam homenageados, e também lembrados.

O Colégio Iraci Salete Strozak, escolhido para representar as escolas de assentamento neste estudo se encaixa nessa nova proposta de ensino, e neste projeto de memória. Uma vez que Iraci Salete Strozak era uma das educadoras do setor de educação do MST, que faleceu em um acidente de carro no ano de 1997, retornando para casa no trajeto da cidade de Laranjeiras do Sul, a Cantagalo.

Este colégio desenvolve uma proposta de ensino articulada com os princípios ideológicos do MST segundo os quais “a educação e o acesso à cultura, ao conhecimento, a valorização dos saberes populares, é condição fundamental para a realização dos brasileiros como seres humanos plenos, com dignidade e altivez” (MST [2015]).

Nas escolas do MST as relações estabelecidas entre elas e o movimento propõe vínculos que permitem que estas executem uma diversidade de funções: “escola e produção, escola e participação política, escola e cultura” (CALDART, 2004, p.282). Nessa perspectiva, o movimento social se propõe a ser um espaço em que a formação humana também acontece, através das diferentes interações sociais, políticas, econômicas e culturais, o que o tornaria um ambiente de educação e de aprendizagem. Sendo assim, a escola, ensinaria não somente pela produção discursiva, mas pelas relações sociais que oportunizaria.

O colégio Iraci Salete possui um projeto político pedagógico claro, em que deixa explícito suas intencionalidades educativas e a vertente política que segue, a saber, o marxismo-leninismo. Sendo estes dois dos clássicos que norteiam o pensamento do próprio movimento. De modo que o movimento se faz constituir como uma matriz pedagógica das práticas de

formação dos sem terra.

Segundo Caldart, a Pedagogia do Movimento, não consiste em uma nova matriz teórica, mas sim, em um jeito de se trabalhar com as diferentes formas pedagógicas já existentes. Para a autora a Pedagogia do Movimento põe em movimento a própria pedagogia, uma vez que mobiliza e incorpora em sua dinâmica diversas e combinadas matrizes pedagógicas (CALDART, 2004).

Partindo de um projeto claramente marxista-leninista, as escolas dos assentamentos liderados pelo MST visam formar jovens militantes sociais, ou seja, há uma apropriação das ideias de Althusser onde um movimento social inverte a lógica e faz da escola seu grande potencial de crítica e de mudança do sistema capitalista, o que significa que a escola deixa de ser somente do Estado, e passa a representar também aos interesses da sociedade civil, em uma disputa ideológica.

Para tanto, ocorre uma ocupação das escolas pelo movimento, que interage propondo, e inculcando valores repassados através das práticas pedagógicas. A interação do movimento com a escola fortalece o MST, e fortalece a criação da própria identidade de Sem Terra. As escolas tornam-se nessa interação, instrumentos de disseminação ideológica do MST, e também se transformam em importantes espaços em que distintos sujeitos se reconhecem como um grupo, possuidores dos mesmos interesses e de uma mesma condição social, a de ser Sem Terra.

2.3 O PROJETO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

O modelo educacional escolar pensado pelo MST adquire a postura de enfrentamento social. Através de análises críticas sobre o contexto e a realidade da educação desenvolvida nas escolas brasileiras, o MST representado pelo seu Setor de Educação elabora uma nova proposta pedagógica. Entendendo que a educação é um direito de todos, e que deve ser garantida gratuitamente pelo Estado, uma das primeiras preocupações do movimento consistiu e consiste segundo estes, em fazer com que o direito de frequentar uma escola próxima de sua residência, seja estendido a todas as comunidades, principalmente as mais distantes dos centros urbanos.¹¹

Nessa conjuntura, se destaca a problemática da Educação do Campo, modalidade de ensino conquistada após muita luta, envolvendo moradores de propriedades rurais

¹¹ Partes deste texto foram utilizadas em artigo publicado e apresentado no IV EICS, na Universidade Federal de Pelotas, em novembro de 2014.

(camponeses, pequenos agricultores, assentados), lideranças do MST e representantes de universidades estaduais e federais, que conjuntamente enfrentaram a precariedade das escolas rurais.

A educação no campo foi historicamente construída com perspectivas mais urbanas do que propriamente rural. Ou seja, a preocupação com um ensino específico, e de fato destinado a atender as reais necessidades dos sujeitos do campo, é algo recente, e que somente aos poucos tem conseguido romper com o modelo tradicional de ensino destinado as populações urbanas.

Neste sentido, a educação rural, o ensino que somente acontecia no campo, mas sem delimitações próprias, sempre teve como objetivo educar para o capital, reproduzindo metodologias e conteúdos tipicamente urbanos. Apesar da associação dicotômica entre campo e cidade ser histórica, estes dois espaços são representados instrumentalmente sempre colocando por um lado o campo como um local primitivo, bucólico e tradicional, e a cidade como um espaço dinâmico e moderno. Tais concepções construídas e mantidas pela sociedade são geradas principalmente pelo descaso público, consolidado na falta de políticas públicas de estado que visem superar tal dicotomia. No entanto, como forma de subverter este determinismo, os sujeitos do campo tem se organizado para encaminhar medidas e propostas voltadas para a melhoria da qualidade de vida desta população. E a educação entendida como mecanismo de transformação social, tem sido um projeto de busca constante dos moradores do campo, que acreditam no seu papel de mediadora entre eles, (muitas vezes representados por movimentos sociais) e o Estado.

No Brasil, a partir das décadas de 80 e 90, passam a ocorrer processos de reforma política, marcados principalmente pela redemocratização do país. Tendo em vista o novo modelo político adotado, a sociedade brasileira passou a lutar por direitos sociais igualitários. Nesta perspectiva um dos principais problemas a serem combatidos, era o modelo agrícola brasileiro, baseado no latifúndio de modelo agroexportador. Para diversos estudiosos da questão agrária brasileira, este modelo seria um dos principais causadores da manutenção das desigualdades sociais, e da desvalorização da agricultura e pecuária familiar adotada pelo camponês (MARTINS, 1979; BRUM, 1985).

Partindo da premissa de que só se avança na construção de uma sociedade melhor através do desenvolvimento de propostas públicas, estes sujeitos viram no processo educacional escolar, uma alternativa para combater o modelo opressor de sociedade. Tendo em vista que o modelo de educação rural, pública, destinada aos sujeitos do campo sempre vigorou de maneira precária - desprestigiando tal parcelada população - recorre-se a implantação de um novo modelo, que contemple as reais necessidades desses sujeitos, a Educação do



Campo.

Sendo o principal objetivo dessa modalidade repensar o ensino nessas localidades, buscando associar os conteúdos científicos aos saberes locais, valorizando o trabalho e os sujeitos do campo, compreendendo este espaço e suas peculiaridades. E ainda zelar pelo direito de levar a escola às diversas comunidades, democratizando seu acesso e evitando que as pessoas tenham que sair de seus lugares de origem para estudar. Assim, como conquista dos camponeses e dos movimentos sociais que aderiram à causa, principalmente o MST, o antigo modelo de Educação Rural vem sendo paulatinamente substituído pela proposta da Educação do Campo.

Dentro da proposta de Educação do Campo estão inseridas as escolas de acampamentos e de assentamentos. A mudança de nomenclatura decorre de uma reconstrução de sentidos sociais e culturais, onde a educação passa a ser pensada enquanto pertencente a uma determinada população e localidade, e não apenas como uma educação que acontece em determinado lugar. Assim, a Educação do Campo tem adquirido um espaço de grandes conquistas nos últimos anos, onde, “expressa uma nova concepção quanto ao campo, o camponês ou o trabalhador rural, fortalecendo o caráter de classe nas lutas em torno da educação” (SOUZA, 2008, p.1090).

No entanto, a luta pela democratização do ensino nas áreas rurais, está apenas começando. Ao campo são ainda destinadas pequenas somas de investimentos por parte dos governos federal, estadual e municipal. Muitas das insuficientes escolas existentes nos estados e municípios brasileiros sofrem pela escassez dos serviços prestados pelos governos. Desde a precariedade das instalações, até a falta de professores qualificados para atuar nas escolas. Embora este problema não ocorra somente nas escolas do campo, pois, o ensino público no geral apresenta inúmeras carências, no campo, a escassez de recursos é ainda mais acentuada.

Para transformar esta realidade medidas vêm sendo adotadas na tentativa de fazer com que esta modalidade de ensino seja expandida e melhorada. Movimentos sociais, expressivamente o MST, demandam do Estado iniciativas no âmbito da oferta da educação pública e da formação de profissionais para trabalhar nas escolas localizadas no campo (SOUZA, 2008). Além de que, são oferecidos cursos e eventos de formação continuada aos profissionais atuantes na área, pelas secretarias Estaduais e Municipais. E ainda são estabelecidas parcerias entre universidades, governo e movimentos sociais, na tentativa de “bem” formar os professores (SOUZA, 2008). O Setor de Educação do MST tem exercido um papel fundamental junto ao Estado, para que se construam novas escolas em assentamentos e se ofereça o ensino em escolas itinerantes.



Evitando assim que crianças e jovens que estejam vivendo em acampamentos deixem de frequentar a escola. A proposta de educação escolar veiculada pelas escolas ligadas ao movimento sem-terra deixa claro que as mesmas, concomitantemente aos conteúdos, têm a intenção de educar dentro de um projeto de ensino socialista e em uma dinâmica que explicita as relações de classes sociais existentes. A chamada Pedagogia do Movimento, busca integrar ao currículo das escolas de assentamentos, metodologias diversificadas de ensino, além de que, visa desenvolver nos educandos, e nos educadores uma consciência de classe, bem como a necessidade da militância. Sendo desejável que os educadores dessas escolas tenham vínculos com a localidade, e compreendam o sentido do movimento social, reconhecendo-o como importante.

Outra característica que se busca desenvolver dentro destas escolas, é a identidade coletiva. De modo que as decisões referentes ao contexto escolar, não devem ser tomadas apenas por um grupo restrito de pessoas. A escola é da comunidade, e, portanto deve ser fruto de discussões coletivas, que permitam a participação de todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Parte desse princípio, a ideia de gestão democrática, onde os princípios norteadores da prática educativa são construídos coletivamente. Para o setor de educação do MST, as decisões sobre a estruturação e o funcionamento da escola não cabem a uma ou duas pessoas, mas devem ser tomadas por um coletivo que represente o assentamento como um todo. Sendo o trabalho cooperativo e prático almejado pelas escolas de assentamento, onde, o simples repasse de conteúdos é considerado insuficiente, pois não permite a real significação que a atividade prática concentra.



CAPÍTULO III – A QUESTÃO AGRÁRIA NO BRASIL, E A LUTA PELA TERRA NO PARANÁ

3. ALGUNS ASPECTOS DA QUESTÃO AGRÁRIA NO BRASIL

A questão agrária no Brasil é historicamente marcada por um processo de concentração fundiária. Desde o período colonial através das capitânicas hereditárias e das sesmarias, a terra passou a ser distribuída tendo em vista apenas os interesses da Coroa, beneficiando aqueles que tinham condições capitalistas de produção, e impedindo que ex-escravos e trabalhadores rurais tivessem acesso a ela.

Com a criação da primeira Lei da Terra em 1850, Lei esta que garantia o direito a propriedade privada da terra, a concentração fundiária tornou-se ainda mais acentuada, pois somente poderia ter acesso a ela quem pudesse pagar a Coroa o valor estipulado. Para o MST, nesta lei se encontra uma prática comum ao latifúndio brasileiro: “a grilagem de terras ou a apropriação de terras devolutas através de documentação forjada-que regulamentou e consolidou o modelo da grande propriedade rural e formalizou as bases para a desigualdade social e territorial que conhecemos” (MST, 2010, p.8).

Com a abolição da escravidão em 1888, a tática adotada pela monarquia para manter o Brasil dentro do mercado capitalista de produção, e também dispor de mão-de-obra para o trabalho na agricultura foi o regime de colonato. Através de propagandas imigrantes europeus foram incentivados a vir para o Brasil, entre o final do século XIX e início do século XX. Estes imigrantes, (italianos, alemães, espanhóis...), ou recebiam lotes do governo para desenvolver monoculturas aqui no Brasil, ou iam trabalhar em grandes fazendas de café, em troca de salários, moradia e às vezes uma pequena parte da produção. O incentivo a imigração deixou ainda em piores condições os negros, que despossuídos da terra, só poderiam sobreviver da venda do seu trabalho.

Dessa forma, temos a formação do campesinato brasileiro constituído por trabalhadores rurais oriundos da imigração, ou pela própria população nacional, composta da miscigenação entre negros e índios, negros e brancos, brancos e índios que formariam o povo mestiço. Estes trabalhadores passaram a se organizar de diversas formas para garantirem sua permanência no campo e meios de sobrevivência para eles e suas famílias. Alguns se tornaram arrendatários, bóias - frias, meeiros, etc.

Neste contexto ocorreram vários movimentos de resistência, mas somente após a segunda metade do século XX, a reforma agrária passou a ser vista como um problema nacional,



sendo abordada no âmbito político. Para tanto, tiveram importância “as ligas camponesas no nordeste e os movimentos liderados por posseiros no sudoeste do Paraná na década de 1950, entre outros que colocaram os camponeses no cenário político” (CERICATO, 2008, p. 21).

As ligas camponesas eram movimentos de camponeses em prol da reforma agrária. Iniciado em 1954 funcionaram basicamente nos estados do Nordeste brasileiro, (Pernambuco, Paraíba, Alagoas). Esses movimentos existiram até 1964, quando passaram a ser colocados na ilegalidade, sendo perseguidos pela Ditadura Militar.

Em 1953, o PCB - Partido Comunista Brasileiro, organizou a I Conferência Nacional dos Trabalhadores Rurais, e em 1954, em sua segunda conferência, foi fundado a ULTAB - União dos Lavradores e Trabalhadores Rurais Agrícolas do Brasil.

As ULTABs eram associações compostas por camponeses e assalariados rurais, que eram organizados pelo PCB, pois naquela época não era permitido à formação de sindicatos. “funcionaram basicamente entre 1954 e 1962. Com o direito a sindicalização, todas elas se transformaram depois em sindicatos” (STEDILE; FERNANDES, 2005, p.18). A ULTAB tinha o objetivo de coordenar várias associações camponesas. Expandiu-se por todos os estados brasileiros reivindicando direitos trabalhistas para o camponês, e tentando uma “aliança política” entre operários e trabalhadores rurais.

A formação de sindicato é um ponto que diferencia as Ligas Camponesas da ULTAB. De acordo com Stedile as ligas se mantiveram independentes com uma bandeira de luta clara, que pedia “Reforma agrária na lei ou na marra”. Já o sindicato funcionava tendo em vista vários interesses, desde os partidos políticos interessados em desenvolver suas bases, até o próprio Estado. De acordo com Octavio Ianni, “a sindicalização rural teve o caráter de uma reação moderadora”. Pois, prossegue o autor, “com ela, se inicia a fase de burocratização da vida política do proletariado rural; o trabalhador rural, o sindicato e o aparato estatal se relacionam, com ou sem a mediação de partidos políticos” (IANNI, 2012, p.143).

No Estado do Rio Grande do Sul havia outro movimento em favor da questão agrária, o MASTER – Movimento dos agricultores Sem Terra, que havia sido criado em julho de 1960, após a resistência de posseiros a expulsão de suas terras em Encruzilhada do Sul. O movimento apoiado pelo PTB organizou grupos de trabalhadores sem terra, para fim de formar acampamentos e com isso pressionar a desapropriação de latifúndios.

Ainda no período antecedente ao Golpe Militar, mais precisamente em 1962, no governo de João Goulart, foi criada a SUPRA - Superintendência de Política Agrária. Em 1963, foi aprovado o Estatuto do Trabalhador Rural, que regularia as leis de trabalho no campo, que sempre estiveram à margem da legislação trabalhista. Sendo então realizada a Primeira Convenção Brasileira de sindicatos de trabalhadores Rurais, dessa reunião surgiria a CONTAG. Esta por sua vez, substituiria a ULTAB, e seria uma entidade de representação nacional dos

movimentos na luta pela terra.

Em 1964, o então Presidente da República, assinou um decreto que previa a desapropriação das terras localizadas numa faixa de dez quilômetros ao longo das rodovias, ferrovias e açudes construídos pela União, tendo por objetivo consolidar a proposta da reforma agrária. Contudo, não houve tempo de implantar nenhuma das medidas; Goulart foi deposto pelo Regime Militar em 31 de março de 1964. Um golpe que privaria o país da democracia por 21 anos.

Durante o regime militar, as lutas camponesas foram proibidas e fortemente reprimidas. Qualquer tipo de manifestação era combatido e ilegalizado pelo governo. Assim, as organizações camponesas mantiveram-se na clandestinidade. Muito embora, os militares houvessem incluído na pauta política de governo a proposta da reforma agrária como prioritária, o capitalismo impulsionado pelo regime militar só agravou o problema da concentração de terra e da desigualdade social.

Em novembro de 1964, após aprovação pelo Congresso Nacional, o governo sancionou a Lei nº4. 504 - lei esta que tratava do Estatuto da Terra. No entanto, esta lei nunca foi aplicada. Com a promoção do milagre econômico¹² entre as décadas de 70, e 80, a agricultura brasileira passou por um processo de modernização incentivada pelo capitalismo rural que promoveu uma modernização do latifúndio. Após a Segunda Guerra Mundial, muitos países passaram a investir na mecanização da agricultura¹³, fato este, que incentivou a produção em série, e a venda dos produtos para o mercado externo. As políticas do governo da época promoveram campanhas de incentivo ao crédito rural, e de estímulo a cultura de soja que tinha grande valorização no mercado sendo facilmente exportada. Assim, o incentivo a grande propriedade rural aumentou, proporcionando a incorporação das pequenas e médias propriedades pelas grandes. Com o crédito facilitado, aqueles que já dispunham de terra podiam aumentar suas propriedades e conseqüentemente aumentar sua produção.

Os movimentos sociais pela luta da terra começaram a se reestruturar no final da década de 70, e a retomar a preocupação com a reforma agrária no período de redemocratização a partir de 1980. Sob a organização da CPT - Comissão Pastoral da Terra que assumiu uma representatividade nacional intensificaram-se as mobilizações pelo direito a terra e o MST foi formado.

Concordamos com Lazzaretti quando este reforça a importância do papel desempenhado pela Igreja Católica e Luterana no enfrentamento a concentração fundiária, e luta pelo acesso

¹² O termo Milagre Econômico refere-se ao excepcional crescimento econômico no Brasil entre 1968 e 1973, durante o Regime Militar.

¹³ Refiro-me aqui a intensificação do uso de produtos químicos e a utilização de máquinas em detrimento da tração animal e da mão de obra manual.

democrático a terra. De acordo com ele, “a CPT foi o principal escudo dos trabalhadores que lutavam por melhores dias no campo”. Sendo também, “um importante instrumento de desmascaramento das políticas e projetos dos militares e permanece até hoje como central na organização e projeção das lutas pela conquista da terra” (LAZZARETTI, 2012, p.82).

A situação dos trabalhadores rurais dessa época era crítica. A política desenvolvida pelo regime militar fez com que aqueles que não se adaptaram aos projetos de colonização, acabassem indo para as cidades em busca de todo tipo de empregos. Estes trabalhadores acabaram então agravando o quadro de formação das periferias. As transformações decorrentes da modernização da agricultura provocaram um grande êxodo rural, principalmente no sul do país.

É neste contexto que surge então o MST, como meio de combater as políticas autoritárias e excludentes do regime militar. De acordo com Stedile e Fernandes (2005, p.19) o surgimento do movimento esta associado a três grandes fatores: Primeiro o fato deste surgir em vários estados ao mesmo tempo. Segundo a importância ideológica da CPT. E por terceiro, o contexto político de redemocratização pelo qual passava todo o país.

Conforme Medeiros (1989), a origem dos sem terra foi à exclusão de todo um conjunto de trabalhadores do processo de modernização pelo qual passou a agricultura do Sul do país, e que resultou na impossibilidade de reprodução social de setores de pequenos agricultores familiares.

Em 1984 um grupo de trabalhadores rurais converge em um encontro nacional na cidade de Cascavel, Paraná. Onde 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” (MST, 2010, p. 9).

3.1 O SURGIMENTO DO MST E A LUTA PELA TERRA

O MST, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, é resultado de uma série de protestos que vinham acontecendo entre os anos 70 e 80, como marco de lutas democráticas contra o regime ditatorial instalado no país em 64.

Além de que, o movimento carrega em seu nome a trajetória de lutas pelas quais institui sua principal bandeira: dar terra aqueles que não a possuem. Antes do nascimento do MST outros movimentos já se organizavam pela luta da terra. Era o caso das Ligas Camponesas e dos sindicatos dos trabalhadores rurais que se articulavam nacionalmente com a Contag. Por meio dos sindicatos e pela Contag, foi se construindo uma identidade política, histórica e cultural em torno daqueles que seriam os trabalhadores rurais, e mais precisamente aqueles que constituiriam o grupo dos trabalhadores rurais sem terra, ou seja:

Ao mesmo tempo que o movimento dos *Trabalhadores Rurais Sem Terra* carrega em seu nome essa história, sua sigla- MST – acentua um fenômeno que se generaliza no Brasil pós-anos 60, isto é, a presença de trabalhadores *sem terra* que resulta da modernização conservadora e sua revolução verde (GONÇALVES, 2005, p.24, grifos do autor).

Oficialmente a data que corresponde à criação do MST é janeiro de 1984, quando grupos de pequenos agricultores, posseiros, arrendatários, colonos, assalariados, meeiros, atingidos por barragens, se organizam em um encontro nacional na cidade de Cascavel - PR. Esta organização foi resultado das ocupações que já estavam acontecendo por todo o país.

Em setembro de 1979, centenas de agricultores ocupam as granjas Macali e Brilhante, no Rio Grande do Sul. Em 1981, um novo acampamento surge no mesmo estado e próximo dessas áreas: a Encruzilhada Natalino, que se tornou símbolo da luta de resistência a ditadura militar, agregando em torno de si a sociedade civil que exigia um regime democrático (MST, 2010, p.9).

Nos demais estados também estavam acontecendo ocupações. Em Campo Êre, Santa Catarina ocorre à ocupação da fazenda Burro Branco (1980), no Paraná, mais de 10 mil famílias que tiveram suas terras inundadas pela construção da barragem de Itaipu, se organizaram contra o Estado. Em São Paulo ocorreu a luta dos posseiros da Fazenda Primavera e nos municípios de Andradina, Castilho e Nova Independência. No Mato Grosso do Sul, nos municípios de Naviraí e Glória de Dourados, milhares de trabalhadores rurais arrendatários lutaram pela permanência na terra.

No início da década de 70 a Igreja Católica passa a exercer influência no processo de ocupação das terras. Apesar de inicialmente ter demonstrado apoio aos militares, alguns setores da Igreja assumem outra posição. Pode-se dizer que tal mudança ocorre a partir de diretrizes da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil após o Concílio do Vaticano II e a II Conferência do episcopado Latino Americano realizado na Colômbia em 1968. De modo que, a revisão proposta pelo Papa João XXIII, previa mudanças estruturais tendo em vista as relações entre a Igreja e o mundo moderno. Tendo como base referencial a Teologia da Libertação, que propunha uma intervenção da Igreja nas condições de desigualdade social, e percebendo que os cristãos deveriam reagir diante das injustiças sociais, são criadas por sacerdotes as CEBs - Comunidades Eclesiais de Base. Essas comunidades se instalavam nas periferias e nas comunidades rurais, onde prestavam atendimento as pessoas mais necessitadas. De acordo com Cericato “o trabalho da Igreja objetivava a reflexão e a organização dos trabalhadores contra a política agrária que os expropriava cada vez mais” (2008, p.26).

A partir deste trabalho realizado pela Igreja, em 1975, foi criada a CPT. Sendo que em cada região a CPT desenvolveu um trabalho diferente tendo em vista o contexto político e

social. O objetivo da comissão era ajudar os trabalhadores rurais, lutando principalmente pelos direitos humanos e pelo respeito a essas pessoas. Além de que, a CPT, tinha a preocupação em discutir a situação dos colonos que haviam “participado” dos projetos de colonização na Amazônia, e que estavam em condições precárias.

Referente ao projeto de colonização da Amazônia, este foi implantado ainda no regime militar, (1964-1985) quando as lutas pela ocupação das terras improdutivas se acirravam. Assim, para desmobilizar a luta dos trabalhadores e esvaziar os conflitos o governo criou um projeto que pretendia levar homens sem terra, para terras distantes e pouco habitadas. Tal projeto não condizia com os interesses do MST que estava em fase inicial. De acordo com o movimento a luta era para que a reforma agrária acontecesse assentando as famílias em seus estados de origem.

Em 1964, o governo militar instaurou o Estatuto da Terra, sendo esta a primeira lei específica de Reforma Agrária do país, e criou o Instituto Brasileiro de Reforma Agrária - IBRA, responsável pelas questões referentes à terra. Neste momento acentuou-se também o incentivo a ocupação de regiões de fronteira, e financiamento de projetos de empresas nacionais e internacionais, responsáveis pelo desenvolvimento de pesquisas no campo, como a Embrapa¹⁴.

Além da promoção de uma série de medidas que inviabilizavam a reforma agrária, a ditadura foi responsável por todo um conjunto de condições gerais de produção (GONÇALVES, 2005), que tornaram possíveis as profundas transformações que se deram no país: a abertura de estradas, a construção de redes de energia, a implantação de indústrias de base¹⁵, o desenvolvimento de pesquisas, a agroquímica.

Este contexto de transformações políticas e econômicas que ocorreram no mundo rural brasileiro marcou uma nova fase da agricultura brasileira, num processo histórico de *moderno-colonização*.¹⁶ Estas mudanças proporcionaram a sociedade brasileira, uma concentração fundiária ainda mais acentuada. Essa ¹⁷*moderno-colonização- tecnológica* reforçou ainda mais

¹⁴ A Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa) foi criada em 26 de abril de 1973 e é vinculada ao Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (Mapa). Disponível em: <https://www.embrapa.br/quem-somos> Acesso em: 23/01/2015.

¹⁵ As indústrias de base são aquelas que produzem equipamentos para outras indústrias ou que geram matéria-prima para outras indústrias; são conhecidas também, como indústrias pesadas, sendo classificadas de acordo com os processos industriais utilizados na fabricação dos seus produtos. Exemplos de indústria de base extrativa: mineradoras, madeireiras, petrolíferas; exemplos de indústrias de base de bens de capital: siderurgias, metalúrgicas, indústrias de equipamentos e máquinas. As companhias produtoras de energia elétrica também podem ser consideradas indústrias de base;

¹⁶ Termo este utilizado por: Gonçalves, Carlos Walter Porto. **A Nova Questão Agrária e a Reinvenção do Campesinato: o caso do MST**. En: OSAL :Observatorio Social de América Latina. Año6 no. 16 (jun. 2005- . Buenos Aires : CLACSO, 2005-- ISSN 1515-3282.

¹⁷ Ibidem.

o poder daqueles que já tinham o poder, pois tornou os latifúndios ainda mais produtivos. Sendo que a produção de soja ocorre em grandes propriedades, e se viabiliza com a utilização de tecnologias modernas em sua produção. Para tanto, a política adotada pelo governo incentivava o crédito rural do qual se beneficiavam aqueles que já possuíam terras. Quanto maior a propriedade mais crédito era liberado.

Nesta perspectiva de desenvolvimento agrário chamada de Revolução Verde¹⁸, fortes alianças se estabeleceram no mundo civil entre os capitalistas agrários e os industriais, entre os capitais nacionais e grandes empresas multinacionais, como Monsanto, Sadia, Bunge, e outros. Também com as instituições de pesquisa nacionais como a Embrapa, faculdades de agronomia e de engenharia florestal, e com a consolidação de um poderoso setor financeiro nacional, Bradesco, Itaú, Unibanco..., sendo que estes contaram com um grande apoio institucional internacional: Fundação Rockefeller, Banco Mundial, BIRD, etc. (GONÇALVES, 2005, p.26). Por meio destas medidas a produção brasileira não só se nacionalizou como também passou a ser reconhecida mundialmente.

Os primeiros anos da década de 70 ficaram conhecidos como a época do milagre econômico, devido a empréstimos internacionais realizados pelo país que o fizeram avançar criando uma base de infra-estrutura. Em 1974, ocorre uma diminuição nos investimentos, devido à crise do petróleo e a recessão mundial.

Neste período houve muitas perseguições as lideranças dos movimentos camponeses, onde os principais líderes eram mortos e presos, e as organizações de trabalhadores extintas. Já os grandes proprietários eram protegidos pelo apoio do poder jurídico e exerciam influência sobre as decisões tomadas pelo Congresso, pois eram eles, os financiadores das candidaturas. O Estatuto da Terra constituiu-se como um documento que não saiu do papel, e a entrega da terra aconteceu apenas em benefício dos grupos empresariais brasileiros e empresas multinacionais.

Os projetos de colonização ganham força com a instituição do Plano de Integração Nacional (PIN) e com a criação do INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, criado em 1971. Até a sua criação a política de reforma agrária estava a cargo do IBRA - Instituto Brasileiro de Reforma Agrária.

O INCRA, “coordenaria a reforma agrária e promoveria a ocupação da Amazônia, intensificando os Projetos de Colonização, o que solucionaria os conflitos além de povoar a região” (CERICATO, 2008, p.29).

Estes projetos de colonização só eram de interesse do governo e de algumas empresas.

¹⁸ Termo utilizado a partir da década de 70 em referência as mudanças que vinham sendo adotadas no modelo de produção agrícola no Brasil. Refere-se à invenção e disseminação de novas sementes e práticas agrícolas, que permitiram um aumento na produção através do uso intensivo de insumos industriais, mecanização e redução do custo de manejo.

Segundo Schereiner (2002, p.70), eram os pobres e desempregados do Nordeste que iam para as regiões de fronteira. O colono direcionado para estas áreas sofria de diversas formas. Enfrentava um clima diferente, desconhecia as culturas adequadas às regiões, e ainda tinha que se adaptar a um modo de vida totalmente diferente do seu. Ou seja, o choque cultural com os moradores locais gerava conflitos.

