

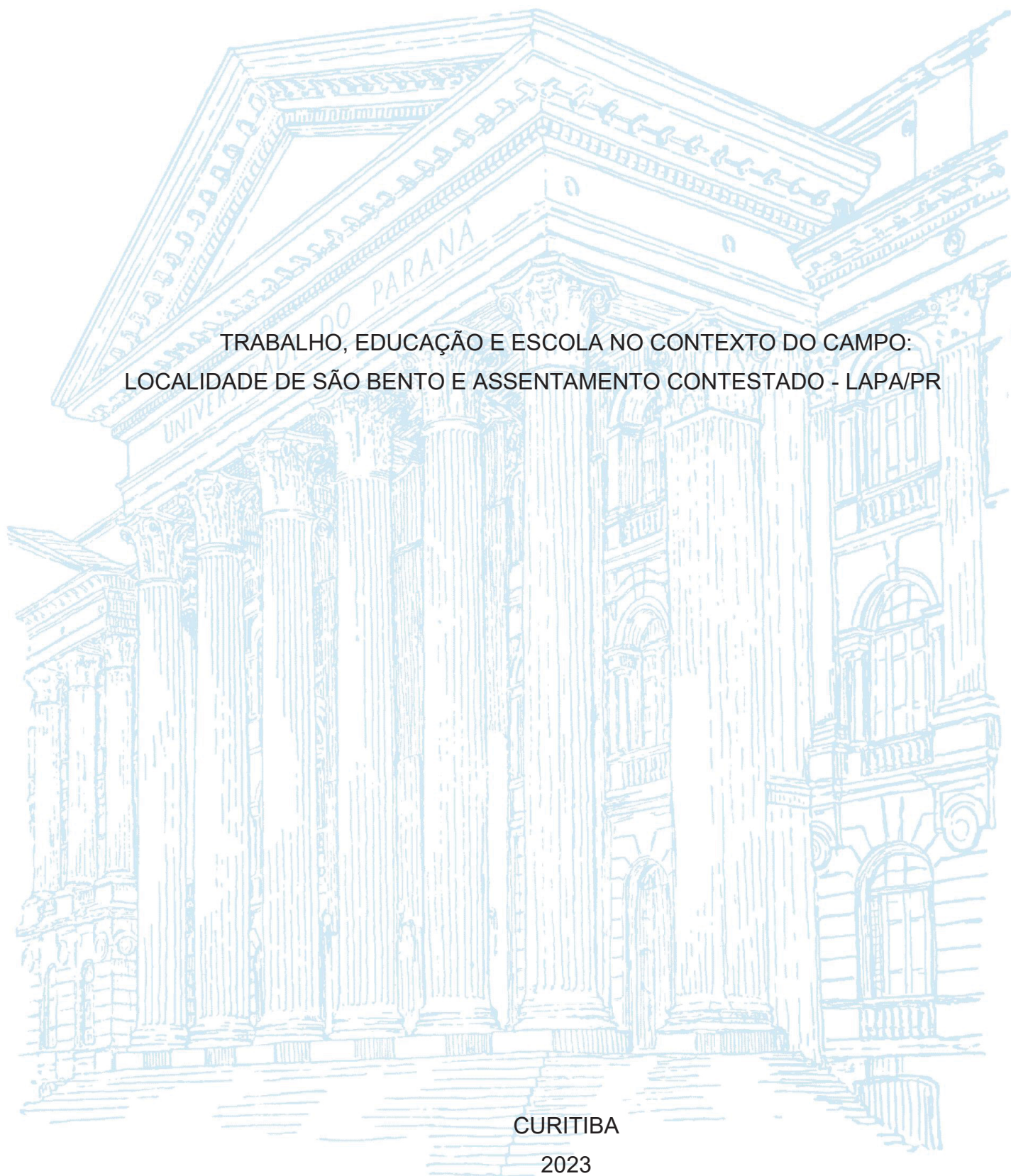
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ADRIANA ALMEIDA VEIGA