No final da década o governo alterou a forma do projeto no intuito de formar pequenos produtores familiares, com condições produtivas modernas e com comportamento político conservador. Para tanto, passou a “selecionar” os produtores, enviando para estas localidades pequenos proprietários expropriados de usinas hidrelétricas e posseiros da região Sul do Brasil.

No Estado do Paraná as regiões Oeste e Sudoeste foram as mais atingidas por essa política de governo. Os pequenos agricultores desses locais tinham dificuldades em permanecer nas terras devido à mecanização do campo, a perda da terra para bancos e cooperativas e, principalmente devido à construção de usinas hidrelétricas e a não indenização de suas terras (CERICATO, 2008, p.30). Os projetos de colonização seriam abandonados pelo governo militar em 1974. Sendo retomados na década de 90 pelo governo federal.

Nesse período houve também uma intensa emigração dos camponeses brasileiros para o Paraguai, que ocorreu devido ao Tratado de Amizade e Cooperação Econômica estabelecido entre os dois países em 1975. Atraídos pelo baixo custo das terras no país vizinho, muitos colonos viam lá a oportunidade que aqui não dispunham. Calcula-se que cerca de 450 mil brasileiros tenham emigrado para o Paraguai na década de 80. Esses migrantes ficaram conhecidos como brasiguaios. No entanto, como estes não tiveram a sua condição de imigrante reconhecida não tiveram acesso aos direitos básicos, como educação e saúde. E ainda, muitos não conseguiram a legalização das terras, o que ocasionou o retorno desta população para o Brasil que pedia ao governo o direito de reassentamento. Essas pessoas ajudariam a integrar o MST.

Se todos os esforços foram tomados para tornar o campo um espaço moderno de produção com potencial de crescimento e desenvolvimento econômico, o mesmo não pode ser constatado na estrutura política e administrativa do país, que manteve a lógica do clientelismo, e do patrimonialismo sobre a cidadania. A antiga “cultura do favor” manteve-se, e ainda não deixou de existir, mesmo em meio às novas lógicas de produção capitalistas.

É importante reiterar algo já explicitado nesta dissertação: as condições que oportunizaram as transformações do campo modernizando a agricultura e as formas de produção foram às mesmas que desencadearam o surgimento dos movimentos sociais, dos quais destacamos o MST. Da mesma forma que se consolida um grupo de latifundiários, institui-se também um grupo de *Sem Terra* dentro da sociedade.

Nessa conjuntura histórica o MST foi se constituindo enquanto um movimento nacional

promovendo ocupações de terras improdutivas e lutando pela reforma agrária. Conforme Lazzaretti (2012), os sem terra imputaram um sentido político e religioso a sua luta, isto se revela no fato de denunciarem a sua comum situação de excluídos, devido à estrutura agrária vigente, e de exigirem do Estado medidas que lhe garantissem o acesso à propriedade da terra e a sua reintegração econômica e social como pequenos proprietários.

Contudo, a política do MST não leva em conta somente o direito a posse da terra. O movimento exprime também uma preocupação com relação às condições de produção e comercialização dos seus produtos, ou seja, com a inserção destes no processo de divisão do trabalho. Assim trata-se de garantir as pessoas que conseguem a terra não somente um pedaço de chão, mais de reconhecer estas pessoas enquanto sujeitos históricos inseridos dentro do processo de produção capitalista, que dependem de saúde, educação e cultura.

Em 1985, no governo do Presidente José Sarney, foi elaborado o Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), que já estava previsto no Estatuto da Terra, e apresentava metas ambiciosas para uma melhoria da reforma agrária. Antes de adentrarmos nas propostas de mudanças para a agricultura brasileira previstas pelo plano, vamos analisar em que contexto histórico ele é criado.

Mesmo que de forma indireta, a eleição de José Sarney marca o reinício de uma fase democrática no Brasil. Uma série de manifestações vinham tomando conta do país desde 79, decorrentes das crises geradas no período pós milagre econômico. Não era somente o campo que carecia de medidas de reformulação política, mas todo o setor urbano e industrial. O novo governo que se instalava tinha metas a cumprir, e estava em condições instáveis, tendo em vista toda a insegurança nacional. A reforma agrária era apenas uma das mudanças imediatas que deveriam ser tomadas tendo em vista o grande problema da questão agrária¹⁹ no Brasil.

Outro ponto a ser destacado neste período, (muito embora já tenha sido citado), é que o campo, o espaço rural, passou por inúmeras transformações associadas à modernização da agricultura não sendo mais um espaço tradicional, bucólico, e historicamente associado ao atraso. Embora persistam antigos problemas (concentração de terra, desigualdade social, exploração do pequeno produtor rural) o campo, ou melhor, a (posse) da terra representa um valor de reserva, e a manutenção de poder.

Dessa forma as implicações que o pronunciamento do PNRA teria não se limitavam a atingir somente, ou mais precisamente, os grandes latifundiários do nordeste, mas também

¹⁹ Assim como Fernandes (2013), observamos uma diferença para além da discursividade entre Reforma Agrária e Questão Agrária. Ao passo que por reforma agrária, compreendemos que sejam as medidas tomadas principalmente após a década de 50, por diversos grupos e movimentos sociais, tendo em vista a grande concentração fundiária do país. Medidas estas que envolvem a formação, por exemplo, das Ligas Camponesas, que previam um novo modelo de distribuição de terras, e aprovação de direitos nunca tidos pelos trabalhadores rurais. Já a questão agrária, refere-se ao problema histórico nacional desde sua colonização européia de caráter periférico e exportador, conforme Caio Prado Junior. Ou seja, a questão agrária no Brasil, tem raízes históricas de exploração e vitimização de grupos minoritários.

conglomerados econômicos do Sul do país que haviam adquirido terras. Atente-se também para o fato de que os problemas relacionados ao campo na década de 80 adquiriram outras formas para além da concentração fundiária. Havia outro processo em curso, a saber: “o da diversificação e complexificação das relações sociais no campo, onde a fluidez dos limites entre o urbano e o rural parecia apagada” (MENDONÇA, 2010, p.87).

Sendo que falar de classe dominante agrária no Brasil dos idos dos anos 80, não significava mais tratar de tradicionais coronéis e seus asseclas, mas sim, de toda uma rede de interesses políticos, econômicos e sociais, envolvendo estados, empresas multinacionais, capital estrangeiro, e movimentos de reivindicação social como o MST. Ou seja, as questões que envolviam e envolvem o campo, não se limitam apenas aos interesses e necessidades de duas categorias sociais distintas (latifundiário e sem terra), mas sim, estão associadas a outros agentes que estavam (estão) no Brasil implantando suas políticas capitalistas, e inserindo crédito (capital) no mercado nacional, ou seja, a lógica do *agribusiness*.²⁰

A proposta do PNRA foi comunicada ao público no decorrer do IV Congresso Nacional dos Trabalhadores Rurais, o que consistiu em um fato politicamente importante, tendo em vista, a bancada ruralista existente. O PNRA tinha como objetivos primários atender as demandas sociais mais urgentes no âmbito rural, “visando a desapropriações que permitissem o assentamento de trabalhadores sem terra nas áreas de maior potencial de conflito do país, sobretudo o Norte-Pará e Maranhão - e o Nordeste” (MENDONÇA, 2010, p.92). No entanto, “os mais virulentos ataques ao PNRA partiram - para surpresa de seus idealizadores - não de latifundiários “tradicionais”, mas justamente de São Paulo, capitaneando outros Estados “desenvolvidos” do Sul e Sudeste” (MENDONÇA, 2010, p.92).

Segundo Mendonça (2010) no documento a reforma agrária aparecia como uma das prioridades do novo governo. Sendo que este apresentava características reformadas do antigo Estatuto da Terra, criado no governo de Castelo Branco. Conforme o autor, “o principal instrumento de obtenção de recursos fundiários previstos no PNRA consistiu na figura jurídica da desapropriação por interesse social” (p.93).

Sendo tal instrumento posteriormente previsto na Constituição, conferindo ao Estado o direito de desapropriação das terras que não atendam a sua função social. Mas também indenizando o valor dessas terras em, TDAs (Títulos da Dívida Agrária) e não em dinheiro, ficando somente restrito ao pagamento das benfeitorias, quando houver. Outro aspecto singular presente no plano, e que mexeu com os interesses da oligarquia nacional, foi que a proposta previa a participação das entidades que representavam os interesses dos trabalhadores em todas

²⁰ Agrobusiness ou agribusiness é a diversidade de indústrias e negócios que funcionam tendo em vista atividades da área rural. Representa números expressivos de atividades, que envolvem diversas indústrias que variam desde a produção de maquinário agrícola a montadoras de automóveis, que fabricam utilitários para o campo, e ainda empresas que prestam serviços de consultoria agropecuária, etc.

as fases. E ainda, apontava a seleção de áreas prioritárias para a reforma agrária.

No entanto o plano não obteve o sucesso prometido para a reforma agrária. Sendo aprovado em outubro de 1985, mas em uma versão bem diferente da primeira proposta apresentada. Segundo Fernandes (2003), esse processo foi influenciado pelo surgimento da UDR - União Democrática Ruralista, que mobilizando os interesses dos grandes latifundiários passaram a pressionar o governo, para inviabilizar a reforma agrária. A UDR recorrendo ao financiamento de campanhas de candidatos a câmara e ao senado conseguiu ter seus interesses representados no Congresso Nacional Constituinte, conseguindo impor emendas na Constituição de 88, que limitariam as reformas previstas pela legislação. Deixando explícito o “jogo de forças” vigente entre setores da classe dominante e sociedade civil.

Diante disso, os movimentos e organizações sociais se articularam para a elaboração de uma proposta em forma de Projeto de Lei ainda em 1988, que, no entanto só seria aprovada em 1993, como Lei Agrária. Esta lei foi importante porque reclassificou as propriedades rurais de acordo com seu tamanho e condições de produção, e quais seriam improdutivas, sujeitas a desapropriação. Também, estipulou um prazo junto ao judiciário para verificar se a área era ou não produtiva.

No entanto, a existência de brechas legais dificultou a reforma agrária. Sendo o caso, por exemplo, das propriedades que estão sendo utilizadas para fins de pesquisa, com projetos técnicos o que permite que aja a instalação de projetos pelo proprietário com a finalidade de tornar a área produtiva. Outro artigo impede que pessoas que já participaram de programas de reforma agrária, possam ser contempladas novamente, prejudicando aquelas famílias que participaram de assentamentos mal concebidos.

Parece-nos claro, que apesar da existência de leis que a regulamentem, a reforma agrária só acontece a partir das imposições dos movimentos sociais. Na década de 90, apesar da interferência de políticas de cunho neoliberal, o MST se fortaleceu, sendo reconhecido mundialmente. Apesar das medidas repressivas adotadas pelo governo para impedir a ocupação de terras, o MST continuou ampliando as ocupações e os assentamentos através de um trabalho coletivo. Em 1996, ocorreu o maior número de ocupações realizadas pelo MST, sendo que as respostas do Estado resultariam em dois grandes massacres, o Massacre de Corumbiara²¹ ocorrido em Rondônia em 1995, e Eldorado do Carajás²² no dia 17 de abril de 1996. Coincidentemente neste mesmo dia uma grande mobilização de agricultores coordenados pelo MST, resultaria na formação de um dos maiores assentamentos da América Latina em Rio

²¹ Ocorrido em 09 de agosto de 1995 em Rondônia, quando cerca de 500 famílias lideradas pelo Sindicato de Trabalhadores Rurais de Corumbiara ocuparam a Fazenda Santa Eliana. Policiais montaram acampamento no local, e o conflito com os Sem Terra resultou na morte de 11 pessoas entre elas uma criança e 2 policiais.

²² O massacre de Eldorado dos Carajás foi a morte de 19 manifestantes que ocorreu em 17 de abril de 1996, no município de Eldorado dos Carajás, no sul do Pará, decorrente da ação policial no local.

Bonito do Iguaçú - Paraná - os Assentamentos Ireno Alves dos Santos e Marcos Freire, objeto de estudo de nossa pesquisa.

No ano seguinte, (1997) o Movimento realizaria a Marcha Nacional por Reforma Agrária, Emprego e Justiça, uma caminhada que partiu de três pontos do país, tendo por destino a capital Brasília. O objetivo da marcha era protestar contra a exclusão e desigualdade social, e lembrar o massacre de Eldorado dos Carajás, ocorrido no ano anterior. Visava também, dar maior visibilidade e legitimidade ao MST chamando a atenção do público para as causas da reforma agrária. Em memória ao massacre, a data de 17 de abril se tornou o Dia Internacional da Luta Campesina.

Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) ações de política neoliberal foram adotadas, por exemplo, quando o Banco Internacional de Reconstrução e desenvolvimento - BIRD implementou o Projeto Cédula da Terra²³. Sendo que, o Banco da Terra,²⁴ enquanto “parte” deste projeto visava contribuir com pequenos produtores dando-lhes melhores condições de renda e escolaridade. Mas, em 2001, o governo impediu que participassem do programa os beneficiários que tinham integrado ocupações de terra, e também a vistoria de propriedades em situação de ocupação.

O objetivo dessas restrições era evitar as ocupações, e forçar os movimentos a negociarem com o governo intermediados pelo INCRA no processo de compra da terra. O modelo adotado pelo governo era o da Reforma Agrária de Mercado (MRAM), o qual previa a indenização das terras destinadas para reforma agrária pelo Estado ao latifundiário. Sendo que o valor pago seria o preço de mercado, ficando ao beneficiado com a terra a dívida da operação de crédito realizado. Ou seja, tratava-se de uma política de estado que combinava transação patrimonial privada e política distributiva (BORRAS, 2001). Sendo que:

Transação patrimonial por tratar-se de um financiamento concedido para a compra e venda voluntária entre agentes privados - ou seja, uma típica operação mercantil -, e pelo fato de que os proprietários são pagos em dinheiro e a preço de mercado, enquanto os compradores assumem integralmente os custos da aquisição da terra e os custos de transação. Política distributiva porque há transferência de recursos a fundo perdido, em proporção variável conforme o caso, para investimentos em infraestrutura e produção. Em outras palavras, **trata-se de uma relação de compra e venda de terras entre agentes privados financiada pelo Estado, que fornece um subsídio maior ou menor conforme o caso** (PEREIRA, 2005, p. 615, grifo nosso).

Contrários às medidas adotadas pelo governo federal, o MST, mantém sua política de ocupação de terras e mobilização nacional por intermédio da realização do IV Congresso

²³ O CPT era um programa de crédito fundiário criado em 1997 no Estado do Ceará.

²⁴ Em 26 de fevereiro de 1997, foi protocolado no Senado o projeto de lei n. 25, de autoria de Esperidião Amin (PPB SC), para a criação do Banco da Terra/Fundo de Terras, com base na experiência de um fundo de terras criado em seu governo (1983-1987) voltado para financiar a compra de imóveis rurais de até 12 hectares. (PEREIRA, 2005)

Nacional em 2000, quando o Movimento volta a combater as ações da política neoliberal, que são para este o maior empecilho a efetivação da reforma agrária (MST, 2010).

3.2 A POLÍTICA AGRÁRIA DO PARTIDO DOS TRABALHADORES E A RELAÇÃO COM O MST

A partir de 2002, com a eleição de Luís Inácio Lula da Silva, candidato representante do Partido dos Trabalhadores (PT) há uma nova expectativa em cima de profundas transformações sociais como a realização de várias reformas, principalmente a agrária. No entanto, no decorrer de seu governo pode-se observar que os projetos de mudanças sociais, mantiveram-se apenas nas campanhas eleitorais e no passado histórico de Lula e do PT (ENGELMANN; DURAN GIL, 2012).

O PT centralizou suas medidas de governo em um projeto assistencialista de compensação ao problema da pobreza, sem, no entanto, garantir uma ampla geração de empregos e a eliminação das desigualdades sociais. Se durante as campanhas eleitorais, desde 1989, o PT se propunha a realização de um amplo projeto de reforma agrária para a eliminação da concentração da terra como meio de combater as profundas desigualdades, e de garantir a população desfavorecida o acesso a democracia, em 2002, o Partido dos Trabalhadores passa a considerar a reforma agrária como uma política para o desenvolvimento rural, baseada na desapropriação de terras improdutivas.

Dessa forma, Lula acabou por dar continuidade a um modelo político neoliberal, fortalecendo acordos já existentes entre grandes produtores rurais, e o mercado das *commodities*. Enquanto o MST e toda a sociedade até mesmo a bancada ruralista existente, esperavam medidas de governo contrárias ao agronegócio, o governo manteve as mesmas políticas de incentivo ao mercado exportador. Não demonstrando números expressivos na promoção da reforma agrária, nem de incentivo ao desenvolvimento da agricultura familiar. Dos assentamentos realizados, grande parte ocorreu em latifúndios improdutivos ou em áreas ilegais, fruto de grilagens ou denunciadas por trabalho escravo. Não promovendo o fim da concentração fundiária, o governo optou pelo investimento na reestruturação de assentamentos antigos.

Em comparação aos governos anteriores, pode-se perceber que houve uma maior promoção de diálogo com os movimentos sociais. E o MST deixou de ser tão criminalizado, o que pode ser constatado na realização da Marcha Nacional a Brasília,²⁵ ocorrida em maio de

²⁵ Marcha Nacional pela Reforma Agrária, realizada em maio de 2005, quando cerca de 12.000 participantes de 23 estados diferentes se encontraram em Goiânia para marchar até Brasília. Eles começaram a caminhada em 2 de maio e terminaram no dia 17 do mesmo mês. Em resumo: 15 dias de estrada, 200 km percorridos a pé pela BR 060, em uma média diária

2005, quando representantes das manifestações foram recebidos por Lula que trajava um boné do MST.

A política adotada por Lula foi à de um governo mediador, ou seja, não houve indisposição clara do governo com nenhuma das partes interessadas pela terra, nem com os grandes proprietários e nem com os pequenos, e sem terra. Sendo que a política agrícola adotada propunha a conciliação de dois projetos distintos, de modo que ao mesmo tempo em que buscava desenvolver uma agricultura familiar e criar assentamentos para produção de alimentos e abastecimento do programa Fome Zero²⁶, por outro lado, concedia incentivos financeiros ao agronegócio, voltado à exportação para gerar divisas ao país (ENGELMANN; DURAN GIL, 2012).

Mesmo sendo o PT um partido considerado de esquerda e ou/centro esquerda, não houve de fato uma representação política dos interesses de classe dos trabalhadores rurais e urbanos que integram a sociedade brasileira. O que houve, foi uma política assistencialista e compensatória inclusive para os assentamentos, visando conter os conflitos e a pressão feita pelos movimentos sociais, mais precisamente pelo MST. Nessa conjuntura, nem a elaboração do II PNRA em 2004, foi o suficiente para resolver os problemas da questão agrária no Brasil. O plano previa a destinação de recursos para investimentos e melhorias em assentamentos até o final de 2006, também a regularização fundiária de famílias em situação desregular. O PNRA apresentava a ideia de planejamento dos assentamentos de acordo com as especificidades de cada região, observando a necessidade de serem investidos recursos em estudo de mercado e produção, a fim de garantir maiores produções e viabilidade econômica para as famílias.

Devido ao programa não cumprir suas metas, o MST promoveu uma série de mobilizações cobrando do governo a liberação dos recursos prometidos. Resultando destas a contratação de novos funcionários para o INCRA, a distribuição de cestas básicas para as famílias acampadas, e recursos para o Pronera²⁷. Foi também encaminhado ao Congresso Nacional um projeto de Lei referente ao pedido da complementação do orçamento necessário para o cumprimento do plano.

No que se refere ao mandato da candidata Dilma Rousseff, sucessora de Lula, e também eleita pelo PT, as medidas tomadas referentes à reforma agrária se mantêm no mesmo embalo das décadas anteriores. De acordo com Stedile, (2014) o balanço da reforma agrária durante o

de 16 km percorridos em 5 horas. Disponível em:
<<http://antigo.mst.org.br/node/549>> Acesso em: 24/01/2015

²⁶ Programa do Governo Federal criado em 2003, para combater a fome e as suas causas básicas, combatendo a extrema pobreza. O Fome Zero acabou sendo incorporado pelo Bolsa Família.

²⁷ Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária criado para ampliar os níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais assentados. Atua em todos os níveis de ensino.

Governo Dilma é negativo. Segundo o líder do MST, a reforma agrária brasileira esta bloqueada, tendo como consequência à concentração da terra e o crescente avanço do capital sobre a agricultura.

A proposta política para o campo seguida por Dilma é muito semelhante à adotada no governo Lula. Resultando de uma tentativa em manter estáveis as relações com setores antagônicos na proposta de reforma agrária para o campo. Ou seja, é a mesma política que defende a agricultura familiar sem se indispor com os movimentos sociais de luta pela terra, mas que não deixa de atender aos interesses dos grandes proprietários, garantindo a estes a manutenção de seu poderio. Este modelo é resultado da conjugação de diversos fatores que acontecem ao mesmo tempo, criando uma situação que impede que a reforma agrária se consolide. “Primeiro, há uma avalanche do capital internacional sobre os recursos naturais brasileiros [...]”. Segundo, “o aumento dos preços das commodities provocado pela especulação gerou uma renda extraordinária no campo, que atraiu muitos capitalistas e os preços das terras foram às nuvens”. Terceiro, “o governo Dilma representa uma composição de forças, que no campo tem ampla hegemonia do agronegócio, basta dizer que a senhora (senadora) Kátia Abreu, representante máxima do atraso do latifúndio de Tocantins é da base do governo e se reúne com frequência com a Presidenta”. Quarto “a imprensa burguesa brasileira, capitaneada pela [Rede] Globo, Veja e seus veículos, criaram uma falsa opinião pública de que o agronegócio é o melhor dos mundos”. E por último, “a classe trabalhadora também ficou paralisada, e diminuíram as grandes ocupações de terra e mobilizações no campo”²⁸.

Os fragmentos acima, extraídos de entrevista realizada com Stedile no começo de 2014, demonstram como o MST tem interpretado a atuação do governo com relação à reforma agrária, e ainda deixa transparecer o decréscimo das mobilizações no campo. Demonstrando que apesar da reforma agrária não estar sendo efetivada o movimento diminuiu sua política de enfrentamento ao governo, reduzindo os conflitos e as mobilizações. Tendo em vista que o MST apesar de negar articulação política com o PT, sempre esteve associado às ideias do partido, sendo comum que esperasse uma maior representatividade das causas do movimento. O que, no entanto, aconteceu de modo parcial, pois apesar de ocorrer um fortalecimento do MST dado pelo diálogo com o governo, não houve mudança na estrutura fundiária do país.

Destaca-se ainda a diminuição das expectativas de reforma a partir das medidas tomadas pelo governo em suas escolhas políticas que demonstram quais são suas prioridades, sendo nomeada para o cargo de Ministra da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA)²⁹ a

²⁸As citações entre aspas correspondem a fragmentos da entrevista de João Pedro Stedile. Disponível em: <<http://www.abi.org.br/joao-pedro-stedile-avanco-do-capital-no-campo-impede-a-reforma-agraria/>> Acesso em: 22/01/2015.

²⁹ O Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (Mapa) é responsável pelas políticas públicas relacionadas à agropecuária, ao agronegócio, e pela regulação dos serviços vinculados ao setor. Disponível em:

senadora Kátia Abreu, reforçando o laço da política brasileira com o agronegócio.

3.3 A LUTA PELA TERRA NO PARANÁ E A ORGANIZAÇÃO DO MST

Este texto apresenta alguns aspectos dos principais conflitos ocorridos no Estado do Paraná que possibilitaram a formação do MST como movimento de luta pela terra no estado. Sendo de grande importância para nós, uma vez que a articulação do MST no estado permitiu a formação de um dos maiores acampamentos da América Latina, hoje atuais assentamentos - Marcos Freire e Ireno Alves do Santos e por sua vez, também do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak, objeto de nosso estudo.

De acordo com Fabrini, “a espacialização das lutas camponesas no campo paranaense está relacionada à trajetória de apropriação concentrada da terra e a modernização conservadora iniciada na década de 1960” (FABRINI, 2012, p.34). De modo que a concentração de terras, e o modelo de modernização conservadora adotado seriam os grandes responsáveis pela expropriação e migração de milhares de camponeses paranaenses para outras regiões e estados.

No contexto de mudanças e transformações pelas quais passava o campo paranaense estão inseridas diversas categorias de lutas, que se configuraram como meios de resistência as políticas conservadoras adotadas. Dentre as quais se destacam as ocupações de latifúndios ou empresas ligadas ao agronegócio pelos camponeses; as denúncias de pescadores proibidos de permanecerem nas novas Unidades de Conservação da Natureza; as ocupações de empresas por indígenas atingidos pela construção de obras e barragens; as ações judiciais de direito étnico e territorial angariadas pelos povos faxinalenses e por organizações quilombolas contra empresas do setor madeireiro; de protestos pela conservação da biodiversidade e do meio ambiente através do bloqueio de estradas para reivindicar políticas agrícolas, melhores preços e condições de produção para a agricultura familiar (FABRINI, 2012).

Dentre os conflitos ocorridos no estado paranaense pelo direito a posse da terra, podemos citar a Guerra do Contestado, a Guerra de Porecatu e a Revolta dos Posseiros, dentre tantas outras ocupações realizadas pelos movimentos sociais que atuam no Paraná. Tendo estes em comum as reivindicações feitas por camponeses que lutam por direitos, e denunciam a ação dos grileiros, e a violência com que são combatidos por estes e seus jagunços, e até mesmo por medidas tomadas pelo estado. Abordaremos brevemente os conflitos citados acima pelo fato de não termos a pretensão de nos aprofundarmos na questão da terra, mas em como esta luta resultou na busca pela educação da classe camponesa. Sendo esta sim, nossa principal



preocupação.

3.4 AS GUERRAS DO CONTESTADO E DE PORECATU, E A REVOLTA DOS POSSEIROS

O conhecimento e a análise dos conflitos que marcam o processo de luta pela terra no estado do Paraná demonstram as relações de usurpação do direito a posse da terra pelos pequenos proprietários, caboclos e camponeses que marcam a colonização paranaense no século XX. De modo que, as distintas regiões do estado foram marcadas pela apropriação das terras por grandes empresas em acordos estabelecidos com o governo. Dentre os conflitos destacamos: a guerra do Contestado; a guerra de Porecatu, e a revolta dos posseiros.

A Guerra do Contestado aconteceu entre os anos de 1912 e 1916 em uma região de divisa e também de disputa entre os estados de Paraná e Santa Catarina. Contudo, neste momento o que motiva o desenrolar do conflito não é o domínio do território por nenhum dos estados, mas sim, uma luta travada entre camponeses e caboclos contra a expansão capitalista, o Estado e o poder público federal.

A região do Contestado compunha-se de uma rica vegetação com madeira nobre e ervais utilizados para a produção da erva-mate. A grande maioria da população era constituída por caboclos, pequenos proprietários, peões que trabalhavam nos ervais, e demais agregados. Um grande problema da região era a falta da regularização das terras, e o pouco investimento do poder público na região, que era muito pobre.

Com a implantação da República no Brasil, muitos fazendeiros deram início ao processo de legalização de suas terras. Desconsiderando e desempossando as pessoas que já moravam na região e não possuíam a devida documentação. Além de que, houve nesse contexto uma série de medidas tomadas pelo governo federal no intuito de tornar a região mais apta ao mercado capitalista, incentivando a instalação de empresas internacionais no local. Foi o caso do acordo firmado com o norte-americano Percival Farquhar, responsável pela fundação da *Brazil Railway Company*, e da *Southern Brazil Lumber Colonization*, subsidiária da *Brazil Railway Company*, que construíram a estrada de ferro que fez ligação do Sul do Brasil com o resto do país.

Pelos serviços prestados, a empresa recebeu do Brasil o direito de colonizar e explorar uma faixa de 15 km de terras de cada lado da ferrovia, expulsando os moradores do local que não possuíam a legalização das terras. Soma-se a esta situação o fato de que com o término da construção da ferrovia, muitos ficaram desempregados e desassistidos pela empresa. Não tendo onde morar e nem do que sobreviver.

A ferrovia recebeu o nome de Estrada de Ferro São Paulo - Rio Grande. Sendo que a

empresa de Farquhar, além de lucrar com a venda das terras desmatadas para estrangeiros, explorava a madeira e a erva-mate. Em 1910 inaugurou a segunda maior madeireira das Américas, em Três Barras. Assim, percebe-se que a empresa recebeu do estado, como recompensa pelo capital gerado, o direito de expulsar os moradores das terras, muitas vezes através da violência.

Esta situação foi o estopim para os conflitos que se seguiram por anos, e deixaram um saldo aproximado de 30.000 mortes, entre eles homens, mulheres, crianças e idosos. Os militares encaminhados a região pelo governo, deram conta de extirpar todos os focos de revoltosos que lutavam pela posse das terras. Em 1916, os conflitos foram dados por encerrados. Os limites do Paraná e de Santa Catarina foram acordados por meio de um tratado chamado de “acordo de limites”. Anos mais tarde a estrada de ferro seria desativada.

Na região Norte do Estado do Paraná entre as décadas de 1940 e 1950, um conflito de terras, que adquiriu impacto nacional, e foi denominado como, “**A Guerra de Porecatu**”. A colonização do Norte Paranaense iniciou no final de 1930, no contexto da nova política de terras implementada pelo então presidente da república - Getúlio Vargas, e que ficou conhecida como “Marcha para o Oeste”.

Atraídos pela propaganda e pelas propostas de governo, que prometiam a posse da terra para quem as cultivasse pelo período mínimo de seis anos, grupos de pequenos proprietários, posseiros e colonos vieram principalmente do estado de São Paulo para o Paraná. Estas pessoas tinham a perspectiva de melhorarem suas condições de vida, e também de conseguirem a posse de lotes de terra. Sendo estes os fatores que os faziam desbravar os sertões praticamente inabitados.