TRABALHO, EDUCAÇÃO E ESCOLA NO CONTEXTO DO CAMPO:
LOCALIDADE DE SÃO BENTO E ASSENTAMENTO CONTESTADO - LAPA/PR

CURITIBA

2023



ADRIANA ALMEIDA VEIGA

TRABALHO, EDUCAÇÃO E ESCOLA NO CONTEXTO DO CAMPO: LOCALIDADE
DE SÃO BENTO E ASSENTAMENTO CONTESTADO - LAPA/PR

Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, na Linha de Pesquisa Diversidade, Diferença e Desigualdade Social em Educação, como requisito à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Sônia Fátima Schwendler

CURITIBA

2023

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Veiga, Adriana Almeida.

Trabalho, educação e escola no contexto do campo : localidade de São Bento e Assentamento Contestado – Lapa/PR / Adriana Almeida Veiga – Curitiba, 2023.

1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Sônia Fátima Schwendler

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Educação Rural – Paraná. 3. Escolas rurais. 4. Professores – Escolas rurais. 5. Educação para o trabalho - Paraná. 6. Assentamentos humanos – Paraná. I. Schwendler, Sônia Fátima. II. Universidade Federal do Paraná. III. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **ADRIANA ALMEIDA VEIGA** intitulada: **Trabalho, educação e escola no contexto do campo: localidade de São Bento e Assentamento Contestado - Lapa-PR**, sob orientação da Profa. Dra. SONIA FÁTIMA SCHWENDLER, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua **APROVAÇÃO** no rito de defesa.

A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 27 de Junho de 2023.

Assinatura Eletrônica
05/07/2023 12:37:44.0
SONIA FÁTIMA SCHWENDLER
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
27/07/2023 13:39:46.0
ROSANGELA CRISTINA ROSINSKI LIMA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
04/07/2023 08:07:31.0
MARIA ANTONIA DE SOUZA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA)

Assinatura Eletrônica
04/07/2023 10:45:19.0
MARCOS GEHRKE
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE)

DEDICATÓRIA

A estrutura criada para que esta tese fosse desenvolvida é formada por diversos autores e autoras. Contudo, ainda que à lembrança venham muitas pessoas, a primeira (e que não poderia ser outra) é a do meu falecido pai.

Um dia me deparei com ele a cavar um poço. Ele pediu que eu não chegasse muito perto para não me sujar, pois estava muito suado. Eu acabara de chegar da escola. Muitas vezes, tentou me ajudar nas tarefas de casa, mas não conseguia e ficava triste. No momento em que traço estas linhas, minha mente é povoada pela lembrança de suas mãos calejadas em decorrência do seu trabalho. Tenho certeza que ele esteve comigo em cada palavra aqui escrita.

Também me recorro de minha mãe. Maria Quitéria, mulher arretada que trabalhou duro para que eu e meus quatro irmãos pudéssemos estudar. Saía muito cedo todos os dias e deixava o alimento preparado para nós e o varal cheio de roupas. Voltava à noite e fazia o jantar, limpava a casa e deitava para, no outro dia, de madrugada, enfrentar mais um dia de sol, de chuva, de vento e muito frio nas ruas do centro de Curitiba, onde trabalhava como gari.

A vocês dois, meu pai e minha mãe, dedico esta pesquisa e também toda minha trajetória de estudante e minha existência.

Pelo caminho algumas pessoas foram me ajudando. Jamais poderia esquecer da secretária acadêmica da faculdade em que fiz minha primeira graduação. Eu tinha feito o ENEM de 2007, as inscrições para bolsista Prouni estavam abertas. Ela prontamente entrou em contato para que eu pudesse realizar a ~~minha~~ inscrição (eu não tinha computador e nem internet). Dez dias depois, ela entrou em contato dizendo que eu tinha sido contemplada com a bolsa integral para cursar a graduação em Pedagogia. A você, Dirlei Werle Favaro, minha eterna gratidão.