A primeira fase da colonização dessa região ocorreu em pequenas posses de terra, que realizavam a plantação de alimentos, de café, e também se dedicavam a criação de animais. A partir de 1940, quando passaram a chegar ao local “grandes” grileiros, a região alterou seu estilo de colonização. Os grileiros passaram a expulsar os posseiros, e a estruturarem suas propriedades com base no trabalho assalariado, desenvolvendo o cultivo do café, a criação de gado e a plantação da cana de açúcar. E a promessa da legalização da posse das terras pelo governo não foi cumprida.

Assim, grileiro e posseiro se tornaram os grandes agentes sociais responsáveis pela guerra de Porecatu. Onde a presença dos primeiros e mais o “trabalho” de expulsar os camponeses desenvolvido por seus jagunços, pistoleiros e até mesmo pela polícia, irá resultar em uma das lutas mais importantes de resistência do estado do Paraná.

Os conflitos armados tiveram início no final de 1948 e só foram desmobilizados em julho de 1951, com a presença de tropas da polícia militar do estado e de agentes das Delegacias Especializadas de Ordem Política e Social (DOPS) de São Paulo e do Paraná (PRIORI et al,

2012).

Entre as décadas de 1950 e 1960 houve uma efervescente movimentação social no campo brasileiro. Além dos conflitos ocorridos pela posse da terra no Estado do Paraná, somam-se a estes os de Goiás (Formoso e Trombas), Minas Gerais (Demônios do Catulé), e ainda as Ligas Camponesas no Nordeste e a grande proliferação de sindicatos rurais por todo o Brasil (PRIORI et al,2012).

Todas estas revoltas nos fazem pensar nos motivos que geraram tamanho descontentamento da população camponesa. Sendo que pensar a luta pela posse da terra nos remete a compreender os conflitos que decorrem do interesse sobre terras devolutas, que emerge após a promulgação da Lei de Terras em 1850.

Esta Lei, conforme Martins (1983) proibia a abertura de novas posses, proibindo as aquisições de terras devolutas por outro meio que não a compra. Em 1854, a regulamentação da lei permitiu que aqueles que conseguissem comprovar moradia pudessem solicitar o seu lote. Os territórios que não foram reclamados passaram a ser considerados terras devolutas, e consequentemente monopólio do estado. No Paraná, grande parte das terras das regiões Oeste e Sudoeste encontravam-se nesta situação.

Em 1891, a Constituição Republicana transferiu a propriedade legal e o controle político das terras para os Estados. O que fez com que companhias privadas e o capital particular, se beneficiassem com o recebimento de terras. Sendo que isto marcaria o início da luta pela terra no Brasil. Durante o processo de modernização econômica, que ocorreu nos primeiros anos da República, grande parte das terras devolutas foram utilizadas como pagamento a empresas privadas, responsáveis pela construção de ferrovias. Sendo isto o que aconteceu no Sudoeste do Paraná. “A titulação desenfreada do território, com suas consequentes disputas judiciais, fez com que as terras da região possuíssem vários ‘donos’: União, Estado, companhias particulares e o posseiro (PRIORI et al, 2012). Este fato ocasionou o conflito denominado por **revolta dos posseiros**, no qual houve resistência por parte da população moradora do local a dominação estabelecida pela empresa Clevelândia Industrial e Territorial Ltda, (CITLA). Sendo que esta instalou-se na região em 1951, detendo praticamente todo o Sudoeste do Paraná. Logo em seguida, iniciou a venda de terras aos colonos residentes, o que causou um clima profundo de inquietude entre os moradores. A atuação da empresa estava intrinsecamente relacionada ao governador do estado. Na época da titulação das terras, quem estava no governo do Paraná era Moises Lupion, o que facilitou a comercialização das terra.



3.5 OS PRINCÍPIOS DA REFORMA AGRÁRIA PARA O MST

Compreendemos a Reforma Agrária neste estudo como a possibilidade de democratização da posse/propriedade da terra, através de programas de governo que assegurem o seu acesso e a sua distribuição aos que quiserem produzir nela.

No entanto, tal política não consiste em um exercício de fácil aplicação, sendo que na maioria dos casos, dentre os quais a realidade brasileira se destaca, o que prepondera é a grande concentração fundiária, marcada por formas expressivas de resistência a aplicação da reforma agrária.

Para alcançar este objetivo, segundo Stedile “o principal instrumento jurídico utilizado em praticamente todas as experiências existentes é a desapropriação, pelo Estado, das grandes fazendas, o LATIFÚNDIO, e sua redistribuição entre camponeses sem-terra, pequenos agricultores com pouca terra e assalariados rurais em geral” (2012, p.657).

O Estado dispõe de diversas formas para obter terras e que o possibilitam eliminar as grandes qual o governo emite um decreto que transfere a propriedade privada daquela área para o Estado. Contudo para que tal transação ocorra, alguns critérios são seguidos, sendo que o primeiro deles refere-se à análise do tamanho da propriedade, pois a mesma deve enquadrar-se na categoria de latifúndio, ou, de grande propriedade.

Para que se efetive a transferência das terras privadas para o Estado garantindo a nova titularidade são seguidas algumas regras que competem às determinações de cada país. Em grande parte dos casos, ocorre a indenização do ex-proprietário pelo governo. Os valores e os critérios da mesma são definidos por legislações próprias, sendo que estas podem variar entre valores simbólicos ou até mesmo os preços de mercado.

Outra forma utilizada é a expropriação ou confisco. Ou seja, a transferência da terra para o Estado, sem nenhuma indenização. O confisco ocorre em decorrência de irregularidades praticadas pelo fazendeiro, e age como uma punição. No Brasil, estão sujeitas a essa possibilidade, as propriedades utilizadas para contrabando, atividades de narcotráfico, ou ainda, para o plantio de plantas psicotrópicas, como a maconha por exemplo. Outro fator que pode gerar o confisco das terras são as fazendas acusadas de desenvolver atividades de trabalho análogo a escravidão.

Existem ainda casos em que o governo atua de forma intermediária, pagando aos antigos proprietários apenas os valores referentes às benfeitorias existentes nas terras. No caso brasileiro, o Estado age dessa forma nos casos em que as terras ocupadas pelos fazendeiros, são terras públicas, e estes não possuem o direito legal sobre elas.

E ainda existe a possibilidade de compra da terra após negociação com o fazendeiro proprietário. Nessa modalidade não há necessidade de decreto de desapropriação, sendo os valores acertados entre as partes, no caso, fazendeiro e o Estado.

A partir do momento em que as terras voltam a ser de propriedade do Estado, as mesmas estão sujeitas ao processo de redistribuição social, pelo qual, camponeses, pequenos proprietários, posseiros, meeiros, sem-terra lutam tanto.

No Brasil pode-se dizer que apesar de muito se falar e se escrever sobre reforma agrária, ela de fato, em seu sentido clássico, nunca aconteceu. A política de ocupações de terra, desenvolvida pelos trabalhadores através dos movimentos sociais, é o que tem dado corporeidade ao projeto de reforma agrária, que como já exposto, nunca chegou a acontecer, mesmo tendo sido elaborado com o Estatuto da Terra e o Plano Nacional de Reforma Agrária.

Ao contrário dos Estados Unidos, e de alguns países da Europa Ocidental, que já no século XIX, promoveram uma ampla desapropriação e distribuição de terras, o Brasil mantém-se resistente ao projeto, cedendo apenas às articulações promovidas pelos trabalhadores que se organizam em coletividades.

É através das organizações coletivas de resistência estabelecidas entre trabalhadores, sindicatos, pastorais e alguns partidos políticos, que uma parcela da população tem conseguido alcançar o sonho da propriedade da terra, através da formação de Assentamentos de Reforma Agrária. Sendo que, a ocupação dos latifúndios tem sido a principal ação das famílias sem-terra, se constituindo como uma importante forma de acesso a terra. Pois elas impõem ao governo a desapropriação do latifúndio e também a efetivação de uma política de assentamentos rurais (FERNANDES, 2008).

A partir da ocupação os trabalhadores conseguem defender seus interesses, seguindo uma lógica de produção específica, através do trabalho familiar, da cooperação, da busca por melhorias na infraestrutura dos assentamentos solicitando do governo recursos como financiamentos agrícolas, apoio técnico, e também as escolas. Conforme Fernandes (2008) é através das ocupações que o Movimento Sem Terra, “espacializa” e “territorializa” o MST. Ou seja, os acampamentos se tornam locais de vivência do MST, sendo o espaço físico em que o Movimento desenvolve sua cultura, e permite que um grupo de pessoas se reconheça como sujeitos de uma mesma causa/luta social.



CAPÍTULO IV - FORMAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DOS ASSENTAMENTOS IRENO ALVES DOS SANTOS E MARCOS FREIRE, E DO COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO IRACI SALETE STROZAK

Neste capítulo nos propomos a apresentar uma breve análise histórica do processo de ocupação da Fazenda Giacomed Marondin (ARAUPEL) no final da década de 1990, e que oportunizou a formação dos Assentamentos Ireno Alves dos Santos e Marcos Freire, no município de Rio Bonito do Iguaçu - PR. Queremos também apresentar o Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak, no qual estão os jovens estudados nesta pesquisa.

Nosso objetivo é a construção de um texto que apresente características do processo de ocupação, demonstrando como ocorreu a articulação do MST em Rio Bonito do Iguaçu, que resultou nos dois assentamentos que hoje juntos, são os maiores da América Latina. De tal modo que o Colégio Iraci, sediado no assentamento Marcos Freire, é também reconhecido como Escola Base das escolas itinerantes no Estado do Paraná.

Utilizamos como referência para tratar do processo de ocupação das terras que geraram os assentamentos, uma tese de doutorado defendida no ano de 2012, publicações do MST em seus cadernos, artigos presentes em livros do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária - (ITERRA), e mais, o livro *Escola em Movimento*, de autoria coletiva do próprio Colégio Iraci.

Para tratarmos da apresentação e caracterização do colégio, utilizamos como fonte seu Projeto Político Pedagógico (PPP, 2013), e seu Plano de Ensino (2012) que apresenta a proposta de educação do MST vigente no colégio. Também utilizamos duas dissertações de mestrado, uma tese de doutorado, e mais artigos publicados em revistas da internet que expunham sobre o modelo educacional desenvolvido pela instituição.

4. O MST EM RIO BONITO DO IGUAÇU E OS CONFLITOS INICIAIS

O município de Rio Bonito do Iguaçu foi emancipado de Laranjeiras do Sul em 19 de março de 1992. Ocupa uma área de 746 km² e está situado no centro-oeste do Paraná. O Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2010) indica que, do total da população 13.660 habitantes, 3.322 corresponde ao número de habitantes da área urbana e 10.335 da rural. Isso corresponde a 24,34% de moradores residentes na área urbana, e 75,66% da área rural.

Rio Bonito do Iguaçu é cortado pelo Rio Iguaçu, importante recurso hídrico de todo o estado do Paraná. Fato este que o faz abrigar o lago da Usina Hidrelétrica de Salto Santiago, em funcionamento desde a década de 1980.

Conforme Janata, (2012, p. 62) a construção da hidrelétrica nos anos 1970, pela

Eletrosul, foi um importante fator de desenvolvimento e, paralelamente, trouxe problemas com o alagamento de grandes extensões de terras cultiváveis. Com ela foi também construída a rodovia asfaltada PR-158, ligando Laranjeiras do Sul - na época Rio Bonito do Iguaçu era distrito de Laranjeiras do Sul - aos municípios do sudoeste do Paraná.

Além de benefícios e do relativo progresso da região promovido pela instalação da usina, vários problemas surgiram em decorrência disso, como o alagamento de terras habitadas por uma população local que foi obrigada a deixar as suas terras.

Segundo Serra (2009, p.12), esse fato foi um dos gérmenes que levou a organização campesina no Paraná. Sendo que neste momento, não se tinha ainda formado um trabalho coletivo para resistir e pressionar a empresa a pagar indenizações justas aos desapropriados.

O primeiro empurrão neste sentido foi desencadeado pela construção das barragens da Usina de Salto Santiago, no Rio Iguaçu, região Sudoeste do Estado, que ao ser concluída, em 1979, inundou grandes extensões de áreas agrícolas nos municípios de Laranjeiras do Sul, Chopinzinho, Mangueirinha e Coronel Vivida e expulsou pelo menos 170 famílias de produtores rurais. Na época, os movimentos não estavam ainda organizados no Paraná, o que equivale a dizer que não havia pressão social por parte dos desabrigados, no sentido de negociar valores justos para indenização das terras inundadas. Aproveitando-se disso a Eletrosul (empresa pública), responsável pelas obras da hidrelétrica, jogou para baixo o valor das indenizações. (SERRA, 2009, p. 2)

Novamente a situação se repete com a então construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu. No entanto, tendo como exemplo o que havia ocorrido na construção da Usina de Salto Santiago, os trabalhadores se organizaram de modo a garantir valores mais justos nas indenizações.

Se a hidrelétrica de Salto Santiago atingiu 170 famílias, a de Itaipu, com suas grandes proporções, abarcou a desapropriação de 6.263 estabelecimentos, envolvendo o território de oito municípios paranaenses localizados no extremo oeste do estado. A amplitude da construção correspondeu à da organização coletiva dos trabalhadores e produtores desapropriados. Como fruto das mobilizações, houve a criação do Movimento Justiça e Terra, que permaneceu ativo até 1982. (JANATA, 2012, p.61).

Dessa forma pode-se perceber que foi a partir destas mobilizações que os trabalhadores rurais paranaenses passaram a se organizar. Segundo Janata (2012 p.62), “a organização coletiva dos trabalhadores rurais destituídos de seu meio de produção é um elemento de expressão da contradição e da luta de classes”. Conforme a autora, “O capital gera os sem-terra e, com eles, a possibilidade da construção de uma força contrária que põe em luta um contingente de trabalhadores, com todo o simbolismo e referência de luta e organização que é peculiar ao movimento social que o constitui, o MST”. (JANATA, 2012, p.62).

A história de formação do município de Rio Bonito do Iguaçu, demonstra um processo de intensas transformações econômicas sofridas pelo então distrito entre as décadas de 1960

e 1970. Sendo que o mesmo só seria reconhecido como município na década de 1990.

Em 19 de março de 1992 o Governador Roberto Requião, assina a lei nº 9. 907 que reconhece o Distrito de Rio Bonito, como um novo município do Estado do Paraná, que passou a denominar-se “Rio Bonito do Iguaçu”, por ter boa parte de suas terras banhada pelas águas do Rio Iguaçu (HAMMEL, SILVA, ANDREETTA, 2007, p. 35).

De acordo com Hammel, Silva e Andreetta (2007), a população do pequeno município é em grande parte composta por trabalhadores rurais de média a baixa renda. E por um número expressivo de pessoas desempregadas e de trabalhadores informais. Sendo que a economia municipal baseia-se principalmente na agricultura, e os produtos de maior cultivo da região são: milho, feijão, soja, erva-mate, fumo e outros produzidos em menos escala.

A partir do ano de 1997, Rio Bonito do Iguaçu sediaria a maior ocupação da América Latina, que resultou nos assentamentos Ireno Alves e Marcos Freire. Fato este que nos propomos a descrever abaixo.

4.1 A OCUPAÇÃO DO LATIFÚNDIO GIACOMET MARODIN

Em 17 de abril de 1996 ocorreu a ocupação da Fazenda Pinhal Ralo, da empresa Giacommet - Marodin. Sendo que esta ocupação, organizada por lideranças do MST gerou o Assentamento Ireno Alves dos Santos. Cerca de um ano após esta ocupação as famílias acampadas que haviam ficado excedentes seriam assentadas em outra área da fazenda, criando então o Assentamento Marcos Freire.

Sebastião Salgado (1997) citado por Janata (2012, p.71) assim descreve o momento:

Era impressionante a coluna dos sem-terra formada por mais de 12 mil pessoas, ou seja, 3 mil famílias, em marcha na noite fria daquele início de inverno no Paraná. [...] Pelo rumo que seguia a corrente, não era difícil imaginar que o destino final fosse a Fazenda Giacometi, um dos imensos latifúndios, tão típicos do Brasil. [...] Anda rápido um camponês: 22 quilômetros foram cobertos em menos de cinco horas. Quando chegaram lá, o dia começava a nascer. A madrugada estava envolta em espessa serração que, pouco a pouco, foi se deslocando da terra, sob o efeito da umidade do rio Iguaçu, que corre ali bem próximo. [...] Ante a inexistência de reação por parte do pequeno exército do latifúndio, os homens da vanguarda arrebentam o cadeado e a porteira se escancara; entram; atrás, o rio de camponeses se põe novamente em movimento; foices, enxadas e bandeiras se erguem na avalanche incontida das esperanças nesse reencontro com a vida [...].

A empresa Giacommet- Marodin, proprietária de grande extensão de terra com cerca de 90 mil hectares, está localizada entre os municípios de Rio Bonito do Iguaçu, Nova Laranjeiras, Espigão Alto do Iguaçu e Quedas do Iguaçu, região do médio centro oeste do Estado do Paraná,

sendo o maior latifúndio em terras contínuas do sul do Brasil onde há tempos ocorriam tentativas de ocupação (HAMMEL, SILVA, ANDRETTA, 2007, p 36).

Em março de 1996 os municípios de Saudade do Iguaçu e Laranjeiras do Sul, municípios estes vizinhos de Rio Bonito do Iguaçu, sediaram as margens da BR – 158, dois grandes acampamentos. No mês seguinte, abril de 1996, estes trabalhadores saíram em caminhada das duas extremidades do latifúndio rumo à ocupação, na qual permaneceriam acampados primeiramente em um local que ficou conhecido como “Buraco”.

Segundo o MST (1999) o Buraco foi à maior aglomeração de pessoas já registrada. Sendo mundialmente conhecido como o maior acampamento da América Latina, com mais de 3 mil famílias, e aproximadamente 12 mil pessoas.

Devido ao grande número de pessoas acampadas no Buraco, os problemas de higiene, saúde e alimentação se alastravam. Além de que, conforme Janata, (2012, p. 76):

A chegada do frio do inverno agravou as doenças, ocasionando mais mortes de crianças. [...], o que resultou numa intervenção do Promotor de Justiça de Laranjeiras do Sul, que solicitou a remoção das crianças do acampamento e a mobilização das famílias acampadas para evitá-la.

Isto fez com que as pessoas que estavam ali acampadas resolvessem se dirigir para outro local da fazenda. Ocupando o local chamado de Portão, o qual dava acesso a uma das entradas da Giacomet Marodin, e possuía uma guarita na qual ficavam empregados da fazenda encarregados de impedir o acesso a área. Parte das pessoas que estavam acampadas no Buraco passaram então a ocupar o Portão, o que provisoriamente resolveu alguns dos problemas ocasionados pela superpopulação. No entanto, mesmo tendo decorrido três meses, da ocupação as autoridades ainda não haviam sequer se manifestado (HAMMEL, SILVA, ANDRETTA, 2007, p.52).

Dessa forma novamente o acampamento se organiza e estende a ocupação para dentro da fazenda. Conforme o MST (1999) a entrada até a sede da fazenda ocorreu devido à necessidade de plantar que as pessoas tinham. Tendo em vista que as pessoas acampadas não conseguiam emprego na região, e não podiam plantar na área, pois este espaço era uma área de preservação ambiental.

O desfecho desta situação só se dará, no ano seguinte, e tendo em vista um episódio triste, no qual um jovem e um senhor acampados serão vítimas de assassinato por empregados da fazenda. No dia 16 de janeiro de 1997 um grupo de pessoas que estavam na área que seria desapropriada foi surpreendido por tiros, sendo mortos o jovem Vanderlei das Neves, e o senhor José Alves dos Santos (MST, 1999).

Tal fato teria repercussão nacional e internacional. E, conforme Monteiro (2003) como

a empresa Giacomet Marodim já era internacionalmente reconhecida, até mesmo pela exportação de celulose, a empresa teve sua imagem vinculada ao episódio, o que fez com que esta modifica-se sua denominação para Araupel. E ainda, segundo Janata (2012),

No mesmo dia da morte dos dois acampados, foi publicado no Diário Oficial o decreto de desapropriação de 16.852,16 hectares, que acabou assentando primeiramente 934 famílias, ainda em 1997, cerca de um ano após a ocupação. Nesse momento, devido às dificuldades enfrentadas, várias famílias já tinham ido embora do acampamento. Segundo dados do Plano de Consolidação do Assentamento Marcos Freire (2006), um ano após a ocupação restavam ainda 1.315 famílias, das quais 934 foram para o Assentamento Ireno Alves dos Santos. Em novembro de 1997, restavam 307 famílias excedentes do primeiro assentamento. Estas ocupam um novo lugar na fazenda, denominado de Paraíso. Lá, enfim, constitui-se o Projeto de Assentamento Marcos Freire, pela Portaria do INCRA/SR- 09/Nº 115, de 01/12/1998 (JANATA, 2012, p.80-81).

Dessa forma, foi necessário que duas pessoas morressem até que o poder público viesse a intervir na situação, legalizando a formação dos assentamentos. O assentamento Marcos Freire foi considerado pelo MST como uma extensão do assentamento Ireno Alves dos Santos.

De 1996 até os anos 2000, as lideranças do MST seguiram organizando ocupações em áreas da Giacomet-Marodim/Araupel, conquistando desapropriações e efetivando quatro assentamentos que, somados, ocupam cerca de 2/3 da área original da madeireira. Sendo estes: em 1997, o Assentamento Ireno Alves, com 934 famílias; em 1998, o Assentamento Marcos Freire, com 578; em 2004, o Assentamento Celso Furtado, com 1.500; e o Assentamento 10 de Maio, com 69 famílias (JANATA, 2012, p. 82).

4.2 A CONSTRUÇÃO DO COLÉGIO ESTADUAL IRACI SALETE STROZAK

Após a conquista dos assentamentos pelo MST, os objetivos em torno dos quais o movimento passou a se organizar foi com relação à estruturação destes, e com relação à garantia de educação escolar nas próprias áreas de assentamento.

Com as 1.500 famílias assentadas o número de adolescentes e jovens em idade escolar era muito grande, fazendo-se necessário e urgente construir escolas de ensino fundamental e médio que atendessem a demanda dos assentamentos Marcos Freire e Ireno Alves dos Santos (MONTEIRO, 2003, p. 48). Assim, no mês de agosto de 1998, o Setor de Educação do MST, deu início ao processo de criação das escolas nos assentamentos. Orientados pelo Núcleo de Educação de Laranjeiras do Sul, foi encaminhado ao poder público uma solicitação para que viesse a funcionar o ensino médio no assentamento, já no ano de 1999.

Ainda em 1997, a desapropriação de uma primeira parte da fazenda Pinhal Ralo, já havia permitido que se formassem duas escolas: a Escola Rural Municipal Vanderlei das Neves,

para atender aos anos iniciais do ensino fundamental, e a Escola Estadual José Alves dos Santos, os anos finais do ensino fundamental. No entanto, com a desapropriação de mais uma parte da fazenda, as famílias se espalharam em lotes distantes, o que fez com que a distância a ser percorrida até as escolas aumentasse. Dessa forma, a Escola José Alves dos Santos passou a funcionar em dois locais para prestar atendimento aos alunos dos assentamentos. Parte dela continuou na Sede e a outra passou a atender a Comunidade Alta Floresta, também conhecida como Centrão, hoje Escola Municipal Rural Severino da Silva (HAMMEL, SILVA, ANDREETTA, 2007, p.74).

Nesse contexto surge à necessidade do Colégio Estadual Iraci Salete Strozak, que a princípio era uma extensão da Escola Estadual José Alves dos Santos. Segundo Monteiro (2003), o Estado não construiria nenhuma escola, mas, se a comunidade apresentasse um novo espaço físico com condições adequadas para o funcionamento, o ensino médio seria autorizado.

Dessa forma, através de um trabalho coletivo o Setor de Educação do MST, os professores, e pais de alunos, criaram com recursos próprios o espaço físico no qual a escola funcionaria. Enquanto a construção não estava concluída os alunos tinham aulas nos demais espaços, em baixo de árvores, e até dentro do ônibus que os trazia até o local onde a escola estava sendo construída (MONTEIRO, 2003, p.48).

A construção foi em uma antiga vila da Eletrosul – Empresa de Geração e Transmissão de Energia Elétrica, abandonada depois da construção da Usina Hidrelétrica Salto Santiago. Quatro salas de aulas foram construídas interligando duas antigas construções ali existentes, onde antigamente funcionava uma delegacia e um batalhão do corpo de bombeiros. No final, a construção contava com seis salas de aulas, uma cozinha, uma sala para os professores, uma sala para a direção e outra para a secretaria. Não tinha energia elétrica, embora a construção estivesse a poucos metros da Usina, nem água encanada, problema que se resolveu com a instalação de um “carneiro” [hidráulico], que bombeava água ate um reservatório.

As fotos abaixo são da primeira estrutura da escola no local chamado de Vila Velha³⁰.

³⁰ A chamada Vila Velha correspondia a uma antiga Vila Residencial e Comercial dos funcionários da Usina hidrelétrica de Salto Santiago que havia sido abandonada anos antes, após a conclusão da obra. As estruturas que restavam foram aproveitadas para a instalação da escola (HAMMEL, SILVA, ANDREETTA, 2007, p. 83).

Figura 1 - Construção da primeira estrutura do Colégio Iraci, 1998.



Fonte: Arquivo do Colégio Estadual Iraci Salete Strozak, 2015.

Figura 2 - Salas já construídas, 1999.



Fonte: Arquivo do Colégio Estadual Iraci Salete Strozak, 2015.

As fotos acima nos revelam a interação exercida pela comunidade em torno do projeto de construção do colégio. Sendo o trabalho cooperativo uma das características nas quais o MST acredita, e propõe como necessário para o desenvolvimento do coletivo. Na primeira foto, visualiza-se a participação da comunidade, e a organização coletiva que tornaram possível a construção da primeira estrutura na qual o colégio funcionaria.

Na segunda foto, podemos observar o resultado desse trabalho em conjunto, de modo que a estrutura construída adquire uma função e um significado, tornando-se um espaço importante a ser ocupado por diversos agentes, como alunos, professores e funcionários. Tornando-se um espaço de formação e interação social.

Figura 3 - Prédio da antiga delegacia, onde funcionavam três salas de aula, 1998.



Fonte: Arquivo do Colégio Estadual Iraci Salete Strozak, 2015.

Embora a estrutura construída não fosse ainda um modelo completo, ela atendia a necessidade imediata. No entanto, para que o funcionamento da escola fosse autorizado pelo Estado, e os professores fossem contratados, foi necessário ocupar o Núcleo regional de Educação de Laranjeiras do Sul. Mesmo após a ocupação do local, houve resistência em se atender aos pedidos dos estudantes. Sendo que o entrave só foi resolvido com a intermediação da promotoria pública, que solicitou ao Estado uma resolução imediata para o problema. E assim, da Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED) veio à resposta positiva para o funcionamento da escola. Depois outras escolas seriam criadas, totalizando dez, que até o decorrente ano (2015) funcionam.

Com o intuito de consolidar e ampliar os avanços na educação e escolarização dentro dos assentamentos, o MST, através do Setor de Educação, deslocou para a região um pedagogo que tinha como objetivo contribuir na criação e efetivação das escolas nos Assentamentos Ireno Alves dos Santos e Marcos Freire, desde as negociações políticas até o acompanhamento pedagógico de alunos e professores (MONTEIRO, 2003; JANATA, 2012). Segundo Monteiro (2003), foi também neste período (1998) que se começou a construir e a implantar a proposta de educação do MST para as escolas de ensino fundamental e médio dos dois assentamentos. Sendo que o Colégio Iraci Salete, foi escolhido para acompanhar o desenvolvimento da proposta de modo a garantir sua efetividade. Sendo realizado um estudo com os educadores que formariam o quadro de docentes da escola, uma vez que estes seriam escolhidos pelo Estado.

Foram realizados seminários, palestras, troca de experiências, estudos de teóricos da educação, bem como estudos sobre o Movimento Sem Terra e sua pedagogia. A fim de se conhecer melhor a realidade em que em breve esses educadores estariam inseridos, também foram feitas visitas às famílias da comunidade. Neste processo de discussão coletiva foi estruturada a proposta de educação do Colégio Iraci Salete Strozak (MONTEIRO, 2003, p.50).

Em 2001, o assentamento Ireno Alves foi contemplado por um projeto do governo federal, que previa a construção de uma escola equipada. No entanto, a escola não foi construída na comunidade de Vila Velha, e sim, na comunidade Centro Novo³¹, no Assentamento Marcos Freire, onde funciona atualmente. A foto a seguir é da estrutura atual do Colégio.

³¹De acordo com Monteiro (2003) a nova estrutura do Colégio Iraci Salete não foi construída na comunidade Vila Velha como queriam as famílias e as lideranças do MST, devido a acordos e estratégias políticas envolvendo o então prefeito do município Sezar Augusto Bovino. De modo que para o autor, “com essa estratégia de mudança geográfica do colégio, o prefeito cujos interesses convergiam com os interesses do INCRA e do governo do Estado, inviabilizou a comunidade Vila Velha, que hoje praticamente inexistente em termos de estrutura física” (p.50-51).

Figura 4 - Fachada atual do Colégio Iraci Salete, 2015.



Fonte: dados da pesquisa, 2015.

Em 2010 Janata já havia constatado que uma das principais dificuldades encontradas pelo Colégio para efetivar a proposta de educação do MST na instituição, era a rotatividade de professores. Sendo que menos da metade do número dos docentes eram professores concursados, e os demais eram contratos temporários. Os dados coletados por nós na secretaria do colégio, cinco anos depois, nos revelam que ainda hoje este enfrenta a mesma dificuldade. Dos 44 docentes que formam o quadro de professores, nas turmas de ensino fundamental, ensino médio e no curso de Formação de Docentes, apenas 14 são concursados. E os demais são contratados pelo estado pelo período de um ano letivo.

Dentre os principais fatores que contribuem para que o colégio tenha dificuldades em formar um quadro docente próprio, estão: a distância entre este, e o local de moradia dos professores, que na maioria das vezes são dos municípios vizinhos, principalmente de Laranjeiras do Sul. O que acarreta para estes gastos com a locomoção, já que o trajeto até a cidade de Rio Bonito do Iguazu é feito por uma empresa privada. Além de que, à distância percorrida exige também um gasto maior de tempo, tendo em vista que os percursos de ida e volta, até o colégio demoram em torno de 2 horas diárias, para os professores que saem de Laranjeiras.

Para Janata (2012) o fato deste estar em um assentamento de reforma agrária do MST também se constitui como um impedimento para alguns, uma vez que, segundo a autora, “essa

ligação confere uma identidade ao Colégio e, invariavelmente, acarreta em práticas pedagógicas e compromissos políticos nem sempre convergentes com todos os que assumem sua carga horária nele” (p.144). Esse problema também se repete com os professores que são contratados para trabalhar temporariamente. Uma vez que assumem aulas no colégio somente por necessidades particulares, não possuindo vínculos ideológicos com a instituição.

No que diz respeito ao quadro de funcionários que trabalham na escola, dos 17 funcionários ocupantes das diferentes funções (biblioteca, secretaria, limpeza, etc), seis são concursados, e os demais são funcionários temporários.

A gestão da escola é formada por uma direção, uma vice direção, e uma direção auxiliar. Além da Associação de Pais, Mestres e Funcionários e, da comunidade no geral, que integra também o MST. Desde 2004, o colégio tornou-se Escola Base das Escolas Itinerantes no Paraná. O que além de legalizar a situação das escolas que funcionam nos acampamentos existentes nas diversas regiões do estado permite que o colégio Iraci, esteja próximo do Movimento Sem Terra.

4.3 GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

O Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak conforme seu Projeto Político Pedagógico (2013) se pauta em uma gestão democrática e participativa, que envolve tanto a comunidade escolar como a comunidade assentada. Segundo o documento, cada membro de cada um destes espaços é importante, sendo, portanto, necessário que todos interajam entre si, pensando no bom funcionamento da educação. Nessa perspectiva a participação dos educandos nas atividades desenvolvidas pelo colégio é visto como um aspecto positivo e desejável. Nesta dinâmica a instituição se organiza prevendo a participação não só dos alunos, mas de toda a comunidade nas atividades que realiza. Abaixo descrevemos algumas das práticas desenvolvidas no colégio e também alguns dos projetos educativos organizados por este que efetivam esta concepção de gestão.

Concepção de Avaliação

O processo avaliativo no Colégio Iraci Salete é compreendido para além dos resultados extraídos através da aplicação de provas e trabalhos. De acordo com a proposta da instituição, a avaliação deve levar em conta vários aspectos importantes no desenvolvimento dos educandos, tais como: o estado psicológico, o meio no qual este está inserido, os avanços que este educando obteve ao longo do processo educativo, os limites apresentados, sua conduta

dentro e fora de sala de aula, o respeito ao outro, sua capacidade de organização pessoal, cuidado com os seus materiais e a realização das atividades (MONTEIRO, 2003, p.54).

Sendo que o principal objetivo desta concepção de avaliação é alcançar a conciliação entre as práticas que são desenvolvidas dentro do colégio com o contexto social no qual ele se insere. De modo que o colégio possa construir possibilidades de intervenção pedagógica no currículo e na escola, subsidiando o redimensionamento pedagógico, os educadores e todo o processo educativo (PPP, 2013, p.59). Esta concepção avaliativa é efetivada no Colégio Iraci, através das seguintes práticas: realização dos Conselhos de Classe Participativos, os Agrupamentos e Reagrupamentos, as Classes Intermediárias, as Pastas de Acompanhamento, os Cadernos de Avaliações e os Pareceres Descritivos.

O processo avaliativo desenvolvido no colégio, compreendendo que cada ser humano é diferente e único, considera que cada um reage de maneira diferenciada em cada situação. De tal modo que, nessa concepção de avaliação, o processo avaliativo reconhece o direito de recuperação do aluno, e o dever do coletivo da educação de ofertá-lo. No Colégio Iraci, esta é realizada através de atividades combinadas no Coletivo de educadores dos Ciclos, nos reagrupamentos e nas Classes Intermediárias. De modo a oportunizar os alunos a recuperação sem que os mesmos fiquem retidos nas turmas de origem. Ou seja, sem reprovação escolar.

O parecer descritivo

No Colégio Iraci não é atribuído notas aritméticas aos alunos. Com exceção das turmas do curso de Formação de Docentes que adotam esta prática, os demais alunos do ensino fundamental e do ensino médio são avaliados por pareceres descritivos realizados pelos educadores. O parecer descritivo tem a função de apresentar ao seu leitor, quais foram às aprendizagens adquiridas pelos alunos, bem como o que cada um tem ainda por desenvolver. O propósito do parecer é realizar um detalhamento fundamentado cientificamente sobre os conhecimentos trabalhados e quais seriam os objetivos previstos para cada período.

Conforme consta no PPP do colégio, o parecer descritivo é um documento oficial do resultado da aprendizagem e do desenvolvimento do aluno. No entanto, ao invés de fornecer um boletim com médias aritméticas o colégio disponibiliza o parecer que apresenta os resultados do processo avaliativo sob forma descritiva. Dessa forma, as instituições que recebem alunos provenientes do colégio Iraci, ao invés de receberem as médias em números, recebem um “dossiê descritivo”, com limites, possibilidades e necessidades que cada aluno apresenta. O professor coordenador de turma é quem fica responsável pela sistematização da versão preliminar do parecer.

Ciclos de Formação Humana

Outro aspecto que caracteriza o Colégio Iraci é a opção deliberada pela instituição em adotar os ciclos de formação humana e não o convencional sistema de seriação. A proposta vem sendo desenvolvida no colégio desde o ano de 2008. Nesse modelo ocorre a adoção de uma nova forma de se compreender o processo de ensino e aprendizagem, o qual considera que os indivíduos não podem ser homogeneizados em seu processo de desenvolvimento.

E isto implica em considerar que cada sujeito possui um tempo próprio para aprender e se desenvolver. Nessa perspectiva, não cabem os mesmos métodos avaliativos adotados no sistema de seriação, uma vez que estes, segundo os autores que defendem a implantação dos ciclos de formação, se configuram como instrumentos de punição e classificação social.

Em uma escola organizada na perspectiva dos ciclos de formação humana, não há reprovação escolar. O aluno que não obteve o aproveitamento necessário conforme desejado para sua idade e classe escolar, não fica retido. O que acontece é que esse aluno passa a frequentar uma classe intermediária em contraturno. A classe intermediária é uma turma entre um ciclo e outro, por tempo indeterminado. Sendo que o aluno tem sua matrícula sempre na turma seguinte, de modo a superar a lógica da reprovação, e tendo garantido a aprendizagem e o desenvolvimento (PPP, 2013, p.64). Este processo ocorre somente nas turmas do Ensino Fundamental, para o Ensino Médio, não existe classe intermediária.

A Classe Intermediária será organizada em torno das áreas de conhecimento: Área da Linguagem; Área de Ciências da Natureza e Área das Ciências Sociais, sendo que cada uma terá cinco horas/aula semanais totalizando 15h/a. Seu conteúdo será definido desde o diagnóstico das necessidades registradas na Pasta de Acompanhamento. A Classe Intermediária supera as turmas de Apoio a Aprendizagem ou o Reforço Escolar na medida em que sua intencionalidade é outra, não é reforçar o que não aprendeu e nem apoiar a aprendizagem que acontece na turma referência. Ela tem como objetivo superar a necessidade que o (a) educando (a) apresenta e o impede de ter seu pleno desenvolvimento e aprendizagem dos conteúdos. Partimos do princípio que todos (as) são capazes de aprender, em ritmos tempos e metodologias diferentes, o (a) educador (a) que assume esta turma precisa ter presente a necessidade do (a) educando (a) e variadas opções metodológicas para superá-la, abertura para dialogar com os (as) educadores (as) referencias, com a equipe pedagógica, família e quantas outras pessoas possam contribuir para superação dos limites. Registro preciso da evolução ou não do (a) educando (a), instrumentos utilizados durante e período que ele frequentou a Classe (PPP,2013, p.64, grifo nosso).

Conforme destacamos na citação acima, a classe intermediária se organiza por áreas do conhecimento humano. Sendo essa, mais uma das características presentes no colégio que visa

romper com a lógica da organização isolada das disciplinas. Embora o currículo da instituição seja organizado por disciplinas, a proposta de educação desenvolvida por esta, prevê que ocorra uma interação entre os docentes na organização do trabalho pedagógico. Isto se dá em decorrência da concepção de que o conhecimento não pode ser fragmentado, mas deve ser visto em uma dimensão plena e dialógica. O ciclo de formação humana se fundamenta na concepção de processo de desenvolvimento humano. E segundo Hammel (2013, p.13) na escola organizada em ciclos ocorrem intensas modificações que se estabelecem “desde o currículo, as metodologias, e o processo avaliativo, na busca por romper com a lógica de exclusão ocasionada pela reprovação e pela distorção idade/ciclo”.

No último capítulo desta dissertação, veremos que o fato dos procedimentos avaliativos no Colégio Iraci serem muito mais qualitativos do que quantitativos, devido a não atribuição de notas, o tornam um assunto polêmico na instituição.

Conselho de Classe Participativo

Diferentemente de muitas instituições, no Colégio Iraci, o tradicional Conselho de Classe realizado pelos professores e pela equipe pedagógica, se estende para toda a comunidade escolar. De modo que alunos e professores, e o próprio colégio possam constantemente estar se auto-avaliando e vendo quais as melhores formas de intervenção pedagógica. Segundo a proposta, “o Conselho de Classe Participativo, é o espaço-tempo de efetivar o que denominamos de avaliação dialógica, de chamada para o compromisso com o estudo e a formação e não para obter notas” (PPP, 2013). Conforme esta perspectiva, o conselho de classe participativo é um momento no qual todos se avaliam e avaliam o funcionamento escolar em cada uma de suas partes, de modo que todas as instâncias educativas possam avaliar e serem avaliadas.

De acordo com a proposta do colégio, “avaliar é parar e olhar o que foi feito e como foi feito, tendo como referência os objetivos a que nos propomos” (PPP, 2013, p.60). O conselho de classe participativo, ocorre em três momentos distintos de modo a garantir sua efetivação. Sendo que estes acontecem sempre ao final de cada semestre.

1º Momento: Cada educando realiza sua própria auto-avaliação, em formato de parecer descritivo. Nesta avaliação pessoal contêm informações sobre o seu desempenho em classe, e sobre sua participação nas atividades desenvolvidas. O educador coordenador da turma realiza a avaliação da turma, considerando as anotações registradas na Pasta de Acompanhamento ³²e

³² A pasta de acompanhamento conforme o PPP do colégio é um instrumento de registro do desenvolvimento e aprendizagem da escrita dos educandos. Consiste na realização de produções textuais que são encaminhadas pelos professores as turmas mensalmente, indiferente de qual disciplina este educador seja. Após a leitura dos textos, são realizadas apreciações, comentários sobre os mesmos pelo professor. No entanto, o texto não é alterado pelo (s) aluno (s). O mesmo é então anexado a pasta, para que ao longo dos meses os alunos possam acompanhar o desenvolvimento que

a avaliação do Coletivo de Educadores.

2º Momento: O educador coordenador e o educando coordenador da turma em conjunto com a equipe pedagógica sistematizam as auto-avaliações e elaboram um parecer descritivo da turma e do colégio.

3º Momento: é realizado um encontro no qual o educador e o educando, ambos coordenadores da turma, apresentam a sistematização. Nesse momento, todos os envolvidos no processo avaliativo são ouvidos e posteriormente complementarão com análises, e sugestões. Participam deste momento do conselho de classe, a direção e/ou direção auxiliar, a equipe pedagógica, os educandos e educadores da turma, os pais/mães e responsáveis, e os membros do Conselho Escolar APMF (PPP, 2013, p.61).

4.4 ATIVIDADES EDUCATIVAS DESENVOLVIDAS NO COLÉGIO

Para além das atividades previstas no currículo escolar, o colégio Iraci desenvolve uma série de atividades que preveem não apenas o desenvolvimento cognitivo dos alunos, mas que também promovem a interação social, a socialização, o desenvolvimento emocional, e afetivo e a própria cooperação entre os alunos. Na perspectiva de que “a escola é um lugar onde os conteúdos das disciplinas são parte do currículo e não o todo” (MONTEIRO, 2003, p. 51), é que o colégio tem construído novos momentos de aprendizagem. Apresentamos a seguir, algumas dessas experiências educativas que vem sendo desenvolvidas na instituição.

Projeto Viver em Harmonia

Segundo o PPP (2013) do colégio, o Projeto Viver em Harmonia³³, partiu da observação realizada pela própria equipe da instituição no ano 2000, de que os educandos por terem sido assentados há pouco tempo, não tinham muitas opções de lazer. Assim, como um meio de atraí-los para o colégio, foi buscado desenvolver uma série de atividades diversificadas, que ajudariam tanto no processo de ensino-aprendizagem, como um meio de evitar a evasão e a repetência escolar.

O projeto teve início com a formação de um coral denominado de Filhos da Terra, sendo este uma criação coletiva dos próprios educandos. De acordo com o PPP (2013), manter o coral

obtiveram durante o ano no processo da escrita.

³³ As aulas de dança, música, coral desenvolvidos pela escola dentro do Projeto Viver em Harmonia, estiveram ativas até o ano de 2011. Devido à intervenção do Estado que determinou novos modelos de atividades em contraturno dentro do projeto de governo da escola integral, atualmente a escola desenvolve atividades aos moldes do que o Estado organiza, como por exemplo, o Projeto Mais Educação. (informações obtidas na secretaria da escola, 2015).

implicava em muitas dificuldades, pois o mesmo não recebia nenhum tipo de ajuda, mantendo-se apenas através do trabalho voluntário da maestrina, e dos próprios professores.

Como o projeto demonstrou trazer benefícios para os alunos o colégio decidiu ampliar as atividades do coral, resultando no Projeto Viver em Harmonia, que até o ano de 2013, quando foi realizada a última alteração no PPP do colégio, abrangia, além do coral: teatro, percussão, banda, música raiz e artesanato. Sendo que este projeto, por meio das artes, objetiva desenvolver o espírito de convivência harmônica, levando o (a) educando (a) a sentir-se parte da instituição, valorizando-se e valorizando-a, ampliando sua cultura, resgatando sua tradição e tornando-se responsável (PPP, 2013).

No ano de 2003, a empresa Tractebel Energia S.A, aceitou uma parceria com o colégio na qual passou a ajudar no desenvolvimento do projeto. Naquele ano, foi possível a aquisição de instrumentos musicais, uniformes e o pagamento da maestrina. Atualmente o colégio participa dos Programas ofertados pelo governo do Estado do Paraná, realizando atividades no período de contraturno, relacionadas à agroecologia, jogos e brincadeiras, questões ambientais e percussão. O coral, atividade que deu início ao projeto, hoje, não existe mais no colégio.

Datas Comemorativas

As Datas Comemorativas são vistas no Colégio Iraci como um momento de relembrar fatos, e nomes de pensadores, ou pessoas significativas para a comunidade. Essa data pode ser referente ao dia de nascimento de alguém, ou de alguma conquista.

Uma vez por semana, em dias alternados, são realizados os momentos cívicos nos quais os alunos coordenadores de turma com seus colegas os organizam, relembrando as datas importantes da semana (HAMMEL; SILVA; ANDREETTA, 2007). De modo que em cada semana do ano letivo, é escolhida uma turma que fica responsável por organizar e realizar uma exposição para os demais alunos sobre o tema pesquisado. Devendo expor no mural, organizar as bandeiras a serem hasteadas, e os hinos que serão cantados. Nas datas mais significativas, são realizadas festividades especiais.

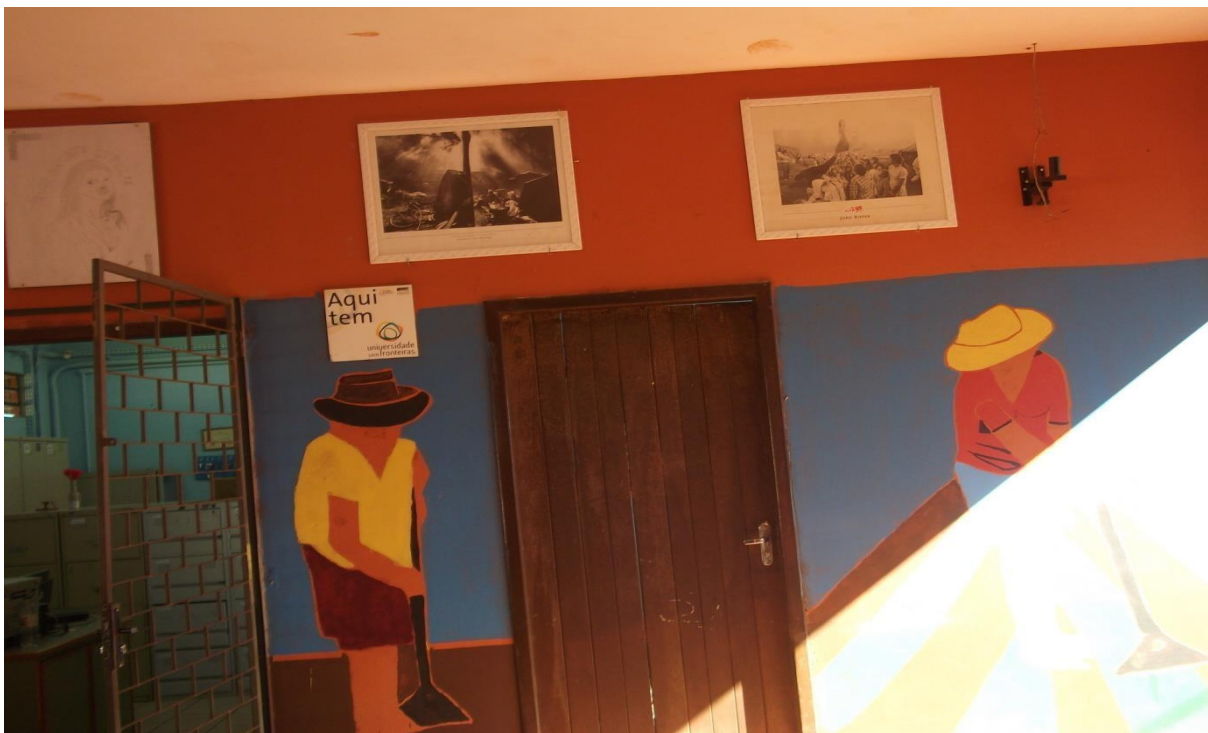
Outro modo de relembrar as pessoas e os momentos significativos consiste na exposição de fotos e imagens que remetam a memória e à lembrança. Em nossa pesquisa de campo pudemos observar o significado e o simbolismo que este projeto de memória possui no colégio Iraci, o caracterizando como um colégio de assentamento também pela forma como seus espaços físicos são organizados e construídos. Para mostrarmos ao leitor como este simbolismo e este projeto se fazem presente nesta instituição, inserimos abaixo algumas fotos tiradas no desenvolvimento da pesquisa, e que demonstram o compromisso que o colégio possui com a memória, e com os símbolos que compõe a trajetória histórica da luta camponesa no MST.

Figura 5 - Entrada do colégio, vista da parede lateral da secretaria.



Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Figura 6 - Parede externa da secretaria.



Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Nas fotos acima podemos observar que o colégio além do cuidado em manter a memória

da formação do assentamento, (por meio dos quadros com as fotos que demonstram esse processo expostas na parede lateral externa da secretaria da instituição), ainda reforça a identidade do camponês, nas representações dos trabalhadores ilustrados nas pinturas. As imagens representam os significados e sentidos que o colégio quer transmitir. É a construção simbólica de quem são estas pessoas, de quem são os assentados (CAÚME, 2002).

Figura 7 - Pintura externa do muro do Colégio.



Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

A foto acima demonstra a ligação que o colégio possui com o MST, e sua caracterização como colégio do campo e mais precisamente situado em um assentamento de reforma agrária. Demonstra a leitura social que a instituição realiza, apresentando por meio de imagens os agentes que concebe enquanto oponentes da causa da reforma agrária: a mídia, os “coronéis”, (latifundiários) o ministério público, e seus aparelhos opressores. Bem como ilustra uma concepção ideológica que quer construir sobre quem é, e como é o camponês, dentro desta disputa. Representando este como um homem simples, trabalhador, e desprovido das armas que o estado possui. Outro aspecto que pode ser percebido como de grande importância, é a escrita da palavra revolução bem no topo da imagem. Sendo que o MST compreende a revolução como condição necessária para a mudança social. A colocação desta palavra é simbólica, possui um sentido, uma função. E uma vez exposta representa um conjunto de ideias e princípios que se quer transmitir, no caso, a necessidade de uma revolução para a mudança social.

Figura 8 - Pintura interna do muro do colégio.



Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Na pintura interna do muro, percebemos a busca dos jovens em ousar por meio da arte, em frases e imagens que tem a intenção de construir ideologicamente que colégio é este, e a qual modelo de educação este se propõe. Observamos nesta pintura uma crítica social referente ao papel da mulher na sociedade capitalista, bem como a representação de Che Guevara, um dos pensadores nos quais o movimento se inspira.

São muitos os espaços do colégio que se caracterizam da mesma forma. Com uma tentativa explícita de criticar e analisar a sociedade capitalista e também de valorizar a imagem do camponês, lembrando suas lutas históricas. Observamos que a forma como estes espaços são construídos tem a função de caracterizá-los, identificando-os simbolicamente e tornando-os um local específico. Ou seja, o colégio Iraci, não é somente um colégio entre tantos outros, ele se transforma em um colégio em específico, em um lugar. Adquire uma identidade local construída simbolicamente por meio de sua estrutura física, suas atividades culturais, e sociais, e por todos aqueles que fazem ou fizeram parte da sua história. Assim constrói-se um espaço que fora apropriado por valores identitários.³⁴

³⁴ A respeito dos conceitos de espaço e lugar ver: DUARTE, F. Espaço Geográfico, Memória Social e Patrimônio Cultural In: História Arte e Cultura. Ponta Grossa, UEPG/ NUTEAD, 2009, p.141-163.

Projeto Horta

Este projeto promove a interação dos alunos com a produção de hortaliças realizadas no colégio. Todos os alunos participam com a orientação dos professores das diversas disciplinas (geografia, matemática, física, química, biologia). Segundo Hammel, Silva e Andreetta (2007), este projeto objetiva melhorar a qualidade da merenda escolar produzindo e valorizando os orgânicos. Ainda conforme os autores, a horta funciona como uma espécie de laboratório, no qual os conhecimentos que são adquiridos nas salas de aula podem ser postos em prática. Sendo que esta atividade já faz parte da realidade cotidiana dos alunos, pois os mesmos na maioria das vezes estão acostumados a ajudar a família no trabalho agrícola.

4.5 OS CONTEÚDOS E A METODOLOGIA DE ENSINO - A PROPOSTA DOS COMPLEXOS DE ESTUDO

Dentro das concepções de educação e de sociedade adotados pelo Colégio Iraci, bem como na definição dos seus objetivos presentes em seu PPP (2013), pudemos identificar que dentro da proposta de ensino do colégio, os conteúdos se configuram apenas como elementos constituintes do currículo escolar, e não como um todo. No estudo e nas entrevistas realizadas, pudemos verificar que o Colégio Iraci, possui como principal objetivo, proporcionar aos seus alunos o que chama de uma formação humana - integral.

Tendo em vista que por formação humana integral, compreendemos através do que nos foi relatado, um processo no qual, o ensino adquire uma função formativa crítica, e que oportuniza aos alunos a associação entre conteúdo e realidade prática. Neste sentido se explicam os métodos diferenciados de avaliação e organização adotados pelo colégio, tais como, os pareceres descritivos e os ciclos de formação humana. Métodos estes que dispensam a atribuição de notas por que não tem o objetivo da promoção dos alunos para séries seguintes e que também, visam evitar competições decorrentes da disputa por notas entre alunos.

Para efetivar tal projeto de formação humana, o colégio tem se organizado sob a perspectiva do Plano de Estudo³⁵, documento este que se encontra a disposição para consulta na biblioteca da instituição. Na realização desta pesquisa tivemos acesso a este material.

Neste documento além de textos que apresentam a proposta de educação do MST para as escolas de acampamentos e de assentamentos, possui também as seis matrizes que

³⁵ Documento este que conforme consta em sua introdução, “é fruto de um longo trabalho coletivo que reuniu especialistas em curriculum, especialista nas várias disciplinas nos conteúdos ensinados nas séries finais do Ensino Fundamental, educadores das escolas itinerantes, coordenação do coletivo estadual de educação do MST do Paraná e profissionais que trabalham com a questão da teoria pedagógica” (PLANO DE ESTUDO, 2013, p. 03).

intensificam a concepção de como devem ser estas escolas. Sendo estas as seguintes: a) Escola e Vida, b) Escola e Matriz Formativa do Trabalho, c) Escola e Matriz Formativa da Luta Social, d) Escola Matriz Formativa da Organização Coletiva e) Escola e Matriz Formativa da Cultura, e f) Escola e Matriz Formativa da História.

De modo geral, verificamos que estão presentes na definição destas matrizes os seguintes princípios: a escola deve estar associada à vida dos estudantes, de modo que estes consigam articular os conteúdos apreendidos a sua realidade prática. O trabalho deve ser compreendido “em seu sentido alargado de atividade humana criadora, construtora do mundo e do próprio ser humano” (PLANO DE ESTUDO, 2013, p.09). Ou seja, o trabalho compreendido em seus diversos aspectos, de modo que os sujeitos consigam se “libertar” da concepção reducionista de trabalho assalariado. A luta como um processo que educa aos homens, e que os possibilita ressignificar o mundo através do inconformismo a dominação social. O incentivo a participação e organização dos sujeitos em atividades coletivas, que envolvam cooperação e que lhes permita trabalhar em conjunto. Construção da consciência de classe trabalhadora, e de crítica a cultura hegemônica na sociedade capitalista. Também a constatação de que somos seres históricos, e, portanto, vivemos a história como um movimento em construção. Sendo que a escola, “pode ajudar seus educadores e educandos a vivenciar e compreender a relação entre memória e história (enraizamento projetivo), trabalhando na formação da consciência histórica” (PLANO DE ESTUDO, 2013, p.14).

Constam ainda no documento, dentro de cada série, separados pelos dois semestres, (1º e 2º), uma exposição dos conteúdos que devem ser trabalhados dentro da proposta de educação do MST, seguido dos respectivos *complexos de estudo*. Sendo que estes são conceituados no texto como sendo focos articuladores das atividades teórico-práticas realizadas nas diferentes disciplinas.

Dessa forma, dentro do Colégio Iraci, o Plano de Estudo se configura como um planejamento construído que tem em vista organizar os conteúdos que serão trabalhados nas disciplinas, tendo em vista, os complexos de estudo. O plano de estudo prevê ainda uma organização semestral para as turmas da escola. Conforme o texto: “A metodologia adotada propõe focos a serem observados por todas as disciplinas conectadas a estes. Deu-se o nome de “complexos” a cada um destes focos que representam “porções da realidade” a serem explicadas por diversas disciplinas” (PLANO DE ESTUDOS, 2013, p. 25). De modo que,

Um complexo representa uma “complexidade” cujo entendimento a ser desvendado pelo estudante ativa sua curiosidade e faz uso dos conceitos, categorias e procedimentos das várias ciências e artes que são objeto de ensino em uma determinada série. O complexo tem uma prática social real embutida em sua definição. Ele é mais que um tema ou eixo e não se resume a idealização de uma prática que apenas anuncia a aplicabilidade longínqua de uma aprendizagem. É o palco de uma exercitação teórico-prática que exige do estudante as

bases conceituais para seu entendimento, permite criar situações para exercitação prática destas bases conceituais para seu entendimento, e desafios e ao mesmo tempo permite que estes conceitos sejam construídos na interface da contribuição das várias disciplinas responsáveis pela condução do complexo. **O complexo é uma unidade curricular do plano de estudos, multifacetada, que eleva a compreensão do estudante a partir de sua exercitação em uma porção da realidade plena de significações para ele** (PLANO DE ESTUDO 2013, p.25, grifo nosso).

O Plano de Estudo por ser um projeto ainda em construção apresenta propostas apenas para as turmas do Ensino Fundamental. No entanto, verificamos nesta pesquisa, que os encaminhamentos curriculares e metodológicos destinados as turmas do Ensino Médio apesar de não constarem no plano, são semelhantes. Abaixo apresentamos a proposta pedagógica curricular do colégio conforme consta no PPP (2013), e segundo a qual, as disciplinas serão organizadas por áreas do conhecimento humano. Conforme o texto, a realidade é aprendida como uma totalidade, sendo que nesse processo cada área e cada disciplina têm sua especificidade e seus objetivos. Uma vez que as conexões estabelecidas entre elas são importantes para que se possa compreender o todo.

De tal modo que:

A área de Ciências da Natureza tem como objetivo analisar e compreender a natureza em sua complexidade, percebendo as relações entre os elementos que a compõem, especialmente o ser humano, e entende-lo como produto produtor do que produz; analisar e perceber as conseqüências dos avanços técnico-científicos para a vida, avaliando alternativas que garantam a preservação da mesma. Para atingir tais objetivos é necessário conhecimentos da área de Linguagens e Códigos para ler, interpretar e sistematizar e da área da Ciências Humanas para contextualizar historicamente os conhecimentos produzidos na área compreender seus determinantes sociais, políticos, econômicos e outros (PPP, 2013, p.71).

Em conformidade com o que diz o texto, nos foi relatado por alguns professores entrevistados na visita de campo, e pela própria direção do colégio, que sempre que possível o colégio promove encontros nos quais os professores conversam e trocam atividades para realização de um trabalho interdisciplinar.

Tendo em vista que já apresentamos brevemente como o colégio Iraci Salete, objeto de nosso estudo se organiza, iremos agora através da análise dos dados coletados em nossa pesquisa, identificar de que forma se processa a construção de novas subjetividades nos alunos que passam por este processo de formação.