O ingresso no Mestrado foi certamente um marco histórico em minha vida. Porém, sem a professora doutora Maria Antônia de Souza, minha orientadora, não teria conseguido. Todas as mediações, encaminhamentos e orientações me levaram a conquistar o título de mestre em educação. Guardo em meu coração seus conselhos, seus ensinamentos e sua trajetória de vida. Sua garra e seu trabalho são meus incentivos para continuar sempre em frente.

Ser companheiro é estar presente, é se preocupar, disponibilizar condições para que o outro prospere. Dessa forma, eu descrevo você, Jorge Luiz Veiga, meu companheiro nesses quase sete anos em que me ausentei, não me fiz presente nos encontros de família, que não consegui lhe dar atenção que merecia. Mas, sei que essa conquista é nossa. A você, que nasceu, cresceu e permaneceu na roça, ama o que faz e defende a vida no campo, meu eterno agradecimento.

A meus irmãos e minha irmã. Peço desculpas pela ausência nas festinhas de aniversário, nos encontros de família, nas partilhas. Mas sei que sempre torceram por mim e vibraram com cada fase concluída deste processo.

Aos filhos de coração que acolhemos em nossa casa: Christian, Andressa, Hermes e Livia. Vocês são nossa alegria, nos trazem paz e a certeza que uma família não precisa ter o mesmo sangue correndo nas veias. Nós somos uma família a partir dos laços de amor que nos une. A presença de vocês sempre foi e é uma benção.

Quem mora no campo sabe o quanto é exaustivo se deslocar para a cidade estudar. Assim foram esses anos passados. Com período integral na escola, o doutorado foi feito a duras penas, em horários em que a maioria das pessoas estão dormindo, descansando, passeando. Foram centenas de horas debruçada sobre livros, em frente às telas do computador escrevendo, sendo orientada. Nessas ocasiões, haviam amigos que ofereceram carona, que fizeram um bolo para um chá rápido, que mandaram vibrações e energias para que eu tivesse ânimo. Agradeço às minhas comadres, amigas Marina e Claudia. Vocês certamente foram essenciais.

No desenvolvimento da pesquisa, também me deparei com pessoas que me ensinaram e se disponibilizaram ajudar. Fracieli, companheira de turma, te conhecer foi maravilhoso! Quantas angústias, medos e experiências vivenciamos juntas. Marcia, minha amiga, que me ajudou a entender e superar tantas dúvidas. Rosana, Rosângela, Ana, Sandra Mara, Tania, Sonia, Viviane, Silvia, amigas do coração.

E, por fim, dedico este trabalho a minha orientadora do doutorado. Suas experiências e conhecimentos, sua trajetória de vida, o amor que tem pelos povos do campo, pela educação, pelo protagonismo das mulheres foram bases para a construção dessa tese. A ti, professora Sônia, minha sincera gratidão.

AGRADECIMENTOS

Diversos autores e autoras fizeram parte desta tese. Dentre eles e elas, trabalhadores do campo, pessoas que lutam para viver e sobreviver no/do campo: Produtores rurais, famílias assentadas, trabalhadores rurais, educadores e educadoras.

Agradeço à Isolina pela atenção e à Raul Braz (*in memoriam*) e sua família por me acolherem tantas vezes em sua casa.

Aos assentados e Assentadas, Capitani, Paulo, Marcia, Dalvan, Roberto, Sonia, Antonia, Ana e Dona Maria.

Às famílias do Assentamento Contestado, pelos vários encontros que tivemos, pelos almoços, confraternizações e visitas.

À Escola Latina Americana de Agroecologia, por disponibilizar o quarto, banheiros e suas acomodações para os seis meses do trabalho de campo.

Às educadoras da Escola Municipal do Campo Contestado, pelo acolhimento e companheirismo no desenvolvimento do trabalho de campo: Tania, Sandra, Marcia, Ana, Sonia, Silvia e Viviane.

Silvia, cozinheira da Escola Contestado, minha gratidão por nunca esquecer de mim. Separava minha refeição da noite todos os dias. Que delícia aquele feijão com arroz. Você é uma linda. Muito obrigada por tudo.