CAPÍTULO V - A CONSTRUÇÃO DE NOVAS SUBJETIVIDADES PELO MST, E AS CONTRADIÇÕES DA MATERIALIZAÇÃO DOS PRINCÍPIOS EDUCATIVOS DO MOVIMENTO NO COLÉGIO IRACI SALETE

No último capítulo desta dissertação nos propomos a apresentar os resultados coletados no trabalho de campo que realizamos no colégio. Nossa intenção não é de forma alguma criticar as intenções do Movimento, ou da própria instituição, ao desenvolver um projeto ideologicamente direcionado. Apenas queremos destacar que dentro da efetivação deste projeto existem contradições que inviabilizam a concretização do modelo em toda a dimensão proposta. Queremos que nossa pesquisa possa de alguma forma contribuir para a execução e melhoria desta proposta educacional conforme vem sendo desenvolvida.

5. OS ALUNOS, OS PROFESSORES E A ESCOLA: UMA INTERLOCUÇÃO RECÍPROCA?

O Projeto de Educação adotado pelo colégio Iraci Salete, é um projeto deliberadamente distinto do projeto de educação burguês promovido pelo Estado. No entanto, é o Estado com sua política de formação quem delibera o funcionamento da instituição. O Estado demanda um currículo que deve ser seguido, mesmo que no colégio este seja remodelado, passando por transformações que o permitam atender aos interesses específicos da proposta da educação do MST.

Cericato (2008) quando realizou sua pesquisa de mestrado no Colégio Iraci, já apontava a existência de fatores que no momento, impossibilitavam que na instituição se efetivasse a proposta de educação do MST. A autora apresentou que entre estes fatores, destacavam-se a falta de identificação dos professores com a realidade do local, bem como a própria falta de identidade dos alunos para com o colégio. Estas situações decorrem tanto pelo fato do estado intervir na formação do quadro dos professores, tanto pelo processo de estruturação do próprio assentamento que aos poucos deixou de comportar somente as famílias que participaram de sua formação. Nesse sentido, a compra e venda dos lotes passou a se constituir como um elemento de dissolução da identidade de assentado.

Na análise realizada pela autora verificou-se que os princípios educacionais conforme pensados pelo MST, somente vigoraram no colégio no período de acampamento. Quando o

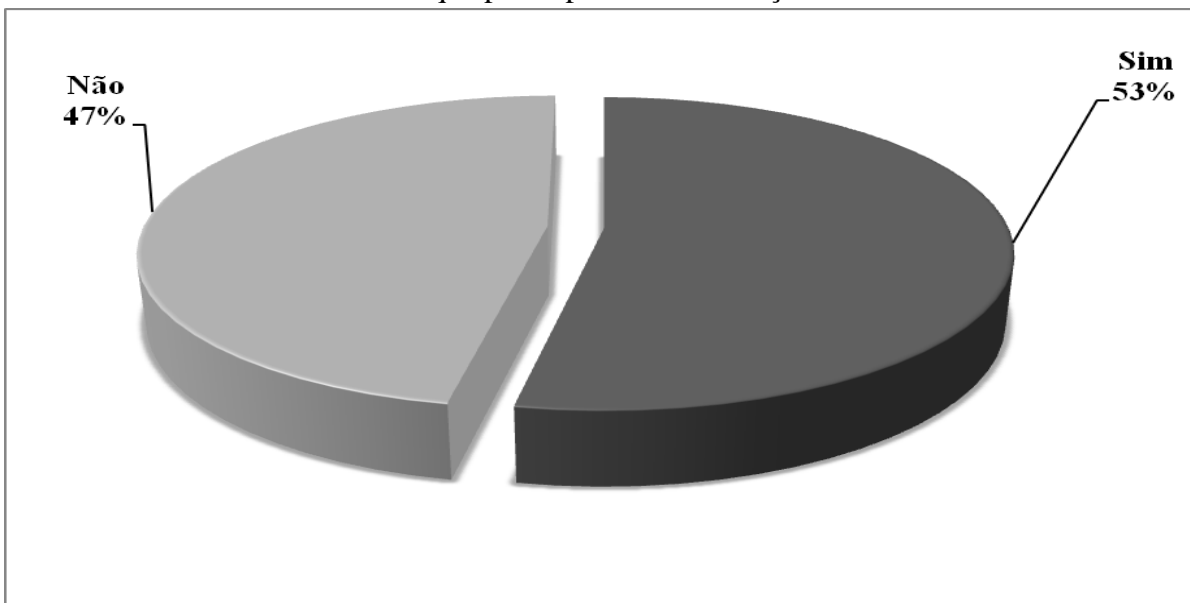
MST tinha a autonomia para a formação dos seus quadros de professores e demais agentes na instituição, e quando entre os próprios acampados, preponderava o espírito de cooperação e de ajuda mútua.

Conforme Cericato,

Ao descrevermos o histórico da Escola Iraci Salet Strozak, percebemos que, quando se encontrava no acampamento, os princípios organizacionais e pedagógicos do MST eram efetivados, mas, devido as necessidades de infra-estrutura e profissionais que atendessem os educandos no ensino médio, ela se tornou Estadual, e, a partir desse vínculo, a estrutura organizacional e, muito da proposta pedagógica baseada na concepção educacional do MST, vão sendo minimizados (CERICATO, 2008, p. 204).

Abaixo apresentamos os dados coletados por nós nesta pesquisa, que demonstram que desde o ano de 1996 a 2015, quase metade dos alunos que estudam no colégio, e das famílias destes, não participaram do processo de constituição do assentamento através do acampamento.

Gráfico 1 - Amostra das famílias que participaram da formação do assentamento



Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Assim, estas famílias adquiriram os lotes através da compra e venda dos mesmos. Sendo que as pessoas que compram os lotes muitas vezes possuem uma visão contrária aos princípios do MST. De modo que podemos compreender isto, como decorrente da própria lógica inscrita no sistema capitalista, e na doutrina individualista, segundo a qual, os sujeitos passam a ser

vistos como responsáveis pelo próprio sucesso ou fracasso social.

Nas observações realizadas evidenciamos que mesmo com a proposta educacional do MST muitas questões precisam ainda ser efetivadas. Embora, o colégio contemple muito dos pontos defendidos pelo MST, como por exemplo: o incentivo a auto-organização dos alunos, a participação coletiva, os símbolos que lembram o movimento, fotos e imagens espalhadas pelo colégio que relembram a história de conquista da terra. Além de que, o colégio se propõe a um modelo de gestão democrática incentivando a participação de alunos, pais e a comunidade nas atividades organizadas, através dos conselhos de classe participativos, dos projetos de ensino, assembleias, e comemorações que relembram o processo de formação do assentamento.

No entanto, conforme citamos acima, o colégio é um espaço heterogêneo, no qual se desenvolvem distintas posições ideológicas. Constatamos por meio de observações e pelo próprio desenvolvimento das entrevistas, a existência de conflitos entre alunos e professores, professores e professores, professores e equipe pedagógica/ direção.

Estes conflitos são compreendidos por nós como típicos das diversas organizações e instituições sociais sendo que representam o processo dialético presente nas relações sociais. Contudo, eles também nos revelam os aspectos nos quais estão ocorrendo às divergências de posicionamento dentro da instituição.

Transcrevemos abaixo a fala de duas professoras que nos revelam algumas discordâncias com relação ao projeto de educação adotado.

O problema é que aqui as coisas não funcionam. Não que em outras escolas seja uma maravilha, mas aqui parece que é pior. O meu medo é que a nossa esquerda esteja ficando burra, por que não estuda. Não é só a falta de conteúdo, é o problema com a leitura, com a escrita básica.

A única coisa que os alunos sabem é que eles não têm nota, e que então eles não vão reprovar no final do ano. Tem um monte de coisa que tem que ser feito. O parecer pra gente ele é muito mais trabalhoso, tem as atividades fora da sala de aula, tem o problema dos dias de chuva que eles perdem aula. [...] e aí quando tem alguma atividade assim⁴⁰, parece que todo mundo some, e ninguém sabe de nada. Não tem direção, não tem equipe pedagógica, e os alunos saem fora da sala e não fazem nada.

A fala de cada uma das professoras nos revela não apenas uma discordância, mas, apresentam também uma crítica segundo a qual o modelo pedagógico adotado não funciona. Na primeira citação a professora ainda demonstra uma inquietação, ao medo que ela diz possuir de que *a própria esquerda se torne burra* pelo fato de não buscar conscientemente aprender. Na segunda citação a mesma crítica se repete, contudo, a professora aponta outros argumentos que conforme ela, também são responsáveis pela baixa aprendizagem dos estudantes, a demanda por atividades extraclasse, somada a falta de transporte nos dias de chuva. Contudo sua principal crítica esta no fato de que, a única coisa que os alunos sabem “*é que eles não têm nota, e que então eles não vão reprovar*”.

Através dos relatos das professoras podemos perceber que para elas, falta consciência por parte dos alunos da dimensão do projeto educacional desenvolvido pelo colégio. Sendo que os métodos avaliativos propostos deveriam ser compreendidos por professores e alunos como instrumentos importantes, indo muito além da não atribuição de notas. *“Se de fato, esta proposta se efetivasse os alunos saberiam da importância de estudar por conta própria, e se importariam com as dificuldades que eles próprios têm”*

Por meio destas afirmações conseguimos identificar que para estas professoras, o projeto de educação do MST, conforme vem sendo desenvolvido no colégio não se efetiva. E ainda pontuamos que este não se efetiva por que não existe por parte dos alunos um entendimento do que é o projeto e da dimensão que este possui.

No entanto, não são todos os professores que compreendem desta forma. Conforme a educadora abaixo, que também é militante do movimento:

A gente percebe a diferença dos alunos que foram do Iraci. Mesmo que eles estejam trabalhando como operários em fábricas e no comércio local, quando a gente conversa com eles já vê que eles tem uma outra consciência de classe. Eles estão trabalhando mas já conseguem ver que são explorados, já conseguem compreender a relação dentro do sistema capitalista mais do que outros alunos.

De maneira otimista com relação ao projeto de educação desenvolvido pelo colégio, a professora relata que *“é claro que em alguns anos a gente percebe que temos que dar uma parada na proposta por que a gente não esta conseguindo. Mas tem anos que nós conseguimos grandes avanços com os alunos. Sendo que muitos saem daqui já com uma outra perspectiva de vida”*.

Percebemos que apesar dos relatos apresentarem perspectivas distintas, todos, convergem na ideia central de que a efetivação ou não da proposta do colégio depende essencialmente dos alunos, atuação da instituição, através dos professores, pedagogos e diretores. No entanto queremos sim, ressaltar o papel que os alunos possuem como sujeitos da própria educação, como indivíduos realizando escolhas dentro de um processo de construção da própria subjetividade. Ou seja, escolhendo e construindo “identidades para si”, e ao mesmo tempo “identidades para outrem”, que são as identificações atribuídas pelos outros (DUBAR, 2009).

Nessa perspectiva destacamos as funções internas e externas componentes do processo de subjetivação, que envolvem os sujeitos em suas dimensões psicológicas e sociais. Constituindo segundo Touraine (2002), um sujeito que é responsável por si, mas que também o é, pela sociedade. Assim no caso destes estudantes, pensamos que a aceitação ou negação do projeto de educação desenvolvido pelo colégio, resulta em uma negação pessoal, e também em uma negação de um projeto em via de condição social.

No entanto, para uma das pedagogas e para o atual diretor da instituição existem vários

fatores que impossibilitam o avanço da proposta educacional do MST no colégio,

Rotatividade dos professores, o que faz com que ao invés da proposta ter um avanço, ela sempre tenha que ser repassada novamente do ponto inicial para os novos professores que chegam. Os problemas com a perda de aula nos dias letivos por causa das chuvas, que impossibilitam o transporte dos alunos que moram em locais de difícil acesso. O fato de que a escola esta inserida em uma sociedade capitalista, não sendo, portanto uma ilha isolada. O próprio Estado com suas políticas voltadas para um modelo de educação burguesa. E também em alguns casos a resistência dos próprios alunos, dos pais, que não entendem que a escola é diferente, que não tem nota, por exemplo, e que é importante que todos participem das atividades desenvolvidas *Pedagoga, em 10/09/2015.*

O Estado ele não quer investir em um projeto de educação que possa muitas vezes ir contra ele. Então as maiores dificuldades que nós temos vão de encontro a isso, no sentido de que o Colégio Iraci é um colégio capitalista, ele esta inserido em um sistema capitalista. Então não tem como isola, não tem como não ter intervenção. E o Estado ele tem meios e ele tem o poder de intervir na proposta, tanto que os nossos professores são professores do Estado. As seleções destes docentes são realizadas pelo Estado. E com isso a gente recebe aqui muitas pessoas que não entendem que não gostam da nossa proposta, e que estão aqui. [...] o modelo de formação que o Iraci propõe, não é o de formação para o capital, de uma escola conteudista [...], nós queremos uma escola diferente, uma escola pensada para a classe trabalhadora [...] por mais que os alunos tenham algumas dificuldades que nós já estamos vendo sobre isso, o colégio Iraci ele não pensa a escola, como uma escola de promoção para um ensino superior. Até por que nós já temos visto a formação de novas maneiras de avaliação adotadas pelas universidades, que são avanços para a educação, como a proposta da Universidade Federal da Fronteira Sul, do curso de Educação do Campo da Unicentro, da Unioeste[...] *Diretor, em 28/08/2015.*

Nas descrições acima podemos observar que o colégio sabe suas limitações, o que, no entanto, não o faz desistente. De modo que para os seus gestores, a instituição se desenvolve com um projeto educacional distinto, e tem como função investir neste novo formato de educação, sob a perspectiva de uma mudança que ocorrerá aos poucos gradativamente.

Com relação aos problemas de aprendizagem e do próprio comprometimento dos alunos para com esta, apontado nos dois primeiros depoimentos das professoras citadas no início do texto, devemos lembrar, que o próprio projeto ao qual a instituição se propõe, é um projeto que compreende estas dificuldades de um ponto de vista distinto do apresentado. Percebemos que há por parte das docentes, um receio sobre a inserção destes jovens na sociedade na conjuntura capitalista na qual esta se organiza, exigindo dos estudantes grandes domínios teóricos. Tendo em vista que em outros espaços, é sob a dominação dos aportes capitalistas que estes alunos serão “cobrados”. O colégio em si, compreende a educação sob uma perspectiva mais abrangente, e apesar de também se importar com a aprendizagem dos alunos neste sentido, preocupa-se principalmente com aspectos do desenvolvimento do ser humano, que estão além da preocupação conteudista.

Quando o diretor expõe sobre as novas formas avaliativas em processo de adoção pelas universidades, queremos destacar os processos seletivos realizados pela Universidade Federal

da Fronteira Sul (UFFS)³⁶ localizada no município vizinho, em Laranjeiras do Sul. Que, apresenta uma proposta distinta nos seus processos seletivos, incentivando a permanência de estudantes indígenas, negros, e de classes sociais populares.

Para alguns alunos, o problema está “*na perda de aulas nos dias de chuva*”. *Tem muitos alunos que não fazem nada*”. “*a falta de estrutura da escola, falta funcionários, falta salas de aula*”

Se para a maior parte dos professores entrevistados o problema da não efetivação dos princípios educacionais do MST no colégio, estaria relacionado a pouca produtividade dos alunos, problema este decorrente da falta de conscientização destes, para a maioria dos alunos entrevistados, o problema está na perda de aulas, e na falta de estrutura física da instituição. Já para a direção e a equipe pedagógica, o problema está no fato do colégio estar imerso em uma estrutura dependente do Estado e de seus aparatos de dominação, inclusive o sistema capitalista. Ou seja, o Colégio Iraci Salete, apresenta distintas versões sobre sua proposta de ensino e sobre a estrutura e o contexto material em que se insere. É um espaço heterogêneo, e que nem sempre demarca uma interlocução de reciprocidade entre os distintos agentes do processo educacional.

5.1 A ESCOLA COMO APARELHO IDEOLÓGICO: LUTAR PELA TERRA OU MUDAR O MUNDO?

Neste texto buscamos apresentar ao leitor através dos dados coletados na pesquisa, se o colégio Iraci Salete se constitui enquanto um aparelho ideológico, nos termos propostos por Althusser, ou como um aparelho privado de hegemonia, conforme descrito por Gramsci. Constituindo-se dessa forma, como um instrumento do MST capaz de implantar nos alunos o sonho pela mudança de mundo e de sociedade, ou se os mesmos compartilham apenas do desejo de possuir a terra, para a prosperidade pessoal e da própria família.

Segundo Althusser (1970), a escola se constitui como um dos principais instrumentos utilizados pelo estado para garantir a dominação social, e a reprodução dos seus interesses. Para Althusser, a escola é um aparelho ideológico dominante, que mantém dentro da sociedade

³⁶ A UFFS foi criada pela Lei nº 12.029, de 15 de setembro de 2009, e desde sua instituição tem ofertado os cursos de Agronomia com ênfase em agroecologia, engenharia de alimentos, engenharia de aquicultura, e Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo na área de Ciências Exatas, e também na área de Ciências Humanas. Sendo que somente o último não foi iniciado no ano de 2009, e sim no ano de 2013. Em especial queremos destacar o envolvimento da universidade com as atividades de produção alimentar e educação nas áreas de assentamentos e acampamentos da região. Através do incentivo a pequena produção familiar, e o combate ao uso de produtos químicos no controle de pragas. Além de que, a universidade tem promovido encontros e debates sobre a Educação do Campo, e a inserção de grupos minoritários (indígenas, assentados, quilombolas) na universidade. Outra característica da Universidade é o desenvolvimento de processos seletivos diferenciados para formação das turmas. Além da possibilidade de ingresso através da realização do ENEM, a universidade também oferece edital de seleção específica. Sendo esta última forma utilizada pelo curso de Interdisciplinar em Educação do Campo na área de Ciências Humanas.

capitalista a tradicional divisão entre classes sociais, e ainda, reforça, nos indivíduos um sentimento de naturalização acerca dos problemas sociais. Uma breve exposição a respeito do autor consta no primeiro capítulo desta dissertação. Sendo que neste momento, recorreremos novamente ao autor, para embasar teoricamente nosso estudo e para mostrarmos, conforme identificamos nesta pesquisa, que o Colégio Iraci Salete, constrói sua perspectiva de ensino, em cima de um projeto de educação intencionalmente construído. Tendo dessa forma, objetivos claros daquilo que quer alcançar através da concepção de ensino e educação que adota.

Para Althusser (1970), os aparelhos ideológicos são todas as instituições do Estado criadas por este para disseminar a sua ideologia, garantindo com isso, que o mesmo se mantenha no poder. E assim permita que as diferenças entre as classes sociais dominantes e dominadas se mantenham. Essa mesma perspectiva pode ser observada na teoria de ensino desenvolvida pela proposta de educação do MST, e pelo colégio por nós estudado.

No livro “*Escola em Movimento*”, obra coletiva, produzida e organizada por professores, e diretores do próprio colégio Iraci, encontramos a seguinte citação “[...] Podemos perceber como as diferentes civilizações, utilizando-se do ensino, processo inerente a educação, exercem poder e soberania criando classes sociais, excluindo e privando o homem do direito ao conhecimento” (HAMMEL; SILVA; ANDRETTA, 2007, p.67).

Ainda conforme os autores, o MST possui a clareza de que não conseguirá superar o sistema capitalista apenas com a conquista da terra, e que, portanto, entende como necessário: “uma mudança no sistema educacional, para que haja uma transformação na sociedade. Por isso, ao mesmo tempo em que se preocupa com a questão da terra, preocupa-se também com a educação.”

Através das citações descritas, podemos identificar que o colégio ao realizar sua análise social compreende como intencional o processo educativo, além de ver neste, aos moldes do estado, um aparato de dominação ideológica. Dessa forma, revestido da mesma intencionalidade política, o colégio deliberadamente se propõe ao objetivo de se configurar como uma instituição diferente, e como um instrumento de formação ideológica. No entanto, não sob o ponto de vista do Estado, mas sim, a partir dos interesses do MST, uma vez que este é o responsável pela sua origem, conforme descrito no quarto capítulo desta dissertação. A história de formação do colégio Iraci, é contada através da história da formação dos próprios assentamentos Ireno Alves dos Santos e Marcos Freire. Uma vez que se não fosse à conquista e formação dos assentamentos, não haveria o colégio. Sob esta perspectiva, nos parece fácil compreender a ligação que este possui com os ideários do MST, uma vez que o movimento é o principal responsável pela sua criação.



Segundo o MST, o jovem que se busca formar em suas escolas, é aquele dotado de,

Capacidade de entender profundamente a realidade, relacionando a teoria e a prática. Identificar-se com camponês e como Sem Terra, valorizar o campo como espaço de produção da vida e trabalhar pela superação da antinomia campo- cidade. Desenvolver uma postura crítica (organizar a rebeldia) e criativa (tomar posição, demonstrar pensamento autônomo, ser protagonista). Ter consciência dos direitos. Desenvolver uma visão de mundo na perspectiva da classe trabalhadora. Compreender os processos de produção da existência social. Construir sensibilidades e habilidades específicas relativas ao mundo da cultura, da arte, dos esportes [...] Construir sensibilidades e habilidades específicas relativas ao mundo do trabalho. Realizar uma ação/atução política: militância na organização. – Este é um dos traços reforçados no perfil esperado para os estudantes dos cursos específicos do MST (MST, 2006, p. 153, grifo nosso).

O projeto de formação que se busca desenvolver nas escolas do MST tem a intenção de interferir na construção da subjetividade dos jovens, tornando-os militantes do movimento e possuidores de uma determinada visão política. Isto significa que através do processo educacional o MST estaria inserindo na sociedade novos sujeitos, com características previamente pensadas pelo grupo. Segundo as descrições do movimento, esta intervenção - social, política e cultural - na vida dos jovens, seria em benefício dos mesmos, na tentativa de reverter as desigualdades concentradas na sociedade brasileira desde seu processo de formação. Sendo a falta de acesso a escolarização de qualidade uma das maiores dificuldades por ser enfrentada. Nesta perspectiva o colégio Iraci estaria se constituindo como um “*local*” de luta de classe (ALTHUSSER, 1970). Ou seja, um espaço mantido pelo Estado, mas que foi ocupado por indivíduos que se utilizam deste em prol dos seus interesses.

O Setor de Educação do MST ao investir em um projeto de educação para a classe trabalhadora compreende ser capaz de construir um novo perfil de estudantes articulados aos princípios marxista-leninistas que formam a base intelectual do movimento. Verificamos também, que entre os norteadores ideológicos da proposta educacional do MST, os princípios gramscianos se destacam.

Gramsci (1982) compreende o processo educacional como um momento de formação política, no qual a classe trabalhadora tem a possibilidade de formar seus próprios quadros de intelectuais. De tal modo que, a educação crítica poderia eficientemente promover uma tomada de consciência por parte dos indivíduos, dando-lhes condições de participação política. Em conformidade as ideias elaboradas pelo autor, o MST tenta promover esta educação nas escolas dos assentamentos.

Contudo encontramos em David Caúme, uma crítica referente a esta prática que vem sendo adotada pelo movimento. Conforme Caúme (2002), o MST se utiliza deste discurso para que por meio dele, possa estabelecer dentro dos assentamentos de reforma agrária, uma relação de dominação sobre os assentados. Segundo o autor, o MST passa a compreender a escola como um lugar privilegiado para uma dada e específica “formação política”. “Uma “formação

política” de caráter unívoco e não-pluralista, que não visa o debate e o confronto, mas a imposição de uma verdade única” (CAUME, 2002, p.144, grifo nosso).

Para Caúme, o movimento se vale da promoção de um discurso libertador que na verdade cria apenas a padronização e a reprodução de um conjunto de ideias, e não promove o desenvolvimento da capacidade de debate e articulação política. Dessa forma, o discurso estaria não somente “emparelhado”, mas engessado as ideias do movimento, de tal modo que, qualquer expressão contrária, é desconsiderada enquanto plausível de veracidade. Segundo Caúme (2002, p.113) *“um conjunto de discursos, técnicas e formas de intervenção material é colocado em prática no interior dos assentamentos propondo-se a levar saberes a quem deles são excluídos. O próprio discurso revela a ação de um “nós” (a direção política do MST) em direção a um “eles” (os assentados).*

Ainda conforme o autor:

O marxismo, decorrente de uma perspectiva epistêmica de tipo objetivista que entende que sua construção do real é o próprio real, tem funcionado, efetivamente, como um poder que impõe princípios de visão, classificação, divisão e hierarquização do mundo social. Sua doutrina tem historicamente atuado num campo de lutas simbólicas pelo poder de produzir a representação de mundo legítima de determinados grupos ou classes sociais. Esse trabalho de imposição de uma visão legítima de hierarquização e codificação do mundo social se desenvolve em duas vertentes: **na dimensão objetiva, na busca de dar visibilidade social, política e simbólica ao grupo ou classe social; na dimensão subjetiva, procurando mudar as categorias de percepção e apreciação da realidade dos agentes sociais, trabalhando na transformação dos *habitus* dos indivíduos** (CAÚME, 2002, p.114, grifo nosso).

E ainda,

O discurso coletivista professado pelo MST, de matriz marxista-leninista, toma a realidade a partir de um ato de vontade, onde a coletivização é considerada como uma *“necessidade histórica”*, como realidade mesma, e não como uma simples representação do mundo social que a ideologia do MST advoga. Nessa perspectiva, não compreende-se que a realidade e a prescrição para sua conservação ou transformação não são mais do que construções sociais, imposições de visões de mundo, injunções de princípios de entendimento do mundo. Assim, a coletivização deve ser considerada como um dos elementos prescritivos decorrentes da visão do real que o MST procura difundir. O universo vocabular expresso em termos como *“necessidade histórica”* revela, em toda sua nitidez, o “efeito de teoria” e o objetivismo próprio a literatura de cunho marxista adotada” (CAÚME, 2002, p.115, grifos do autor).

As críticas realizadas por Caúme são importantes, uma vez que nos permite pensar o sentido presente nos discursos, observando que estes são construções simbólicas sobre algo e representam a intencionalidade do seu emissor. Dessa forma, o movimento se constrói simbolicamente em cima de representações discursivas e também imagéticas, que tem a função de criar no imaginário social um perfil, “uma cara” do que seria o MST, e de quem seriam seus sujeitos. Outro aspecto observado pelo autor refere-se à perspectiva marxista adotada. Sendo

que, conforme Caúme, o movimento faz do marxismo mais do que uma teoria de interpretação, e o transforma na realidade em si. Ou seja, na perspectiva de análise deste, o marxismo é adotado como única explicação teórica possível.

No entanto, percebemos que o autor em sua análise desconsidera aspectos importantes que também constituem a formação do MST, e reporta em seu trabalho apenas algumas das características do movimento, deixando de expressar a importância e o significado que estas práticas possuem para a organização e inserção social de uma camada de indivíduos que constituem o movimento. Com isto estamos querendo lembrar, que as construções imagéticas para a construção de um simbolismo em cima do que é o MST realizada pelo movimento, é algo necessário, pois, o mesmo precisa ser conhecido e reconhecido. Além de que, a adoção marxista clássica, reflete os interesses de uma classe social minoritária, que historicamente vêm sendo excluída e marginalizada. O que as lideranças do MST propõem, é que através do reconhecimento do marxismo os indivíduos das classes sociais desfavorecidas se reconheçam enquanto uma classe social, o que é necessário para a própria organização e instituição do movimento.

Outro autor que questiona o caráter marxista ortodoxo adotado pelo movimento é Zander Navarro. Segundo ele, o marxismo se constitui para o MST enquanto um meio ilusório que causa fascínio em uma determinada categoria política, sendo este um mecanismo necessário para mobilizá-los tendo em vista sua fragilidade. Para Navarro (1997),

Primeiramente, é ilusório o “caráter revolucionário” do Movimento, que a tantos fascina. Independentemente de seus dirigentes responsabilizarem se por cursos de capacitação de quadros intermediários em ambientes onde sobressaem-se ícones do movimento socialista, símbolos e rituais do campo da esquerda e ampla literatura marxista ou, até pelo contrário e contraditoriamente, quando fazem afirmação de fé nas virtudes do próprio sistema capitalista, o fato é que tal potencialidade política transformadora, significando uma ruptura do regime econômico e político preexistentes, *inexiste no imaginário social dos sem-terra*, interessados, isto sim, em encontrar uma saída para a falta de oportunidades de trabalho e para os limites do acesso à terra em uma sociedade tão espantosamente desigual como a brasileira (NAVARRO, 1997, p.88, grifos do autor).

A partir da problematização realizada por Navarro, nos parece importante identificar em nossa pesquisa, se as idealizações/ subjetivações construídas pelos sem terra, (no caso específico deste estudo, buscamos nos jovens de famílias assentadas e estudantes do Colégio Iraci), são simbolicamente as mesmas criadas e reproduzidas pelo MST. Ou se estes, apenas possuem o interesse em adquirir a terra para suprir suas necessidades sociais, como a falta de emprego. Como nossa pesquisa ocorreu no colégio, e em específico, num colégio com um direcionamento ideológico típico, buscávamos observar o sentido que esta educação possui para os alunos. Verificando se estes assimilam e inserem em suas experiências, em sua formação subjetiva os elementos educacionais transmitidos pelo colégio, de modo

preponderante o sentido de educação como um processo de formação humana e de transformação social. Ou se, apesar dos esforços realizados pela instituição e pelo movimento social, tais sentidos históricos, nos termos de Navarro de “caráter revolucionário”, não são importantes para os alunos. Estando estes mais interessados em uma educação tradicional que os oportunize novas formas de inserção social, tendo em vista, a desigualdade social corrente na sociedade brasileira.

Verificamos que o colégio Iraci Salete se constitui como um aparelho ideológico, mas com interesses distintos aos do Estado. Ao mesmo tempo, o colégio tenciona se tornar um aparelho privado de hegemonia, através do qual, conseguiria formar indivíduos voltados para a classe trabalhadora, tendo em vista que estes seriam conscientes de suas funções, e das funções da classe social que os gerou. Para Leandro (2002), mesmo que o assentado não tenha uma percepção clara, e nem acompanhe os projetos do MST e do seu Coletivo Nacional de Educação, deve - se pensar e estimular uma educação que seja libertadora e revolucionária dentro dos acampamentos e assentamentos de reforma agrária.

Concordamos com o autor, pois assim como ele, acreditamos na importância e na necessidade de um ensino que seja organizado pela classe trabalhadora e que se destine a ela. De modo a contemplar suas demandas sociais, e a superar os estigmas de discriminação consolidados pela classe burguesa.

Segundo Leandro, é necessário que se estabeleça dentro destas áreas um amplo debate, que oportunize aos próprios sujeitos do campo se expressarem sobre o que eles querem, e o que esperam da educação. Mesmo que isto possa implicar em resultados bastante distintos daquilo que é o projeto de educação esperado pelos líderes do movimento (LEANDRO, 2002). Assim como o autor, acreditamos que tal prática conduziria a uma efetivação dos princípios democráticos, à medida que se estaria respeitando a realidade e a vontade das pessoas em suas distintas formas de expressão. Ou seja, em seus direitos de individualização.

Para Campos (2015)

A individualização é um processo característico dos tempos modernos. O propósito presente na modernidade era o de libertar o indivíduo, de permitir-lhe ser único, fazer escolhas, definir seu caminho, seu projeto de vida. Entretanto, isso não aconteceu como se esperava. Os controles sociais permaneceram rigorosos, mas não mais no exterior, foram internalizados pelos indivíduos que, para sobreviver, se adaptam e transformam para reagir da maneira mais apropriada a cada situação complicada que suas vidas lhes impõe (CAMPOS, 2015, p. 24).

O sentido de adaptação, conforme exposto pela autora, se refere ao processo de aceitação e acomodação as distintas imposições sociais, conforme estas nos sejam necessárias, ou



convenientes. De tal modo que ao invés do estímulo a criação libertadora, e a capacidade de escolha individual, os indivíduos são conduzidos a um eterno processo de controle social, imposto pela sociedade e pela necessidade de sobrevivência.

Queremos com esta discussão promover um debate que nos possibilite pensar a função do colégio por nós estudado, bem como do Setor de Educação do MST do ponto de vista democrático. Ou seja, queremos problematizar a tentativa de ideologização promovida pela instituição, não na tentativa de questionar a sua intencionalidade, ou de discordar da importância de sua fundamentação, mas sim, de verificar se tal propósito ocorre em consonância aos princípios democráticos. Compreendemos como válido e positivo o projeto de educação do MST, desde que o mesmo não se torne uma imposição nem uma doutrinação. Ou seja, o que esperamos é a aplicação de “um processo democrático não só na formulação de uma proposta educacional, como [também] nas práticas dos professores e demais militantes do MST” (BAUER, 2008, p.34).

A escola segundo os alunos

Primeiramente gostaríamos de destacar que nas entrevistas realizadas, identificamos distintos posicionamentos adotados pelos alunos na forma como cada um concebe o próprio colégio. Para que os leitores pudessem conhecer e assim como nós verificar o quanto as opiniões são divergentes, buscamos expor no texto fragmentos das entrevistas, e das respostas obtidas no questionário aplicado, que demonstram esta diversidade.

Outro aspecto que buscamos analisar no decorrer do desenvolvimento da pesquisa era se o fato da família ter ou não participado da formação do acampamento que possibilitou a instituição do assentamento, influenciava na opinião do aluno.

A Escola que temos e a Escola que queremos

Através do MST foi criado o colégio. Mas tipo aqui no colégio eles falam muito do MST, foi o que eu coloquei lá na folha. Eles só falam do MST, e tipo, eu na faculdade, eles não vão querer saber do MST. Eu tenho certeza que lá no Enem eles não vão pedir pra fazer uma redação sobre o MST. Eu não quero saber do MST, eu quero saber o que eu vou usar lá, lá na faculdade.

Na maioria das vezes qualquer coisa aqui é o MST. Parece que o MST é Deus. Não é assim. Eu gostaria tipo a gente tem que fazer aqui a redação mensal e eles pegam um texto do MST, eu gostaria de fazer sobre outras coisas.

Antes eu não tinha, eu não me importava tanto. Ai quando eu comecei a estudar, tipo eles fazem com que a gente crie tipo uma certa raiva. Tipo não é raiva, mas faz com que a gente enjoe, por que é MST, MST, sempre em tudo. Num texto, num diálogo, é MST, MST. Eles fazem com que a gente chegue ate não gosta, chegue enjoá.

As transcrições acima, retiradas de uma entrevista realizada com a aluna concluinte do ensino médio, nos permite identificar que apesar da intervenção realizada pelo colégio, na tentativa de implantar o modelo de educação proposto pelo MST, e de construir uma identidade coletiva de classe social, muitos alunos se mantêm resistentes a esta proposta. Esta aluna mora no assentamento há sete anos, sendo que os pais adquiriram o lote através da compra. No depoimento da aluna verificamos, que o sentido da educação como projeto de formação humana, idealizado pelo colégio e proposto pela pedagogia do MST não é incorporado por esta. O que nos induz a pensar que, não há, portanto, um processo de mudança, de construção subjetiva em massa nos alunos pelo colégio, embora este esteja aparelhado as ideias e a pedagogia do MST.

Nesse sentido identificamos também que, em conformidade ao que apontava Navarro (1997), a

Escolha de um modelo interpretativo e teórico pelo Movimento, oriundo das correntes mais clássicas e ortodoxas da tradição marxista, é uma opção meramente motivada pelas características de seu público interno, a necessidade de mobilizar setores sociais politicamente frágeis e introduzi-los a formas de luta mais complexas e perigosas, como as ocupações de terra (para tanto requerendo militantes disciplinados e cativados por uma visão de mundo fechada e “total”, sem margem a muitas dúvidas) e **não, como se pensa, por motivações externas, de mobilização social em direção a um “grande projeto transformador”**- ilusão compartilhada, curiosamente, tanto por diversos setores sociais e partidários à esquerda como pela reação dos setores conservadores (NAVARRO, 1997, p.87, grifo nosso).

O que percebemos em Navarro, e que também observamos no depoimento realizado pela aluna, é que o ideário de transformação social, é algo idealizado pelo movimento, mas não pelos próprios assentados. A crítica desenvolvida por Navarro é pertinente a realizada pela aluna do colégio, a qual nos permite verificar que os sentidos educacionais, conforme expressos pela instituição, não condizem com os projetos de vida da estudante. Contudo, não podemos desconsiderar o fato de que, esta aluna e sua família não possuem uma história de ligação com o movimento, pois os mesmos não foram assentados no lote, e sim o adquiriram por meio da compra do terreno. Isto nos indica a existência de uma crítica que frequentemente tem sido realizada pela sociedade ao MST, e mais precisamente ao sem-terra. O fato da comercialização dos lotes, que é visto como algo negativo, e que segundo este julgamento, expressa um descomprometimento com a terra, e com a ideologia do MST.

Segundo o colégio a educação almejada tem como principal finalidade a formação humana, e o estabelecimento de um pensamento social crítico, através da teoria marxista. No entanto, para esta aluna, a finalidade escolar não corresponde a este objetivo, e sim, a um projeto de formação conteudista que visa à inserção no mundo acadêmico. Destacamos aqui, um dos primeiros conflitos ideológicos que pudemos identificar nesta pesquisa, ou seja, a compreensão de qual deve ser a função e os principais objetivos da educação escolar.

De tal modo que pudemos perceber que dentro do Colégio Iraci, existe entre os próprios alunos, uma divergência de opinião conforme esta interpretação. E que vai de encontro à problematizações feitas por Lazzaretti (2007), quando este escreve:

Amparados por concepções marxista-leninistas de organização, o MST em seu intuito revolucionário necessita centralizar e organizar as vanguardas de revolucionários para que reeduquem as massas para o advento do socialismo. **Neste processo é que se dão os choques entre modelos adotados sem ter em vista a compreensão dos assentados** (LAZZARETTI, 2007, p. 331, grifo nosso).

O que nos parece, é que ao tentar efetivar o seu objetivo dentro do colégio, que é o de construção de uma nova sociedade através da educação, o movimento acaba por ferir os princípios de individualização dos sujeitos. Em uma tentativa de construção de novas subjetividades, que dêem ao movimento um rosto, e um sentido específico, o MST, segundo Albuquerque Júnior, (1999, p.200) acaba por adquirir uma “preocupação em enclausurar este espaço”.

Para Touraine (2002)

A modernidade se caracteriza pela passagem da subjetividade para a objetividade. Neste caso a idéia de sujeito, separada da idéia de natureza, tem dois destinos possíveis: ou ela se identifica com a sociedade e mais diretamente ao poder ou, ao contrário, ela se transforma em princípio de liberdade e de responsabilidade pessoais: **“ser um sujeito pessoal defendendo seu direito individual ou coletivo de se tornar ator da sua própria vida, das suas idéias e das suas condutas”, ou, “viver livremente seus desejos individuais”** (TOURAINÉ, 2002, p. 227-228, grifo nosso).

Na tentativa de construção de uma coletividade homogênea, os interesses individuais dos assentados acabam por não ser atendidos, justamente por que são distintos da proposta que se quer implantar. Nesse caso, nos perguntamos, se os princípios democráticos defendidos pelo movimento não estariam sendo omissos neste sentido. Segundo Lazzaretti (2007, p. 340), “o que o MST visa é transformar a ordem estabelecida tentando construir um sujeito coletivo que vá contra os valores e orientações gerais da sociedade e que questione a dominação social”. Conforme o autor, “o problema reside aí, somente aí”. Por que este projeto não está presente na subjetividade do assentado, não sendo aquilo que ele quer.

Não temos aqui a pretensão de questionar os métodos e as finalidades sob as quais o colégio se estrutura. Queremos apenas problematizar que, embora criado por uma classe social específica, e organizado com a intenção de atender a esta demanda da população, a instituição possui hoje, a difícil tarefa de atender a alunos que não possuem nenhuma identificação com o movimento social. O que a torna, sob a perspectiva destes alunos, ineficaz ao atendimento a suas vontades, que não condizem com a idealizada pelo MST.

Assim como Touraine, (2002, p.330) acreditamos que os indivíduos só se tornam livres, quando conseguem pensar o mundo, longe das universalizações e da “redução do sujeito as objetividades da ciência e das ideologias”. Com isso acreditamos que o MST esta se distanciando dos princípios democráticos, quando tenta prender seus indivíduos, universalizando um discurso, que muitas vezes impossibilita que os indivíduos se tornem verdadeiramente sujeitos, e defensores de sua própria individuação. Para Lazzaretti, (2007, p.340) o MST muitas vezes

Não compreende o universo da individuação de cada assentado. Não visualizam as trajetórias sócio-históricas e culturais como determinantes do desejo de cada um. Não entendendo isso, objetivamente o que aparece para o movimento é uma massa de camponeses que deve acreditar nos ideais propagados pelos seus líderes e necessariamente deve lutar contra todos que discordam destas idéias.

Abaixo apresentamos o relato de outra aluna, também concluinte do ensino médio, e que assim como a aluna anterior, também questiona a postura adotada pelo movimento. Esta aluna, no entanto, nasceu no assentamento, sendo que os pais participaram do acampamento, e ganharam o lote.

A escola é diferente, mas podia melhorar. Os professores são meio desleixados. É falado demais do MST e daí o conhecimento científico fica meio de lado sabe. É importante falar do MST por que foi uma luta e querendo ou não, só tem aqui por causa dele, mas podia diminuir, por que é falado muito.

O projeto de educação do MST é importante, mas também não muito. Não deve ser levado muito em conta.

Os dois relatos apontam para a existência de uma imposição das ideias transmitidas pelo colégio, na tentativa de padronizar os comportamentos dos jovens, e de inculcar os sentidos do MST de modo homogêneo. Mesmo a aluna reconhecendo a importância do movimento para a formação do assentamento, e para a formação do próprio colégio, ela questiona a frequência com que se fala sobre a história do MST. E acredita que o colégio se tornaria melhor se isto fosse diminuído, e pelo contrário, se falasse mais de assuntos que ela aponta como “*conhecimento científico*”.

Abaixo, apresentamos também o relato de um aluno, que pelo contrário, se declara militante do movimento, e em comum acordo ao modelo educacional desenvolvido pela instituição. Este aluno é concluinte do curso de Formação de Docentes, sendo que o mesmo participou junto com os pais ainda quando criança, da formação do acampamento que é hoje o assentamento em estudo.



Esta questão de ir em marcha, de conhecimento humano é uma coisa muito rica. Eu mesmo não acreditava, mas depois que eu participei de uma, que eu pude perceber o quão importante é, o conhecimento que a participação traz para você de formação humana de certa forma, não de conhecimento científico, mas de formação humana.

Eu sem ter opção de escolha eu vim parar aqui. E hoje eu não me arrependo por que pra mim formar minha consciência crítica enxergar a sociedade como ela é, sem dúvida nenhuma o movimento contribuiu.

[Em referência ao colégio]

[...] Sem dúvida nenhuma se eu tivesse que escolher eu escolheria ter esta formação novamente.

No depoimento acima, no qual o aluno descreve sobre a formação que recebeu no colégio, bem como, sobre a possibilidade de estender esta formação para as atividades realizadas pelo movimento através da militância, podemos perceber que para ele o colégio de fato, se constitui enquanto um instrumento de mudança social. No discurso deste aluno identificamos a assimilação dos princípios teóricos e metodológicos da instituição e da formação do movimento social. Quando o aluno diz que “*eu sem ter opção de escolha vim parar aqui*” verificamos que além do conteúdo do seu discurso, se faz presente também uma crítica a realidade social classista, na qual nem sempre existem opções de escolhas para os sujeitos. Uma vez que, participar de um acampamento, que somente a *posteriori* transforma-se em assentamento, nem sempre é objeto de desejo das famílias, as quais veem se forçadas a isso pelas suas condições sociais. No entanto ao afirmar que sem dúvida nenhuma escolheria ter novamente a mesma formação, o aluno deixa explícita a importância que o colégio teve, e têm em sua vida, como um instrumento de sua formação social.

Segundo (BERGER e LUCKMANN, 2004, p.176) “a interiorização só se realiza quando há identificação”. De modo que,

A criança absorve os papéis e as atitudes dos outros significativos, isto é, interioriza- os, tornando-os seus. Por meio desta identificação com os outros significativos a criança torna-se capaz de se identificar a si mesma, de adquirir uma identidade subjetivamente coerente e plausível. Em outras palavras, a personalidade é uma entidade reflexa, que retrata as atitudes tomadas pela primeira vez pelos outros significativos com relação ao indivíduo, que se torna o que é pela ação dos outros para ele significativos. Este processo não é unilateral nem mecanicista. Implica uma dialética entre a identificação pelos outros e a auto-identificação, entre a identidade objetivamente atribuída e a identidade subjetivamente apropriada (BERGER, P.; LUCKMANN, T. 2004, p.176-177).

Nosso estudo não se refere à análise de crianças, contudo, este processo de interiorização e identificação que se inicia na infância, segue ao longo de todo o desenvolvimento humano, em suas diversas fases (adolescência, juventude, idade adulta, e velhice). De modo que este

processo se constitui naquilo que temos chamado neste estudo de processo de subjetivação, ou formação da subjetividade.

A citação descrita acima, em consonância ao discurso relatado pelo aluno, nos permite reforçar o papel de formador de subjetividade exercido pelo MST e pelo colégio. Contudo, não podemos deixar de considerar que aquilo que em um primeiro momento não havia sido escolha do aluno, crescer em um assentamento de reforma agrária, se torna agora seu projeto de vida, por que este viu no movimento um educador, com o qual se identificou.

Neste caso podemos verificar que embora o colégio não consiga massivamente modificar a opinião dos alunos, ele consegue sim, interferir no processo de construção subjetiva de alguns alunos, necessitando, no entanto para isso, que estes o tomem como exemplo, como elemento de identificação.

Neste aluno podemos também identificar os laços de comprometimento e de gratidão existente na relação entre ele, e o movimento social. Uma vez que a participação, a vivência e a convivência deste com o MST desde o acampamento, reforçam sua identificação com o movimento. O acampamento se constitui como uma experiência de vida significativa na história dos jovens, que através do MST conseguiram uma mudança qualitativa e significativa em suas vidas.

5.2 O QUE EU PENSAVA ANTES DE ESTUDAR NA ESCOLA E O QUE EU PENSO AGORA: CONSIDERAÇÕES SOBRE A SOCIEDADE E O MUNDO PELOS QUE ESTÃO NA ESCOLA

[O que é o Socialismo, o comunismo para você?/ e o Capitalismo?]

O Socialismo é voltado para o social, para os direitos iguais. O Capitalismo visa somente o lucro e o dinheiro. O comunismo eu não sei o que é.

[Qual dos dois é melhor para a sociedade?]

A os dois né. Por que na verdade a gente defende o socialismo mais o capitalismo também tem seus pontos positivos. No socialismo a gente trabalha em conjunto tudo vai ser igual para todo mundo. Mas muitas vezes não é justo por que a gente vai trabalha para os outros que vão aproveita do nosso trabalho. Tipo às vezes alguém vai trabalhar mais e vai dar para os outros que vão trabalha menos.

[Você acha importante trabalhar em conjunto?]

A gente tem que aprende a trabalha em conjunto, mas não é sempre que a gente vai ta em conjunto com os outros. É importante a gente sabe trabalhar sozinho também.



[Você acha que o colégio Iraci contribuiu para que você se tornasse uma pessoa mais crítica?]

Sim, me tornei mais crítica. Por que se a gente conversa com pessoas que estudaram tipo lá no Rio Bonito ou em Laranjeiras, você vê que eles não pensam como a gente. Tipo a gente é mais voltado para as pessoas que tem menos condições, e eles já são mais voltados para as pessoas que tem mais condições. A gente sabe que é preciso a Reforma Agrária e eles vêm como uma coisa desnecessária.

Os depoimentos acima correspondem às respostas obtidas para algumas das perguntas realizadas em entrevista com uma aluna do 3º ano do Ensino Médio. Através das quais conseguimos identificar que existe por parte do colégio uma tentativa explícita de educar para os valores socialistas, e por outro lado, temos a opinião da aluna, que mesmo concordando com os princípios da instituição, vê como necessário o desenvolvimento de outras habilidades.

Nas respostas da aluna, conseguimos observar que ela reconhece como importante o trabalho desenvolvido pelo MST, e os propósitos sociais pregados pelo movimento. Contudo, a mesma se posiciona de forma crítica, aos princípios de cooperação e do próprio socialismo quando relata a respeito do socialismo que conforme ela *“muitas vezes não é justo por que a gente vai trabalhar para os outros que vão aproveitar do nosso trabalho. Tipo às vezes alguém vai trabalhar mais e vai dar para os outros que vão trabalhar menos”*. E a respeito do trabalho em conjunto que segundo ela, é importante, mas que também é importante saber trabalhar sozinho.

Por meio destas respostas conseguimos identificar que mesmo diante do trabalho desenvolvido pelo colégio na intenção de conscientizar para o socialismo, os alunos se sentem pertencentes a uma sociedade capitalista. A qual os coloca diante da necessidade de desenvolver habilidades que os permitam sobreviver neste sistema. A questão levantada pela aluna, a respeito do trabalho, e da necessidade que temos de saber realizá-lo sozinhos, pois nem sempre teremos outras pessoas para nos ajudar é um aspecto importante. E que condiz com a realidade social capitalista na qual vivemos.

Outro aspecto que queremos destacar diz respeito à visão tradicional, e até mesmo conservadora adotada pela aluna para caracterizar o trabalho dentro de um modelo de sociedade socialista. O trabalho da forma como foi conceituado pela aluna, nos permite identificar a presença dos princípios capitalistas na forma de concepção por ela adotada. No sentido de que a mesma compreende o trabalho como uma atividade que tem a função de acúmulo de produção, e não como uma atividade de desenvolvimento do próprio homem.

De modo que uns produziram mais do que outros e participariam de um mesmo processo de divisão. O que de acordo com ela, seria algo injusto. Com isso, verificamos que os princípios marxistas-leninistas embora trabalhados pela instituição não foram incorporados pela

aluna³⁷.

No entanto, quando a indagamos se a mesma percebe diferenças em sua forma de compreensão do mundo, em sua criticidade após estudar no colégio, esta relata que sim. Que se tornou uma pessoa mais crítica, e que consegue perceber diferenças entre os alunos do colégio Iraci, e os alunos dos colégios dos municípios da região. Para ela a principal diferença, estaria na defesa da classe trabalhadora, dos que tem “*menos condições*” por eles [alunos do Iraci] e da defesa dos que tem “*mais condições*” [pelos alunos das outras instituições]. Além do reconhecimento da importância da Reforma Agrária, que segundo ela, os outros alunos “*acham desnecessário*”.

Os depoimentos acima são de uma aluna que sempre viveu no assentamento, e que os pais participaram do acampamento na década de 90, e ganharam o lote onde atualmente vivem. Na fala da aluna conseguimos identificar a existência de certos “laços” de compromisso com as ideias do movimento, em decorrência do que Lazzaretti (2007) conceituaria como uma dívida histórica com o movimento. Quando indagada sobre qual forma de organização a mesma achava melhor, se socialismo, ou capitalismo, a aluna responde: “*Os dois né. Na verdade a gente defende o socialismo, mas o capitalismo também tem seus pontos positivos*”. Verificamos neste pequeno depoimento que apesar do movimento defender os princípios socialistas, ideia esta que ela também acaba por ver como sendo de certa forma positiva, para ela o capitalismo também não deixa de ter seus pontos positivos. O que nos indica que a aluna não quer se indispor e nem contrariar os princípios defendidos pelo movimento, mas também, não entende como negativo os princípios capitalistas conforme visto pelo MST.

Abaixo transcrevemos os depoimentos de outras duas alunas que definem capitalismo e socialismo como sendo,

O capitalismo é o sistema que visa o lucro, que nem o nosso país é um país capitalista. Cuba já é um país socialista.

Socialismo é uma sociedade de iguais. Capitalismo é o dinheiro, capital acúmulo de riqueza. Comunismo não sei o que é.

Indagadas sobre qual sistema (capitalista ou socialista), seria melhor para as pessoas nos responderam da seguinte forma:

³⁷ Gostaria de ressaltar que hoje, relendo o relato da estudante, recebo com menor estranheza suas palavras, que, em 2015, assumo, me deixaram um pouco desmotivada. Após analisar o contexto no qual a escola se insere, a estudante verbaliza um pensamento/sentimento comum, no sentido de naturalizado. O sistema capitalista em sua forma global, se articula de modo a invisibilizar qualquer outra alternativa de organização social possível, bem como, age retirando a credibilidade acerca de outras formas de saber. A invisibilidade e a ocultação fazem com que a única forma de pensar e elaborar as relações sociais seja através do modelo capitalista, por isso, a importância de propostas educativas que visem descolonizar estes saberes.

Eu acho que aqui no Brasil se implantasse o socialismo não funcionaria. Por que a gente já vem do meio de capitalismo, a gente já sabe o lucro, a gente visa muito o lucro o sistema capitalista visa o lucro, o socialismo não daria certo. Apesar do capitalismo gerar a desigualdade social.

O melhor para as pessoas seria o socialismo de certo modo. Mais o capitalismo também é bom, de certo modo ainda mais pra quem tem bastante dinheiro.

Com relação à influência exercida pelo colégio em seus processos de formação como pessoas mais críticas:

Esse é o objetivo da escola, formar pessoas críticas aqui dentro. Eu acho que de uma certa forma me influenciou bastante apesar de eu não concordar com algumas coisas. [...] por que lá em casa as vezes as pessoas começam a falar algumas coisas, daí eu já começo, gente não é bem assim.

Não. Não por que, há eu não gosto nem de falar dessas coisas, por que o MST tem seu lado positivo, mas o mais é negativo. É muita baderna, e eu não gosto disso. **Eu, eu sou a favor da Araupel, por que a Araupel ela ta gerando emprego para um monte de gente** [grifo nosso]³⁸

Os dois depoimentos são de alunas do 3º ano do Ensino Médio que moram no assentamento desde os primeiros anos da década de 2000. Sendo que a família destas adquiriu o lote por meio da compra. No primeiro depoimento verificamos que a aluna não acredita na possibilidade de mudança do sistema capitalista para o socialista. Embora ela reconheça que o sistema capitalista seja o responsável pela desigualdade social. Identificamos neste depoimento que a aluna conhece e compreende o projeto de educação veiculado pelo colégio, à medida que a mesma consegue identificar como sendo o objetivo deste a formação de pessoas críticas. Se aplicarmos os conceitos de ator, sujeito e subjetividade conforme Touraine (2002) para analisarmos os depoimentos da aluna conseguimos identificar uma adequação das ideias apresentadas aos conceitos do autor. De modo que verificamos que ela, primeiramente consegue identificar quais são os objetivos aos quais o colégio se propõe. O que a permite compreender que por trás das ações realizadas pela instituição existe uma intencionalidade.

Observamos também, que diante das imposições simbólicas repassadas pelo colégio, a

³⁸ Motivado por um pensamento que expressa os valores individualistas vastamente preconizados em uma sociedade capitalista, este depoimento nos permite refletir sobre os conceitos de mais-valia, força de trabalho e alienação. Para Marx, a dissociação entre trabalho e força de trabalho conduziria o homem a um processo de desumanização e desentendimento sobre sua própria condição social. A lógica que está “por trás” do pensamento de que a empresa Araupel traria mais benefícios por criar empregos gerando mão de obra assalariada, reproduz exatamente aquilo que o sistema capitalista almeja. Pessoas que aceitem esta condição e que ao invés de lutarem por liberdade e autonomia, não se percebam explorados. A criação dos assentamentos nesta região, tornou possível a criação de escolas, associações e cooperativas locais, e, em 2009, como já citado, recebeu um campus da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS - no município vizinho. Ou seja, tornou possível o desenvolvimento regional, fomentando a pesquisa, a ciência, realizando parcerias para ajudar os agricultores, e, indiretamente, gerando novos empregos. Esta falta de percepção mais ampla a respeito do contexto social em que se insere, é um indicativo das contradições e dificuldades da materialização da proposta de ensino do MST nesta escola.

aluna consegue reagir, emitindo a sua opinião sobre o assunto. Quando declara que no Brasil não vê como possível a implantação de uma organização socialista, e constrói a sua explicação, segundo a qual o motivo para isto, seria a adaptação das pessoas ao sistema capitalista, e ao lucro proveniente deste, a aluna demonstra autonomia diante do discurso do colégio que quer conscientizar para a viabilidade deste projeto. Mesmo reconhecendo o sistema capitalista como responsável pela desigualdade social. Conseguimos identificar também a influência exercida pela instituição na vida da aluna. Quando nos relata não concordar com tudo, mas de certa forma se perceber questionando as pessoas em sua vida exterior ao colégio, identificamos que parcialmente os propósitos deste foram atingidos. A instituição conseguiu inserir na sociedade um indivíduo que esta se colocando na condição social de sujeito e ator, à medida que consegue questionar as informações que recebe, e consegue escolher entre as condições dadas o que acha melhor para si. Contudo, não conseguiu inserir na aluna os ideários revolucionários, e o desejo pela construção de uma nova sociedade pautada nos princípios socialistas.

Já no segundo depoimento identificamos um posicionamento contrário aos princípios defendidos pelo MST, e transmitidos pelo colégio. De tal modo que a aluna se declara contrária ao projeto de reforma agrária e favorável a atuação da empresa madeireira Araupel, cuja desapropriação de parte das terras, formou os assentamentos Marcos Freire e Ireno Alves. Por meio deste depoimento conseguimos identificar as contradições presentes na instituição, que demonstram a existência de alunos que apesar de morarem no assentamento, e estudarem em um colégio típico do MST, não aceitam a proposta e se colocam como contrários a ideologia do movimento.

Através deste depoimento verificamos que apesar dos esforços do colégio por construir um pensamento coletivo de classe social dentro deste e do assentamento, os princípios individuais não deixam de existir. Da mesma forma que a reprodução de discursos que tem como base as orientações provenientes das grandes empresas capitalistas como é o caso da Araupel. Outro aspecto que identificamos é a existência de rivalidade dentro da instituição, entre aqueles que se identificam com os princípios do movimento e os que não. Dessa forma, a crítica acaba se tornando uma contradição, que afasta os próprios alunos uns dos outros, em decorrência da divergência de opinião. Não vemos isso de forma positiva, pois acreditamos que a crítica poderia ser compreendida como oportunidade de debate e de conscientização política, de modo, que a democracia não pode ser resumida a aceitação de uma única vertente política como verdade.

Queremos também destacar, que não identificamos nas entrevistas realizadas o sentimento de revolta, nem de contrariedade a organização capitalista, como sistema promotor das desigualdades sociais, e como agente responsável pela exclusão social. Da mesma forma que não identificamos nos alunos o desejo pela construção de um novo modelo social, e na



necessidade de se pensar a educação como um projeto de formação humana. O que nos induz a pensar que o projeto de educação idealizado pelo MST, não condiz com os propósitos buscados pelos alunos assentados e estudantes dessa instituição.