A todos os Sem Terrinha, Breno (minha fofura), crianças que guardo no coração e que me ensinaram desde à poda da bananeira a fertilizar o solo de forma agroecológica. A vocês, minha admiração e apreço.

Aos estudantes da Escola Municipal do Campo Nossa Senhora de Lourdes, pelas manifestações de carinho quando eu estava angustiada e cansada. A atenção de vocês sempre foi minha alavanca para superar os momentos difíceis.

Às professoras da Escola Municipal do Campo Nossa Senhora de Lourdes, pelo companheirismo, pela atenção e apoio nestes sete anos de mestrado e doutorado, Vania, Vania Kaseker, Dani, Thais, Raquel, Vanessa, Bere, Joselaine, Sheila, Enir. A vocês, meu muito obrigado.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, linha Diversidade Diferença e Desigualdade Social em Educação, da Universidade Federal do Paraná, que oportuniza que a classe trabalhadora também ocupe seus bancos, sem palavras para expressar minha gratidão.

À minha orientadora, professora doutora Sônia Fatima Schwendler, à Banca de Qualificação e Defesa, professora doutora Maria Antônia de Souza, professor doutor Marcos Gehrke, professora doutora Cecília Maria Ghedini e professora doutora Rosângela Cristina Rosinski Lima, que, com rigor e compromisso, orientaram as escritas e direcionaram com suas contribuições, meu agradecimento.

Canção da Terra

*“Tudo aconteceu num certo dia
Hora de Ave Maria, o universo vi gerar
No princípio o verbo se fez fogo
Nem atlas tinha o globo
Mas tinha nome e o lugar*

*Era Terra, Terra
Terra, Terra*

*E fez o criador a natureza
Fez os campos e florestas
Fez os bichos, fez o mar*

*Fez por fim, então, a rebeldia
Que nos dá a garantia
Que nos leva a lutar*

*Pela Terra, Terra
Terra, Terra*

*Madre terra nossa esperança
Onde a vida dá seus frutos
O teu filho vem cantar*

*Ser e ter o sonho por inteiro
Ser sem-terra, ser guerreiro
Com a missão de semear
À Terra, Terra
Terra, Terra*

*Mas apesar de tudo isso
O latifúndio é feito um inço
Que precisa acabar*

*Romper as cercas da ignorância
Que produz a intolerância
Terra é de quem plantar
À Terra, Terra
Terra, Terra*

*Terra, Terra
Terra, Terra
Terra, Terra.”*

(Pedro Munhoz Barbosa Filho)