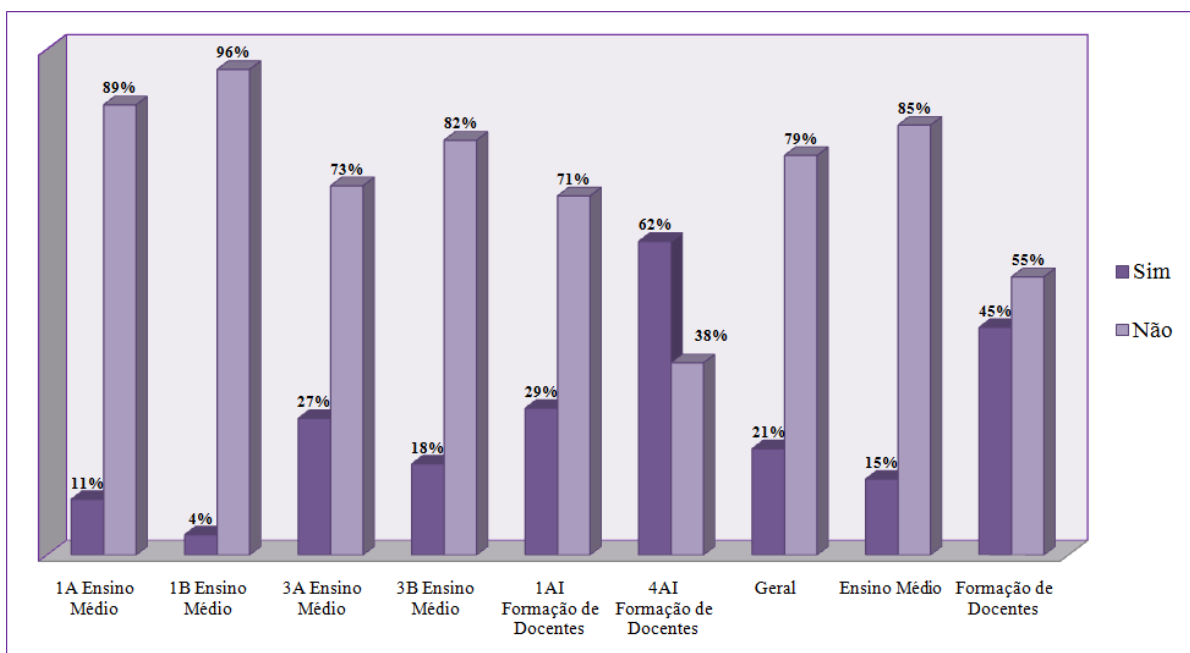
5.3 FORMAÇÃO ESCOLAR: DE ALUNO A MILITANTE

A escola pode reproduzir alguns fundamentos do sistema capitalista como a exclusão, a culpabilização, e a própria alienação. E como esses sujeitos Sem Terra foram excluídos do sistema capitalista nós não queremos uma escola nesta ótica. Uma escola pensada para o mercado de trabalho, uma escola para o capital, uma escola empresarial. Nós não queremos uma escola para reprovar, para excluir as pessoas, para classificar. Nós queremos uma escola para a formação humana, para a formação de lutadores e construtores, para a formação do ser humano. ¹ Diretor, CECISS³⁹, 2015]

O depoimento acima faz parte da entrevista realizada com o atual diretor do Colégio Iraci Salete. No qual ele descreve o modelo de educação que o colégio visa desenvolver. E foi a partir desta concepção de ensino e de educação que buscamos observar os alunos, e identificar neles o compromisso ou não, com este projeto. Ou seja, queremos neste texto apresentar os resultados obtidos na pesquisa no que tange a comprovação ou negação de nossa hipótese secundária, segundo a qual o Colégio Iraci Salete, por ser uma instituição associada aos princípios ideológicos do MST, insere na sociedade em massa, alunos militantes e preocupados com as causas sociais. Para verificarmos esta informação no desenvolvimento da pesquisa, o primeiro fato que buscamos identificar era se os alunos estavam ou não envolvidos em atividades organizadas pelo MST. Para tanto, perguntamos aos alunos se eles participavam de atividades desenvolvidas pelo movimento e quais seriam estas, através do questionário aplicado. O gráfico abaixo representa os resultados que obtivemos a pergunta.

³⁹ Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak

Gráfico 2 - Participação dos alunos em atividades do MST



Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Após verificarmos os dados coletados, iniciamos uma nova etapa da pesquisa que consistia no desenvolvimento das entrevistas, nas quais poderíamos identificar onde estavam alguns dos alunos que declararam participar do movimento para conhecermos em maior profundidade qual era a ligação que estes possuem com o MST.

Conforme representado no gráfico, não são todos os alunos que participam das atividades organizadas pelo MST. Sendo que há nas turmas do curso de Formação de Docentes um maior número de alunos que declaram participar. Já no 1º ano do curso, verificamos que 29% dos alunos que responderam ao questionário declaram participar, enquanto que nas duas turmas do 1º ano do ensino médio, a quantidade de alunos fica bem abaixo, sendo que na turma A 11% dos alunos, e na turma B, somente 4%. Esta diferença entre as turmas do ensino médio e do curso de formação de docentes se mantém inalterada até o término dos anos colegiais. De acordo com os dados coletados pode-se observar que a média de participação das turmas do 3º ano do ensino médio é de 22,5% de participação, enquanto que no 4º ano da formação de docentes esta porcentagem chega aos 62%. De modo geral os dados coletados indicam que nas turmas do ensino médio a participação dos alunos é de 15%, enquanto que nas turmas do curso de formação de docentes, a participação chega aos 45%.

Estes dados puderam ser novamente levantados nas informações que coletamos ao longo das entrevistas realizadas. Nas quais a maioria dos alunos entrevistados, principalmente das turmas do ensino médio, relatou não participar das atividades desenvolvidas pelo movimento. É o que podemos conferir nos depoimentos descritos abaixo:

[Você participa de alguma atividade promovida pelo MST?]

Eu não me vinculei muito, por que pra ser sincera todo mundo que faz a Formação de Docentes no caso o magistério eles são bem ligados. Eles saem pra viagens, eles tem uma ligação mais forte do que a gente, portanto, a escola dá mais prioridade pra quem faz formação de docentes. [...] eu digo assim eles dão prioridade pra magistério e é isso que alguns alunos aqui questionam, por que o magistério tá vinculado com o MST então por causa disso eles dão mais prioridades. Até tem alguns alunos aqui que se acham superior aos alunos do médio e isso é algo ruim que muitos aqui não aceitam.

Não, não participo como eu não gosto eu me dedico mais aos meus estudos, eu prefiro ficar em casa estudando.

[Mas você me disse que estava tentando ganhar um lote?]

Eu estava no acampamento, mas agora por enquanto eu saí.

As três falas são respectivamente de duas alunas e um aluno do 3º ano do ensino médio. Sendo que nos três casos as famílias dos alunos adquiriram o lote por meio da compra. No relato da primeira aluna, podemos perceber que ela realiza uma crítica quanto à forma como o colégio seleciona os alunos para participar das atividades extraclasses desenvolvidas e que tem articulação com o MST. De modo que entre os próprios alunos estaria com isso se formando um estado de competição, no qual os alunos do curso de formação de docentes são vistos como mais atuantes e participativos, e os alunos do ensino médio acabam por não terem o mesmo espaço de participação.

Dessa forma identificamos que, sob o curso de formação de docentes é criado uma maior expectativa, pelos alunos e pelo próprio colégio. Sendo que os alunos do curso passam a ser vistos como portadores de um perfil desejado, que em alguns casos se identificam pelo exercício da militância. Esta questão é compreendida por nós como um aspecto que compromete a efetividade do próprio projeto socialista.

afinidade construída com o curso de formação de docentes, pode se tornar uma personificação e se caracterizar como um mecanismo de separação e distinção de grupos de alunos.

No segundo depoimento identificamos novamente uma negação dos princípios educacionais do movimento e do colégio. Uma vez que a aluna declara não gostar das atividades e por isso não participar de nenhuma.

Já no relato do aluno encontramos uma contradição. Uma vez que este declara não possuir nenhum tipo de envolvimento com o MST, mas, ao mesmo tempo, nos revela ter participado do acampamento Herdeiros da terra 1º de Maio⁷⁶, organizado pelo movimento. Neste caso observamos que apesar do aluno não ser militante, o mesmo demonstra interesse em usufruir do projeto de reforma agrária defendido pelo MST.

Diante dos dados coletados verificamos que são poucos os alunos que se dedicam a atividade da militância. Sendo que dos 24 alunos entrevistados, somente 2 declararam participar ativamente de atividades desenvolvidas pelo MST. Neste estudo, compreendemos como militantes, os alunos que de fato participam e interagem com o movimento social participando não somente das oficinas oportunizadas pelo MST, mas das atividades de luta, como ocupação de terras, marchas (...). Além dos grupos de estudo, ou de formação, e das assembleias organizadas pelo MST. E que principalmente demonstrem vínculos ideológicos com as causas do movimento.

Esta delimitação da categoria dos que compreendemos como militantes, resultou em um número pouco expressivo de alunos que se enquadram neste perfil, mesmo entre os alunos que estão saindo do colégio. Assim, embora o colégio tenha entre seus objetivos a formação de alunos militantes, outros fatores interferem neste processo de formação e de identificação. Dentre os quais destacamos: a aquisição do lote por outras vias que não a participação do acampamento, a necessidade de realizar outras atividades (trabalho doméstico, ou assalariado), e a pouca identificação com as causas do movimento, seguido da indisposição para a luta social ideológica.

Para o diretor do colégio:

O Colégio Iraci se coloca na perspectiva de construir um Projeto Político Pedagógico na perspectiva da classe trabalhadora, na perspectiva de formação humana e crítica, de lutadores. Por que se falamos em formar sujeitos críticos e atuantes, estamos falando de formar lutadores e construtores de uma nova sociedade que rompa com o capitalismo, que é baseado no lucro, na competitividade no consumismo no comprismo.

O depoimento do diretor explicita o projeto de educação pensado no colégio e que se busca desenvolver. Contudo, se compararmos os depoimentos dos alunos ao do diretor, verificamos que estes divergem em sentido e objetivos. Enquanto para a direção do colégio, se tem claro a necessidade de um projeto educacional que forme lutadores e que estes sejam construtores de um novo modelo de sociedade, que rompa com o capitalismo, os alunos não demonstram possuir este mesmo interesse. De tal modo que podemos relacionar este fato ao que expressa o documento “O que levar em conta para a organização do assentamento”, elaborado em 2011 pelo MST, e citado por Lazzaretti (2007), de acordo com o qual

Os camponeses por serem produtores autônomos de mercadorias não visualizam de forma clara o seu explorador (não há patrão). Por não compreender o seu processo de exploração, tende sempre a dirigir sua contestação ao governo, reivindicando sempre melhores condições de preço. Por não entenderem a sua posição e situação de classe, desenvolve uma consciência corporativa e economicista. Estes camponeses por organizarem o seu processo produtivo de forma familiar (sem divisão técnica do trabalho) e com base na propriedade privada, tendem a construir uma visão de mundo subjetivista e oportunista (CONCRAB, 2001, p.07).

Se analisarmos os depoimentos sob o ponto de vista do movimento social, identificaremos que prepondera entre os assentados os valores do individualismo e até do egoísmo. Motivados pela falta de consciência de classe, e pelo que aponta o documento, por “uma visão de mundo subjetivista e oportunista”. Contudo se optarmos por observar os depoimentos dos alunos identificando o sentido de suas respostas verificamos que a recusa e a contrariedade as propostas e a participação no movimento se dão em decorrência da negação as suas subjetividades. Pois, “quando o MST não contempla os processos de subjetivação ou de individuação, submete os assentados à relação de força e dominação/resistência” (LAZZARETTI, 2007, p.325).

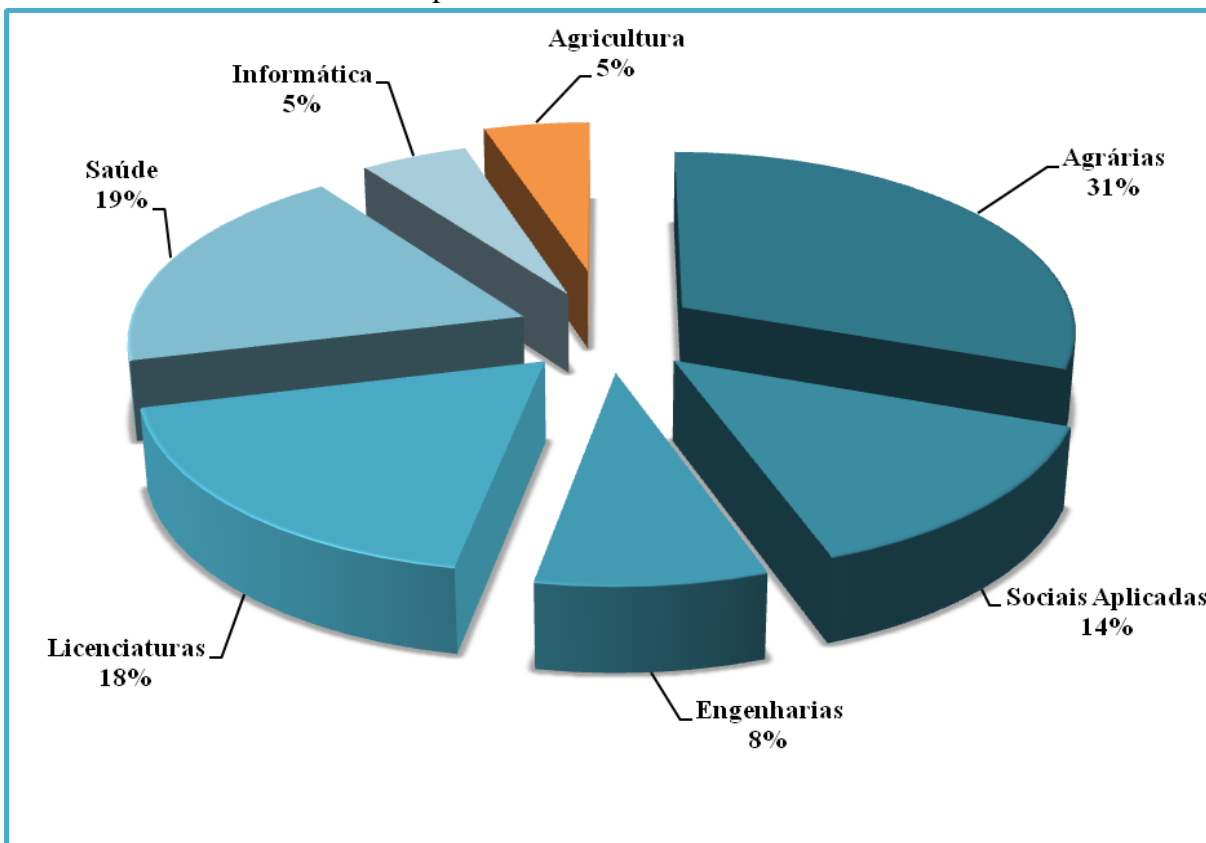
5.4 SER MÉDICO, ENGENHEIRO, ADVOGADO, AGRICULTOR OU MILITANTE: OS PROJETOS DE VIDA DOS ESTUDANTES

Para expormos ao leitor de uma forma abrangente, mas objetiva, quais são neste momento os projetos de vida dos estudantes que nos ajudaram neste estudo, optamos por representar com um gráfico porcentual, as respostas obtidas a pergunta por nós realizada: Qual curso superior você pretende cursar? Como nosso universo de pesquisa abrangeu os alunos das turmas de primeiros, terceiros e quartos anos, levamos em consideração que nos terceiros e quartos anos os alunos estão saindo do colégio. E que neste ano, irão realizar e em alguns casos já realizaram testes seletivos para ingresso em universidades e faculdades, como Enem e vestibulares. Já para os alunos das turmas de primeiros anos, adaptamos a nossa pergunta, de modo que além dos exames vestibulares e o Enem que se destinam a alunos concluintes do ensino médio, existem atualmente, outras formas de ingresso em universidades públicas que são realizados ao longo dos três anos do ensino médio. Tais como o Processo Seletivo Seriado (PSS) da Universidade Estadual de Ponta Grossa, (UEPG) e o Programa da Avaliação Continuada (PAC) da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO). E também partimos do princípio de que mesmo estando em uma fase inicial, os estudantes já dispõem de objetivos e tem suas preleções.



Abaixo apresentamos o gráfico que traz os resultados da pesquisa. Os diferentes cursos citados pelos alunos foram organizados por áreas do conhecimento. Sendo que por Ciências Agrárias, consideramos os cursos de Agronomia, e de Medicina Veterinária. Por Ciências Sociais Aplicadas, foram considerados os cursos de Administração e Contabilidade. Por licenciaturas, consideramos todas as respostas referentes à atividade docente, indiferente a disciplina citada. Por engenharia, consideramos os exemplos citados de engenheiro civil, e, engenheiro mecânico. Por informática os cursos de técnico em informática e de ciência da computação. Por área da saúde, consideramos os cursos citados de medicina, de odontologia, fisioterapia e psicologia. Destacamos também, e optamos por apresentar na ilustração os dados referentes aos alunos que indicaram ter o objetivo de trabalhar na agricultura, sem, no entanto, dar prosseguimento aos estudos. Estes alunos estão indicados na parcela nomeada de agricultura.

Gráfico 3 - Preferência de cursos por área do conhecimento



Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Através do estudo do gráfico, podemos perceber que é vontade da grande maioria dos alunos concluir o colegial e ingressar num curso superior. Das 121 entrevistas realizadas por nós por meio da aplicação de questionário, somente 5% dos entrevistados declararam não ter o interesse em frequentar um curso superior, mas sim, trabalhar como agricultor.

Nas falas dos 24 alunos com os quais conversamos somente dois, sendo um do primeiro ano e um do terceiro ano, afirmaram ter o interesse de manter as atividades da família na agricultura.

Entre os alunos que declaram querer cursar agronomia e medicina veterinária, durante as conversas perguntávamos se eles gostariam de retornar ao campo para aplicar os conhecimentos adquiridos na propriedade. Muitos relataram possuir esta vontade. Entre os alunos que desejam cursar as distintas licenciaturas, também observamos este desejo de retorno. Pelo fato de que, os mesmos pretendem trabalhar nas escolas do próprio assentamento. Conforme podemos verificar na resposta abaixo do aluno D, do 4º ano do curso de Formação de Docentes, a seguinte pergunta:

[O que você projeta para a sua vida para daqui a cinco anos?]

“Estar formado em Pedagogia e atuando no Iraci, ou em colégios que tenham a mesma proposta pedagógica.

Já entre os alunos que declararam querer adquirir uma formação na área de saúde, e nas engenharias, o desejo de retorno se torna praticamente escasso. Sendo que os próprios alunos observam dificuldades para este possível retorno devido às características da própria profissão, que estes consideram poder ser exercida mais facilmente nas áreas urbanas. Contudo ressaltamos a importância que a continuidade dos estudos representa na vida destes estudantes. Que veem no ensino superior uma chance para uma mudança de vida, incluindo aí oportunidade de emprego e maior renda familiar. É o que podemos identificar nas respostas abaixo dadas por alguns alunos, a mesma pergunta, já exposta acima.

“Estar começando uma faculdade”.

“Estar formada e atuando no mercado de trabalho na área de formação”.

“Ter uma profissão estar talvez realizada podendo ajudar minha família”.

“Estar formada, estar trabalhando, ter meu próprio carro e casa. Ser bem independente”.

“Fazer faculdade, trabalhar, ter casa e carro”.

“Estar morando no meu lote e trabalhando numa escola como professora”.

“Ter um pedaço de terra, ou uma fazenda e constituir uma família”.

No entanto, estudos recentes realizados no colégio nos demonstram que infelizmente esta vontade de estudar declarada pela maioria dos alunos, dificilmente se efetiva. Os estudos de Janata (2012), em sua tese de doutorado sobre a atividade de militância exercida por alguns dos jovens do Colégio Iraci Salete, nos permitem observar que entre a continuidade de estudo destes jovens e a atividade de militância existe uma relação. Uma vez que dos 22 alunos por ela entrevistados seis declararam desenvolver atividades de militância, sendo que destes seis, todos haviam dado continuidade em seus estudos.

Já, nove dos entrevistados pela autora que declararam concordar com os princípios do movimento, mas somente participar esporadicamente de atividades desenvolvidas pelo MST, destes somente três deram continuidade aos estudos. Dos sete alunos que declararam não possuir proximidade com o MST, somente um, deu continuidade aos estudos na modalidade à distância. Desta forma, menos da metade dos alunos entrevistados (10 de 22) pode prosseguir com os estudos ingressando em um curso superior. Um dos fatores que podem ser considerados como causa dessa dificuldade, é o fato de que, os alunos são em grande maioria, alunos provenientes de uma classe social baixa, e que acabam tendo que optar pela procura de trabalho.

A respeito do grupo de alunos que se declararam militantes do movimento, analisa a autora:

Todos tiveram a oportunidade de prosseguirem com os estudos após a conclusão do ensino médio, em cursos organizados pelo MST em parceria com universidades [...]. Com exceção do vereador, as demais egressas exercem atividades como bolsistas de projetos que ocorrem sob a coordenação do MST e/ou da escola. O Colégio Iraci se constitui como um dos espaços em que se desenvolvem atividades artísticas, vinculadas a um projeto fruto de um convênio entre o MST, uma universidade pública e a escola. Nele, as jovens militantes exercem a coordenação dos grupos de teatro e coral e recebem uma bolsa para isso. Vale destacar que a entrada na militância desse grupo não se realizou pela remuneração, ela é antes consequência do engajamento no MST. As jovens militantes em conjunto com o único jovem do sexo masculino, representam menos de 30% do total dos egressos, indicando as dificuldades de inserção e continuidade na militância (JANATA, 2012, p.100).

Dessa forma, podemos perceber que, embora, conforme expõe Janata, as atividades remuneradas exercidas pelo grupo de alunos ligados ao MST, não seja o motivo de entrada destes na militância, e sim, decorrência do engajamento já existente, verificamos que, a proximidade com o movimento e o consequente retorno proveniente dele, se torna um motivo para a permanência destes na militância.

Assim, reiteramos que, além do sentimento de afinidade ideológica que permite uma filiação aos princípios do MST, outros fatores também propiciam a permanência destes alunos na militância. Por exemplo, pela possibilidade de estudo e de trabalho dentro do próprio movimento. Sendo que, muitos também desistem de se envolver com as atividades do



movimento, pela necessidade de buscar para si, um caminho que lhes de um retorno financeiro.

Contudo, o que queremos ressaltar neste texto, é que os alunos diante de suas condições materiais reais se projetam para enfrentar o futuro como podem. Antes de qualquer posicionamento ideológico, se faz necessário a satisfação das necessidades imediatas e individuais de cada um. Para Horkheimer (2002), o sistema capitalista contribuiu para que a razão prevalecesse entre os indivíduos. De modo que a busca pela própria sobrevivência se sobressai ao projeto de construção de um indivíduo consciente, autônomo, (que pensa e decide). Sendo assim, muitos veem no processo de continuidade da vida escolar/ acadêmica uma oportunidade de melhorar de vida. Outro aspecto que queremos problematizar corresponde à falta de perspectiva e de desejo de permanecer no campo por parte dos alunos. Pois, o assentamento é um espaço limitado em opções de lazer, de estudo, e de trabalho. O que faz com que para os jovens o trabalho na agricultura não tenha nenhum atrativo. Sendo assim, destacamos que são poucos os jovens que optam pela militância, e que fazem desta um projeto de vida.

5.5 A EDUCAÇÃO ESCOLAR COMO MUDANÇA DE VIDA: DESEJO DE STATUS OU DE MUDAR A SOCIEDADE?

Iniciamos este texto com uma citação de Sebastian Charles (2004, p.16), a qual acreditamos ser capaz de mostrar que, inseridos no contexto histórico da modernidade, os indivíduos são “submetidos” as suas principais características, de modo que,

As análises tradicionais acerca do mundo moderno, tanto as de direita como as de esquerda, em geral se baseiam numa crítica similar: **a autonomia prometida pelas Luzes teve por conseqüência última uma alienação total do mundo humano, submetido ao peso terrível destes dois flagelos da modernidade que são a técnica e o liberalismo comercial.** A modernidade não apenas não conseguiu concretizar os ideais das Luzes que objetivava alcançar, mas também, ao invés de avalizar um trabalho de real libertação, deu lugar a um empreendimento de verdadeira subjugação, burocrática e disciplinar, exercendo-se igualmente sobre os corpos e os espíritos (grifo nosso).

Dessa forma, acreditamos que por mais que existam os princípios ideológicos, há uma preponderância da satisfação dos próprios desejos, que em alguns casos são gerados pela própria necessidade a sobrevivência. Pois a modernidade implica em desejo de consumo, e em desejo de reconhecimento por meio de status social, o que faz com que os indivíduos sejam induzidos a buscar na educação uma realização pessoal e não a construção de um projeto de luta e transformação social. É o que podemos conferir nas respostas dos alunos abaixo:

[Por que é importante estudar para você?]

Para ter um bom trabalho e um bom salário.

Por que quero ter um futuro melhor.

Quero ser uma pessoa importante na vida.

Por que sem estudo não vou conseguir ter uma vida melhor

Para dar uma vida melhor para meus filhos (salário).

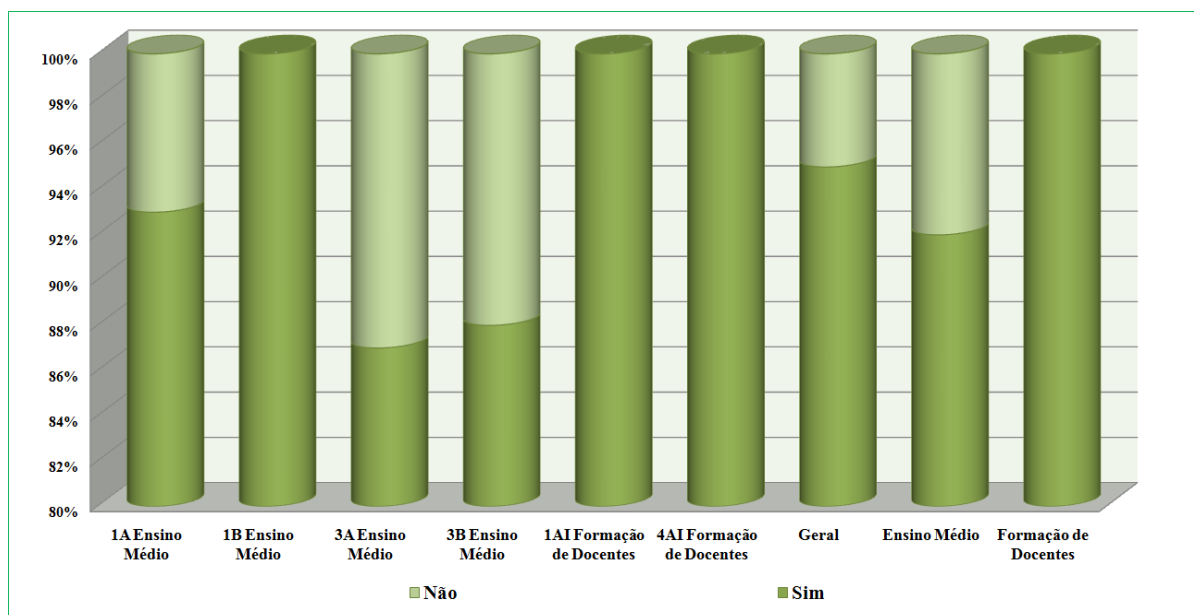
Por que o que é o pobre sem estudo?

Dessa forma, não identificamos nas respostas dos alunos, nenhum indício de que estes vissem na educação um projeto de transformação social, mudança de mundo. Pelo contrário, as respostas obtidas na pesquisa, nos permitem observar que para os alunos, a educação escolar e acadêmica, se configura como um projeto pessoal de vida, e pelo desejo de melhorar as suas condições financeiras. Assim, identificamos que embora o projeto do colégio direcione-se para outro tipo de formação que não a típica da sociedade capitalista, os alunos não aderiram ao propósito, estando estes mais interessados em uma formação escolar que os permita participar e inserir-se na sociedade capitalista. Com direitos de consumo e aquisição de status.

Quando o aluno relata: “*quero ser uma pessoa importante na vida*”. Observamos seu desejo de ser reconhecido socialmente, podendo participar de tudo o que a sociedade oferece aqueles que conseguem custear (pagar) suas vontades. Da mesma forma ressaltamos a tese de que a escola, e o ensino superior são vistos por esses alunos como uma maneira de amenizar os preconceitos sociais vividos pela classe social trabalhadora. A resposta, “*Por que o que é o pobre sem estudo?*” nos permite observar que este aluno, compreende a escola, e a educação como um mecanismo de ascensão social, sem o qual, o pobre, não conseguiria nunca mudar sua condição de vida. Abaixo apresentamos o quadro que demonstra por série os resultados obtidos na pesquisa referente ao desejo de cada aluno em continuar ou não estudando.



Gráfico 4 - Pretensão de continuidade nos estudos.



Fonte: dados da pesquisa, 2015.

1.1 RETORNO AS HIPÓTESES GERAIS DA PESQUISA

Após discutirmos e compararmos os resultados obtidos através da análise do objeto de estudo em questão propomos um retorno as hipóteses que nos incentivaram a realização desta pesquisa. Tendo em vista a necessidade de apresentarmos ao leitor a negação e/ou a comprovação destas por meio da realidade empírica e teórica apresentada.

Confirmação ou negação das hipóteses?

Nosso objetivo ao promover a retomada das hipóteses desta pesquisa elencadas ainda no primeiro capítulo desta dissertação é não perdermos de vista nosso objeto de estudo (os alunos e o processo de construção subjetiva destes, por meio do Colégio Iraci Salete), bem como os resultados por nós coletados, tendo em vista a pesquisa empírica realizada na instituição, com os alunos.

Como hipótese geral, problematizamos se as escolas dos assentamentos do MST viabilizam um novo projeto de educação, no qual prevêm a formação integral dos indivíduos, e com isso, conseguem inserir dentro dos assentamentos de reforma agrária, sujeitos politizados, e preocupados com o bem da coletividade. De modo que estes possuiriam o desejo de dar continuidade ao trabalho desenvolvido pelas lideranças do MST, buscando desenvolver os princípios de revolução e transformação social, conforme a teoria marxista-leninista seguida

pelo movimento social.

Dessa hipótese, surgiram então outras que também passaram a ser problematizadas nesta pesquisa. Fundamentada na ideia principal, a hipótese secundária, buscou compreender se o colégio como uma instituição social, consegue formar em massa, alunos adeptos as ideias do movimento, dispostos ao projeto de militância social. A segunda hipótese secundária levantada foi de que o colégio se constitui enquanto um aparelho de contra hegemonia ao estado burguês. Promovendo uma formação classista diferenciada, um projeto agroecológico voltado aos princípios socialistas e de desenvolvimento das políticas de reforma agrária.