RESUMO

A presente pesquisa analisou a relação entre trabalho, educação e escola do campo no município da Lapa, Paraná: localidades de São Bento e Assentamento Contestado, a partir dos indicadores (formação política, organização coletiva, processos metodológicos e político-pedagógicos) desenvolvidos tanto na escola de São Bento quanto na escola do Assentamento Contestado. O estudo examinou em que medida a educação escolar influencia na formação para o trabalho em ambas as localidades rurais do município da Lapa/PR e como a prática pedagógica escolar é influenciada pelas formas e experiências de trabalho desenvolvidas no campo. Para responder a essa questão de pesquisa, buscou-se: compreender e analisar as localidades de São Bento e Assentamento Contestado em seus aspectos sociais, culturais e econômicos, as formas de trabalho junto ao modelo de produção desenvolvidos no uso da terra; verificar que relações são estabelecidas entre as formas de trabalho e o modelo de produção das localidades com a educação na Escola Municipal do Campo Nossa Senhora de Lourdes, em São Bento, e Escola Municipal do Campo Contestado, no Assentamento Contestado; averiguar em que medida e como o Movimento de Educação do Campo contribui e se insere nas práticas pedagógicas nas escolas do campo em análise. A fundamentação teórico-metodológica vinculou-se ao método materialista histórico e dialético, a partir das categorias da totalidade, mediação e contradição, as quais se apresentam condicionadas a estruturas condicionantes tensionadas por movimentos sociais conjunturais. A partir da pesquisa participante, do uso da história oral, em diálogo com os interlocutores e as interlocutoras da pesquisa, pode-se concluir que as duas escolas do campo influenciam e são influenciadas, na formação para o trabalho em ambas as localidades, a partir das práticas pedagógicas desenvolvidas. Um ponto crucial que foi constatado é a importância dos conhecimentos escolares no trabalho realizado no campo. Percebeu-se também o quanto a forma de trabalho e o modelo de agricultura adotados pelas comunidades – convencional, agroecológico – têm contribuído com o direcionamento dado pelas escolas aos conteúdos escolares. A formação docente e o vínculo da escola com a Pedagogia do movimento social e os princípios da Educação do Campo também têm contribuído para que os/as docentes elaborem com mais autonomia seu Projeto-Político Pedagógico. Pode-se afirmar que o que difere as duas escolas pesquisadas na relação educação e trabalho passa significativamente pela influência organizativa, política e pedagógica do movimento social sobre a prática pedagógica escolar. Embora haja um esforço de ambas as escolas em efetivar práticas pedagógicas vinculadas com uma formação politécnica, inserida na cultura e nos processos produtivos da comunidade, pode-se evidenciar que o vínculo da Escola Municipal do Campo Contestado com os processos sociais, políticos, econômicos, culturais e organizativos da comunidade têm contribuído para que a prática pedagógica seja organizada a partir dos princípios da Educação do Campo e do trabalho agroecológico. Já a prática pedagógica da Escola Municipal do Campo Nossa Senhora de Lourdes tem oscilado entre uma aproximação com a pedagogia adotada na Educação do Campo e a concepção de Educação Rural, que fortalece as práticas da agricultura convencional no campo.

Palavras-chave: Educação; Escola do Campo; Formação Humana; Prática Pedagógica; Trabalho.

ABSTRACT

This study analyzes the relationship between work, education, and rural schools in the municipality of Lapa, Paraná, Brazil, more specifically São Bento and the Contestado Settlement, based on the indicators (political formation, collective organization, and methodological and political-pedagogical processes) developed in the municipal schools of São Bento and the Contestado Settlement. The study examines the extent to which schooling influences vocational training in both rural areas of the municipality of Lapa, and how the school's pedagogical practice is influenced by the work forms and experiences developed in the countryside. To address this research question, we sought to understand and analyze the social, cultural, and economic aspects of São Bento and the Contestado Settlement, including the forms of work in relation to the production model developed in land use; examine the relationships established between the forms of work and the production model of the locales with the education at the Municipal Rural School Nossa Senhora de Lourdes in São Bento and the Municipal Rural School Contestado in the Contestado Settlement; investigate to what extent and how the Movement for Countryside Education contributes to and integrates into the pedagogical practices in the rural schools under analysis. The theoretical and methodological framework turned to the historical and dialectical materialist method, based on the categories of totality, mediation, and contradiction, which are conditioned by constraining structures exercised by conjunctural social movements. Through participatory research and oral history, in dialogue with the research participants, we conclude that both rural schools influence and are influenced in vocational training in both locales through the pedagogical practices developed. We highlight the importance of knowledge acquired in school for the work carried out in the countryside. We also draw attention to how the form of work and the farming model adopted by the communities – conventional and agroecological – have contributed to the direction given by the schools for their curricula. Teacher training and the connection of the school with the Pedagogy of the social movement and the principles of Countryside Education have also contributed to teachers developing their Political-Pedagogical Project more autonomously. What significantly distinguishes the two schools in the relationship between education and work is the organizational, political, and pedagogical influence of social movements on the schools' pedagogical practice. While both schools seek to implement pedagogical practices linked to a polytechnic education, integrated with the culture and productive processes of the community, the connection of the Municipal Rural School Contestado with the community's social, political, economic, cultural, and organizational processes has contributed to the organization of a pedagogical practice based on the principles of Countryside Education and agroecological work. On the other hand, the pedagogical practice of the Municipal Rural School Nossa Senhora de Lourdes has swayed between an approach to the pedagogy adopted in Countryside Education and the concept of Rural Education that strengthens conventional farming practices in the countryside.