Sendo assim, em conformidade ao estudo realizado, vimos que nossa hipótese geral pode ser parcialmente negada. Isto por que identificamos entre os alunos consultados a prevalência dos princípios individuais em seus projetos futuros de vida. De modo que, somente entre os alunos que demonstram vínculos ideológicos com a teoria do MST, sendo militantes, prepondera o desejo de continuidade de formação acadêmica e social aparelhada ao movimento. Seguido de um retorno para atuação profissional no próprio assentamento, em atividades voltadas aos princípios do MST. No entanto, estes são interesses de um grupo muito pequeno de alunos, e que estão estrategicamente localizados nas turmas do Curso de Formação de Docentes. Uma vez que são estes os mesmos alunos, que participam das atividades do movimento, inclusive as remuneradas, na qual se destaca a atividade de professor das escolas de acampamento, ou nos próprios projetos desenvolvidos nos colégios do assentamento.

Nesta perspectiva verificamos que além dos princípios ideológicos, o que permite e muitas vezes incentiva a participação destes alunos nestas atividades são seus interesses pessoais, no intuito de promoverem condições materiais para o próprio desenvolvimento material e educacional. Além de que como já foi colocado anteriormente, um número expressivo de alunos declarou não ter nenhum vínculo ideológico com os princípios do MST, e não conhecer sua proposta de educação. Sendo que os mesmos deixaram explícito que após a conclusão do ensino médio, pretendem ir embora do assentamento, e buscar outras formas de subsistência, que não a agricultura.

Esta interpretação nos permite verificar a viabilidade dos estudos de Lazzaretti (2007), quando este expõe que nem sempre a vontade dos assentados é a mesma dos líderes do MST. Neste caso identificamos que, por mais que se busque a permanência destes jovens no campo, e a valorização de uma educação que esteja associada à valorização do ser humano, e do trabalho como uma atividade de realização do homem, o que os jovens de fato querem, é uma melhora nas suas oportunidades de vida. E para conseguirem isso, muitos vêm no processo de escolarização uma chance. Contudo, não se busca questionar que ensino é este, sob qual base ideológica, e qual a importância disto para a própria formação humana. O que de fato se espera, é a aquisição de um certificado, que os permita poder participar/ competir no mercado de

trabalho capitalista.

Sendo assim, de acordo com a nossa investigação vimos que o colégio não consegue desenvolver nos jovens os princípios cooperativistas e socialistas conforme a teoria do MST. Alcançando somente um número muito reduzido destes alunos, que declaram conhecer e concordar com os princípios do movimento, bem como buscar materializar em sua prática social (vida cotidiana) tais conhecimentos. Sendo que mesmo entre estes, existem os que defendem tais princípios pelo fato, de serem de alguma forma, beneficiados com esta prática. Ou então, por que somente por meio desta prática discursiva, conseguem uma melhor inserção social, sem a qual, não conseguiriam melhorar suas próprias condições de vida. Assim não há uma identificação ideológica com os principais princípios do MST.

A falta de identificação destes jovens se dá em decorrência de inúmeros fatores. Sendo que um dos principais motivos é a falta de expectativa com as atividades do campo, e o fato de que, hoje o assentamento é constituído em grande porcentagem por pessoas que adquiriram os lotes por meio da compra, e não no processo de luta do acampamento. Além de que, estes jovens possuem o sonho de melhorar de vida, e se isto não acontece através do movimento social, eles buscam que aconteça de outras formas. O que implica uma adaptação as distintas formas de trabalho, organizadas sob uma perspectiva capitalista.

Com relação as nossas hipóteses secundárias, podemos afirmar que uma delas se confirma e que a outra, assim como nossa hipótese geral, se verifica somente parcialmente. Não temos dúvida de que o colégio Iraci Salete se constitui enquanto um espaço de promoção de um novo tipo de formação escolar. Nossa pesquisa nos permitiu conhecer um pouco da realidade escolar local, e do projeto ao qual o colégio se propõe, e ele com certeza é aparelhado ideologicamente ao MST, e deliberadamente constitui-se como uma contra hegemonia do estado burguês. E de certa forma, pudemos identificar entre os alunos do colégio, uma conscientização da realidade social classista.

Contudo, verificamos que o projeto do colégio, não forma em massa (quantidade expressiva) alunos militantes. Sendo que somente alguns se dedicam as atividades do movimento. Além do que, concluímos também que, se formos adotar os princípios de Touraine para identificar entre os alunos aqueles que se enquadrariam na categoria de sujeitos, e atores sociais, conforme uma perspectiva de politização, nem sempre verificamos estas características nos alunos militantes. Sendo estes os considerados pela escola como politizados. Isto ocorre pelo fato de que, para Touraine (2002), e para nós, sujeitos politizados, são aqueles que conseguem discernir e escolher livremente entre as opções expostas aquilo que para ele é a verdade. Num processo consciente de escolha, e de entendimento das distintas possibilidades e realidades. Ou seja, conforme Campos (2015, p.19)

Ser sujeito permite ao indivíduo viver sua vida vinculada afetivamente, mas, de forma autodeterminada, capaz de romper com os controles sociais, o que não significa uma ruptura com o contexto social, significa fazer escolhas conscientes, *compreendendo a existência dos controles e subordinando-se ou não a eles segundo sua consciência* (grifo nosso).

Dessa forma, ser sujeito, e ator social implica em adquirir para si a responsabilidade sobre sua vida, inserindo-se em um processo de emancipação. Por emancipação, nos referimos aqui, ao que para Touraine (2006), envolveria a realização total das capacidades humanas, tendo em vista a comunidade moral, na qual, todos sejam respeitados, e assegurados de sua liberdade e dignidade. De tal modo que, por emancipação “entende-se o processo pelo qual ocorre uma mudança qualitativa na forma como o indivíduo vê o mundo, quando ele consegue ter um olhar diferente do que já está “pré-estabelecido” socialmente, ampliando sua autonomia, sua capacidade de tomar decisões livre de intromissões e interesses externos” (CAMPOS, 2015, p19).

No entanto verificamos que entre os alunos que se declararam militantes do movimento, o marxismo tende a ser interpretado como a única realidade possível, e as demais teorias de interpretação social consideradas como inverdades. Sendo que esta interpretação parte muitas vezes, somente do acesso a informação que estes jovens recebem por meio das formações promovidas pelo movimento, e não da realização de leituras pelos próprios. Nessa lógica, o MST se apresenta como porta voz do marxismo, que não é lido pelos alunos, mas sim interpretado pela leitura já realizada pelo movimento. E tende também a ser visto como a expressão fiel da verdade, não sendo questionado pelos alunos que não buscam outros espaços e formas de formação. Isto foi por nós interpretado como doutrinação política, ou seja, o seguimento fiel de um único discurso, seja por fidelidade ideológica, seja por conveniência.

Uma vez que, aqueles que não adotam os mesmos princípios nem sempre são convidados para participarem das atividades realizadas pelo MST fora do colégio⁴⁰. Baseados no que expõe a filósofa Marilena Chauí (1982), compreendemos como necessário considerar nesta análise o conceito de alienação. Uma vez que este diz respeito a um processo no qual os indivíduos são postos em uma condição de objetos passivos, e que ao invés de construir a história, apenas a vêem passar. É claro que compreendemos e reconhecemos a importância da teoria marxista para o desenvolvimento da história, e do MST como um movimento social que tem modificado a vida de inúmeras famílias. Contudo, nos preocupamos com quaisquer concepções que se apoderem dos sujeitos, e que os oriente de modo mecânico, alheios ao seu controle e

⁴⁰ Quando expressamos que alguns alunos passam a ser excluídos de algumas atividades pela escola, nos referimos às reclamações feitas pelos alunos das turmas do ensino médio. De que alguns deles gostariam de participar das viagens promovidas pela escola e pelo movimento, mas que, dificilmente podem, devido à participação decorrente dos alunos que já são engajados nas atividades do movimento. Segundo eles, estes alunos seriam alunos das turmas do Curso de Formação de Docentes.

compreensão. De modo que estes deixem de ser atores e sujeitos conscientes de seu papel social (TOURAINÉ, 2002).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não temos dúvida de que o MST se constitui como um agente de transformação social da realidade brasileira. Também não questionamos a boa intenção do movimento em organizar um projeto de educação direcionado para a população moradora dos assentamentos de reforma agrária. No entanto, observamos que o MST ao defender uma ideologia, e ao organizar projetos para defendê-la, acaba por provocar dentro dos assentamentos uma relação de disputa e poder entre os assentados. Ou mais precisamente entre aqueles que defendem os princípios do movimento, e os que só possuem o interesse de produzir e viver em sua propriedade.

Esta disputa caracteriza um dos aspectos que inviabilizam a materialização do projeto de educação conforme este vem sendo exposto pelo MST. No entanto, a inviabilidade do projeto não é o único problema detectado. Quando verificamos que o movimento cria um projeto revolucionário baseado em ideologias, em discursos e em místicas, observamos que isto se transforma em uma determinada representação da realidade. Que faz com que o MST, o assentamento e o próprio assentado sejam concebidos simbolicamente e de forma idealizada pelos indivíduos. Contudo, quando verificamos que estas representações não condizem com a realidade do assentamento e nem com os próprios projetos de vida dos estudantes assentados, percebemos que o MST se perde em um projeto idealizado, que não corresponde à realidade de sua base.

Nesta pesquisa identificamos no colégio estudado, um grande descompasso entre a ideologia do MST e a materialização do projeto de educação desenvolvido na instituição. O que não significa que não haja por parte da equipe diretiva do colégio uma real tentativa de viabilização deste projeto, mas sim, uma enorme discrepância entre os princípios educacionais e sociais propagados pelo colégio, e a base real do assentamento.

Quando nos referimos à base real do assentamento, estamos levando em conta alguns aspectos que caracterizam a organização do assentamento Marcos Freire, bem como os projetos de vida dos próprios assentados. Observamos que por mais que o colégio Iraci, seja uma das escolas base do MST o mesmo está situado em um assentamento que pouco ou nada adota dos princípios da reforma agrária. Sendo que a grande maioria das propriedades locais produz soja, milho e fumo, e não os produtos básicos para o desenvolvimento da agricultura familiar. Além do que, não há dentro do assentamento nenhuma cooperativa que permita que sejam desenvolvidas atividades coletivas durante o processo de produção.

Outro aspecto que caracteriza a população local é a diversidade da origem das famílias. Sendo que os dados coletados entre os entrevistados revelam que atualmente 47% das famílias moradoras não participaram da formação do acampamento, e adquiriram os lotes por meio da compra e venda dos terrenos. Estes aspectos associados uns aos outros, refletem na pouca identificação dos jovens com o MST, e com a bandeira de luta pela terra e por educação via processo revolucionário.

Dessa forma, se buscávamos encontrar no colégio, uma juventude ousada e disposta a lutar por direitos sociais, inseridos em uma perspectiva de análise social marxista, de fato, nos decepcionamos. O que identificamos na juventude do colégio, foram estudantes ávidos por uma melhora pessoal de vida, e desejosos por uma inserção no sistema capitalista. Além de que verificamos entre a maioria dos estudantes um encantamento pelo espaço urbano, sendo estes seduzidos pelas possibilidades que o capitalismo oferece.

É o que podemos observar nos depoimentos abaixo, que representam a vontade dos jovens em saírem do assentamento para irem morar na cidade, sem estarem certos do que buscam encontrar em uma nova vida.

Eu não gosto do campo, eu não quero mais morar aqui, quero morar na cidade. Não sei nem dizer por que não gosto, mais não gosto. Tipo na cidade tem mais opção.

O projeto dos meus pais é continuar morando aqui, mas o meu não. Eu quero ir embora.

Nossas observações de campo indicam que mesmo recebendo uma formação específica pelo colégio, que tenta convencê-los da importância do trabalho no campo muitos dos jovens já se programam para após a conclusão do ensino médio ir embora para as cidades vizinhas ao assentamento. Outro grande descompasso entre o que se diz, e aquilo que se faz, está na defesa de uma produção ecológica e sustentável realizada pelo movimento e pelo colégio. Uma vez que a agricultura familiar, e o combate ao uso de defensivos faz parte da política do MST para as áreas de assentamento. No entanto não é o que acontece nas propriedades da região, que fazem uso de produtos químicos e produzem pouco os alimentos da cesta básica, como arroz, feijão e verduras.

Contudo não podemos desconsiderar a importância do trabalho que tem sido realizado com estes jovens através do colégio e do MST. Apesar das relações capitalistas preponderarem entre os estudantes, a partir do colégio, tem sido propagado à necessidade das relações de reciprocidade que tem gerado valores como o cooperativismo, e a solidariedade.

Além de que, por meio do colégio e do próprio movimento social, alguns alunos são incentivados a darem continuidade aos estudos, e até conseguem algumas benesses do movimento como vínculos empregatícios, e a própria formação acadêmica.

Observamos, no entanto que os alunos, com exceção de um número muito reduzido, não conhecem, e nem entendem o que é a revolução socialista, e o comunismo, e de nenhuma forma estão em busca disso. O que eles querem é ser reconhecidos como cidadãos, como trabalhadores. Lutam sim, por uma melhora em suas condições de vida, e pela própria sobrevivência.

Assim se em nossa escrita problematizamos a atuação do movimento como agente influenciador e como veículo de disseminação ideológica, ou melhor, de uma determinada concepção ideológica, nos questionamos, se isto seria um problema, quando consideramos a realidade da qual provem muitos camponeses que estão assentados. Se adotarmos os conceitos de Touraine de indivíduo, ator, e sujeito, identificaremos que o movimento fere os princípios de individuação dos sujeitos na tentativa explícita de construir uma identidade de quem são os assentados e, à medida que a adoção de uma única teoria enquanto expressão fiel da verdade acaba por tornar-se doutrinação, e até mesmo alienação. No entanto nos perguntamos, seria esta alienação ruim, se comparada a exploração sofrida dentro da organização capitalista? O que pode ser pior, a utopia pela mudança social por meio revolucionário, mesmo que esse desejo seja compartilhado por poucos, ou a acomodação, e o culpabilismo típicos do capitalismo?

Quando identificamos em nossa pesquisa que apesar dos discursos provenientes do colégio serem distintos dos princípios individuais dos estudantes, não queremos apontar como negativa a metodologia desenvolvida neste. Queremos pelo contrário, a partir dessa verificação buscar compreender os fatores que intervêm negativamente neste processo, visando o desenvolvimento de meios que possam ajudar na viabilização da proposta da instituição.

Este trabalho foi construído sob a perspectiva de que através dele se pudesse pensar e discutir novas formas de intervenção social que oportunizassem a estes jovens não somente um ensino libertário do ponto de vista do colégio. Mas sim, um ensino que seja compreendido por cada um deles como importante para sua vida tenham eles quais projetos tiverem. Na realização das entrevistas percebemos que os alunos que não adotam os princípios do movimento, são esquecidos em algumas atividades, o que os afasta ainda mais, e os coloca em uma disputa escondida dentro do território escolar.



Acreditamos que acolher estes jovens deve ser a principal preocupação da instituição, e do MST neste momento. No entanto para que isto aconteça, é necessário uma remodelagem do próprio MST e uma maior aceitação dos princípios que não convergem com os seus, oportunizando com isso o desenvolvimento real da democracia.

No segundo capítulo desta dissertação, buscamos demonstrar através de Gramsci e Althusser duas perspectivas sobre o ensino escolar. Sendo que por meio delas é possível que sentidos sejam construídos para a educação. A educação não pode ser concebida de forma tão pessimista que a mesma se reduza apenas a um projeto de governo de reprodução social. Ela pode sim, se constituir como uma ferramenta de luta por espaço e reconhecimento social. Contudo acreditamos que isso só aconteça pelo encantamento, e não pela imposição.

Verificamos também que o colégio representa de forma muito acentuada a realidade externa na qual esta inserido. Assim nos preocupamos muito, com as divergências existentes entre a base material do assentamento e os princípios ideológicos do MST. A forma como a cultura do local esta organizada reflete diretamente nos projetos futuros dos jovens, e isto muitas vezes implica em negação da identidade de assentado, e conseqüentemente com as concepções que criam sobre a educação. O assentamento tem sido um espaço de reprodução dos interesses capitalistas, e não dos princípios cooperativos do socialismo.

Dessa forma projetamos uma nova dúvida: como o MST tem buscado resolver estas divergências entre a educação proposta pelo movimento, e a realidade dos estudantes? Como ele compreende estas divergências, e quais têm sido as alternativas buscadas para resolver esta lacuna entre aquilo que se discursa, e aquilo que se faz dentro de uma escola de assentamento? Como os problemas que afastam a base do assentamento dos princípios e concepções do MST podem ser solucionados?

Há uma necessidade de aproximação do MST de sua base. Percebemos que o movimento e os seus ideais estão distantes daquilo que os assentados, no caso desta pesquisa, daquilo que os estudantes querem. Para que isso aconteça é indispensável que a vontade destes estudantes seja aceita, mesmo que esta seja distinta da vontade do movimento. Os jovens que hoje estão distantes do movimento são justamente os que precisam ser atraídos. As atividades desenvolvidas pelo colégio devem ser democratizadas para serem vivenciadas por todos os alunos e não somente por aqueles que já são adeptos da ideologia do MST.

E novamente nos cabem as perguntas: como aproximar a realidade do assentado ao que o MST deseja? Ou seria como aproximar o MST da realidade desejada pelos sujeitos assentados



Acreditamos que o projeto de educação do campo seja uma alternativa principiante para soluções destes problemas. Contudo não cremos que discutir sobre a forma de como esta educação deve acontecer, ou deve ser feita, deva ser a principal preocupação dos educadores inseridos nesta temática. Nossa preocupação concentra-se em de fato oportunizar o acesso a educação para estas pessoas historicamente marginalizadas, fazendo com que o conhecimento seja democratizado nestas localidades. No entanto, só acreditamos em uma mudança a partir da própria conscientização dos sujeitos, e do real interesse destes pelo acesso ao conhecimento produzido. Para nós, a educação não deve ser conduzida sob um processo de “empoderamento” entre sujeitos, pelo contrário deve resultar de um processo democrático. Reconhecemos à importância e a necessidade dos simbolismos vinculados a construção identitária dos diversos movimentos sociais. Contudo cremos que estes devam ser elementos do processo educacional, que não deve ser reduzido ou limitado por conta destes. Uma vez que a apropriação histórica do conhecimento produzido pela humanidade, é o que possibilita ao ser humano compreender e atuar como sujeito, e ator social nas distintas organizações sociais.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. de. **Experiência uma fissura no silêncio**. Campina Grande, 1999, mimeo.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. Lisboa: Presença, 1970.
- BAUER, C. **Educação, terra e liberdade**: princípios educacionais do MST em perspectiva histórica. São Paulo: Xamã, 2008.
- BERGUER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. Características da investigação qualitativa. In: **. Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora, 1994. p.47-51.
- BORDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BORRAS, S. M. Questioning market-led agrarian reform: Experiences from Brazil, Colombia and South Africa. **Journal of Agrarian Change**, Malden, v. 3, n. 3, p. 367-394, 2003.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases para educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 03 jan. 2015.
- BRUM, A. J. **A modernização da Agricultura**: o binômio trigo-soja. Ijuí: Unijui, 1985.
- CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- _____. (org) et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- CAMPOS, C. J. C. Metodologia qualitativa e método clínico-qualitativo: um panorama geral de seus conceitos e fundamentos. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2, 2004, Bauru. **Anais eletrônicos** Bauru: Universidade do Sagrado Coração. 2004. Disponível em <<http://www.sepq.org.br/Isipeq/anais/pdf/poster1/05.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2015.
- CAMPOS, M. A. **O processo de individuação no contexto organizacional contemporâneo**. 2015. 134f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- CAUME, D. J. **A tessitura do “assentamento de reforma agrária”** – discursos e

práticas instituintes de um espaço agenciado pelo poder. 2002. 624 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

CERICATO, K. A. S. **Os princípios organizativos e a proposta pedagógica do MST: contradições de sua materialização na Escola Estadual Iraci Salete Strozak.** 2008. 215f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina. 2008.

CHARLES, S. O individualismo paradoxal: introdução ao pensamento de Gilles Lipovetski In: LIPOVETSKI, G. **Os tempos hipermodernos.** São Paulo: Baccarolla, 2004, p.10-48.

CHAUÍ, M. **Introdução a história da filosofia:** dos pré-socráticos a Aristóteles. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CHAUÍ, M. Notas sobre la crisis de la izquierda en Brasil. **Nueva Sociedad**, v. 61, p.67-80, 1982.

CONCRAB. **O que levar em conta para a organização do assentamento.** São Paulo: Concrab, 2001.

DORE, Rosemary. Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil. **Caderno Cedex**, Campinas, v. 26, n. 70, p. 329-352, 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 maio, 2015.

DUARTE, F. Espaço Geográfico, Memória Social e Patrimônio Cultural In: **História Arte e Cultura.** Ponta Grossa: UEPG/ NUTEAD, 2009, p.141-163.

DUBAR, C. **A crise das Identidades:** a interpretação de uma mutação. São Paulo: EDUSP, 2009.

EMBRAPA. **Quem Somos.** Disponível em: <<https://www.embrapa.br/quem-somos>>. Acesso em: 23 jan. 2015.

ENGELMANN, I.S; DURAN GIL, A. A questão agrária no Brasil: a política agrária do governo Lula e a relação com o MST. **Revista eletrônica do CEMOP**, Uberlândia/MG, n. 2, p. 1-14, 2012.

FABRINI, J. E. Lutas e resistências no campo paranaense e o projeto Dataluta – PR. **Revista Nera**, Presidente Prudente, n. 21, p.33-49, 2012.

_____.O MST e as reformas agrárias do Brasil. **Boletim Dataluta**, p.1-10, 2008. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/nera/artigodomes/12artigodomes_2008.pdf>. Acesso: 26 de maio. 2015.

_____.**Construindo um estilo de pensamento na questão agrária:** o debate

paradigmático e o conhecimento geográfico. 2013. 329 f. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente. 2013.

_____. O MST e os desafios da reforma agrária no governo Lula. **CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales**, v. 4 n. 6, p.31-40. 2003. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/osal/20110221042312/3d1fernandes.pdf>>. Acesso em 10 de maio de 2015.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1993.

FREITAS, L. C. de; SAPELLI, M.; CALDART, R. (Orgs.) Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak. **Escola itinerante do Estado do Paraná** (Plano de estudo), Cascavel, 2013.

GADEA, C. A.; SCHERER-WARREN, I. A contribuição de Alain Touraine para o debate sobre sujeito e democracia latino – americanos. **Revista Sociologia Política**, Curitiba, n. 25, p. 39-45, 2005.

GONÇALVES, C. W. A nova questão agrária e a reinvenção do campesinato: o caso do MST. **Revista del Observatorio Social de América Latina**, Buenos Aires, n. 16 , 2005. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal16/AC16PortoG.pdf>>. Acesso em 26 maio 2015.

GONH, M. G. **Mídia, terceiro setor e MST: impactos sobre o futuro das cidades e do campo**. Petrópolis: Vozes, 2000.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

_____. **Concepção dialética da história**. Tradução de Nelson Coutinho. 3ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HAMMEL, A. C. **Ciclos de formação humana no Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak**. 2013. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013.

_____; SILVA, N. C.; ANDRETTA, R. (Orgs.). **Escola em movimento: a conquista dos assentamentos**. Rio Bonito do Iguaçu: Progressiva Ltda, 2007.

HORKHEIMER, M. **Eclipse da razão**. 7 ed. São Paulo: Centauro. 2002.

IANNI, O. A formação do proletariado rural no Brasil. In: STEDILE, J. P. (org.) **A questão agrária no Brasil: O debate na esquerda – 1960-1980**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 127- 147.

IBGE. **Sinopse do censo demográfico 2010.** Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=29&uf=41> Acesso em: 18 de setembro de 2015.

JANATA, Natacha E. **Juventude que ousa lutar: trabalho, educação e militância dos jovens de assentados do MST.** 2012. 278f. (Tese de Doutorado)- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A, **Fundamentos de metodologia científica.** 4. ed., São Paulo: Atlas, 2001.

LAZZARETTI, M. A. **A produção da ação coletiva no MST: relações de poder e subjetividade.** 2007. 378f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.

_____. A luta pela reforma agrária no Brasil e o surgimento do MST. In COLOGNESE, Silvio Antonio (Org), **Fronteiras do saber sociológico.** Porto Alegre: Evangraf, 2012. cap. 6, p. 79-100.

LEANDRO, J. B. **Curso técnico em administração de cooperativas do MST: a concepção de educação e a sua influência no assentamento Fazenda Reunidas de Promissão – SP.** 2002. 232f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

MARTINS, J. S. **Os camponeses e a política no Brasil.** São Paulo: Edusp, 1979.

_____. **Os camponeses e a política no Brasil: as lutas sociais no campo e seu lugar no processo político.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1983.

MEDEIROS, L. S. **História dos movimentos sociais no campo.** Rio de Janeiro: Fase, 1989.

MENDONÇA, S. R.; STEDILE, J. P. (Org.) **A questão agrária no Brasil: a classe dominante agrária – natureza e comportamento 1964-1990.** 2ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MINISTÉRIO DA AGRICULTURA PECUÁRIA E ABASTECIMENTO (MAPA) – **Relatório de gestão do exercício de 2014.** Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.agricultura.gov.br/arq_editor/file/aceso_informacao/auditoria/relatorio-gestao-2014-SE-MAPA.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2015.

MONASTA, A. **A Escola de Gramsci.** Recife: Massangana, 2010.

MONTEIRO, G. Colégio Iraci Salete Strozake: conquistando o latifúndio do saber. In: ITERRA - Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária. **Alternativas de escolarização dos adolescentes em assentamentos e acampamentos do MST.** Veranópolis- RS: ITERRA, 2003. p. 41-61.

MST. **A marcha em números.** [2014]. Disponível em: <<http://antigo.mst.org.br/node/549>>. Acesso em: 24 dez. 2014.

_____. **Boletim da Educação**, S/nº, 1992. Disponível em: <<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/biblioteca/caderno-de-estudo/boletim-da-educacao>>. Acesso em: 19 out. 2014.

_____. **Che Guevara vive**. Caderno de Formação, s/nº 1997.

_____. **Educação básica de nível médio nas áreas de reforma agrária**: textos de estudo. Boletim da educação. Edição Especial, número 11, Veranópolis: ITERRA, setembro de 2006.

_____. **Educação no MST**: balanço 20 anos. Caderno de formação nº 9, São Paulo: dezembro de 2004.

_____. **Lutas e conquistas**. São Paulo: janeiro de 2010.

_____. **Nossas Bandeiras**. [2015]. Disponível em: <<http://antigo.mst.org.br/taxonomy/term/329>>. Acesso em 29 dez. 2015.

_____. **Princípios da educação no MST**. Caderno de formação nº 8, Porto Alegre: julho de 1996.

_____. **Três anos fazendo história**. Rio Bonito do Iguçu/Pr, 1999. Mimeo.

NAVARRO, Z. Sete teses equivocadas sobre as lutas sociais no campo o MST e a reforma agrária. **São Paulo em perspectiva**, 1997, p. 86-93.

PEREIRA, J. M. M. A disputa político-ideológica entre a reforma agrária redistributiva e o modelo de reforma agrária de mercado do Banco Mundial (1994-2005). **Sociedade e Estado**. Brasília, v. 20, n. 3, p. 611-646, 2005.

PRIORI, A. et al. **História do Paraná**: séculos XIX e XX . Maringá: Eduem, 2012.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO COLÉGIO ESTADUAL IRACI SALETE STROZAK. PPP. Rio Bonito do Iguçu, 2013.

RABELO A. K.; et al.(org) **Vivência e práticas pedagógicas**: sistematizando a turma Antonio Gramsci: pedagogia da terra 2004-2008. Cascavel: Unioeste, 2008.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1994.

SCHEREINER, D. F. **Entre a Exclusão e a Utopia**: um estudo sobre os processos de organização da vida cotidiana nos assentamentos rurais – região sudoeste/oeste do Paraná. 461 f. 2002. Tese (Doutorado em Historia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas

SERRA, E. **Colonização, uso da terra e conflitos rurais no Paraná**. [2009] Disponível em: <<http://www.observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal12/Geografiasocioeconomica/Geografiarural/20.pdf>> Acesso em: 08 Jan. 2015.

SOUZA, M. A. Educação do Campo: Políticas, Práticas Pedagógicas e Produção Científica, **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1089-1111, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a08.pdf>> Acesso em: 20 nov. 2015.

_____. Educação e Cidadania nos Assentamentos de Reforma Agrária: Projetos, Possibilidades e Limites. **Publicação UEPG, Ciências humanas, linguística letras e artes**. v. 10, n. 1, p. 21-40, 2002.

STEDILE, J. P.; FERNANDES, B. M. **Brava gente**: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

_____. Reforma Agrária. In: CALDART, R. (Org), et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 659 – 667.

_____. **Avanço do capital no campo impede a reforma agrária**. Disponível em: <<http://www.abi.org.br/joao-pedro-stedile-avanco-do-capital-no-campo-impede-a-reforma-agraria/>>. Acesso em: 22 jan .2015.

TOURAINÉ, A. **O que é a democracia?** Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **Iguais e Diferentes**. Poderemos Viver Juntos? Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Crítica da Modernidade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____.; KHOSROKHAVAR, F. **A busca de si**: Diálogo sobre o sujeito. Rio de Janeiro: Difel, 2004.

_____. **Um novo paradigma**: para compreender o mundo de hoje. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

VIEIRA, E. P. Gramsci e suas contribuições para a compreensão do trabalho docente. **Trabalho & Educação**, v. 17, n. 1, p. 154-165, 2008.

Silvana Aparecida da Silva

**A CONSTRUÇÃO DE NOVAS
SUBJETIVIDADES PELO MST A
PARTIR DO ENSINO ESCOLAR
EM ASSENTAMENTOS DE
REFORMA AGRÁRIA**

*A EXPERIÊNCIA DO COLÉGIO
ESTADUAL IRACI SALETE STROZAK*