Keywords: Education; Rural Schools; Human education; Pedagogical Practice; Work.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Trabalho nas granjas de suínos.....	24
FIGURA 2 - Encontro Nacional 20 anos da Educação do Campo e PRONERA.....	80
FIGURA 3 - Confraternização do sábado à noite pelos 20 anos do Movimento	83
FIGURA 4 - Reunião com a comunidade escolar da localidade de Palmital de Baixo	87
FIGURA 5 - Reunião com a comunidade escolar da localidade de Palmital de Baixo	87
FIGURA 6 - Colheita na propriedade de Jorge Luiz Veiga	91
FIGURA 7 - Faixa de terras que compreendem a Escarpa Devoniana	96
FIGURA 8 -Mapa das localidades do interior do município da Lapa	97
FIGURA 9 - Jazigo com restos mortais de dois combatentes do Cerco da Lapa....	101
FIGURA 10 - Ponte de Concreto.....	102
FIGURA 11 - Igreja em construção e na atualidade	110
FIGURA 12 - Cavalgada e procissão religiosa: costumes do povo de São Bento ..	111
FIGURA 13 - Porão do Centro Cultural Casarão.....	113
FIGURA 14 - Porão do Centro Cultural Casarão.....	113
FIGURA 15 - Local onde as pessoas escravizadas eram torturadas/castigadas	114
FIGURA 16 - Alojamento ELAA.....	117
FIGURA 17 - Ciranda Infantil Curupira, área comum do Assentamento Contestado	119
FIGURA 18 - Centro Cultural Casarão	120
FIGURA 19 - Igreja Católica.....	123
FIGURA 20 - Distribuição de alimentos nos bairros Olaria e São Lucas, município da Lapa, Paraná.....	127
FIGURA 21 - Galpão de aves.....	138
FIGURA 22 - Galpão de aves.....	139
FIGURA 23 - Pomar local.....	145
FIGURA 24 - Pomar local.....	146
FIGURA 25 - Plantação de verduras e hortaliças.....	148
FIGURA 26 - Plantação de verduras e hortaliças.....	149
FIGURA 27 -Cultivo de batata orgânica e verduras/legumes.....	154
FIGURA 28 – Cultivo de batata orgânica e verduras/legumes	155

FIGURA 29 - Horta orgânica e agrofloresta	161
FIGURA 30 - Horta orgânica e agrofloresta	161
FIGURA 31 - Merenda escolar sendo entregue na Escola Municipal do Campo Nossa Senhora de Lourdes - São Bento	163
FIGURA 32 - Produção convencional de verduras na localidade de São Bento	167
FIGURA 33 - Horta agroecológica no lote da educadora Sandra.....	181
FIGURA 34 - Horta agroecológica no lote da educadora Sandra.....	181
FIGURA 35 -Tempo Formatura - antes da pandemia da Covid-19	184
FIGURA 36 - Tempo Formatura - depois da pandemia da Covid-19	185
FIGURA 37 - Área frontal da escola.....	217
FIGURA 38 - Tarde do Pastel organizado pela APM da escola	218
FIGURA-39-Anfiteatro do Centro Cultural Casarão.....	227
FIGURA 40 - Área frontal da escola.....	233
FIGURA 41 - Formatura 2019	234
FIGURA 42 - Ponte de madeira sobre o rio local: enchente	237
FIGURA 43 - "Subida do Butiá"	238

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Tempo de docência em Escola do Campo	171
--	-----

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Prática Pedagógica na Escola Municipal do Campo Contestado e Prática Pedagógica na Escola Municipal do Campo Nossa Senhora de Lourdes...240

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

ACF	Agente Comunitário de Saúde
APA	Área de Proteção Ambiental
APEC	Articulação Paranaense de Educação do Campo
APMF	Associação de Pais, Mestres e Funcionários
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
ELAA	Escola Latino Americana de Agroecologia
ENERA	Encontro de Educadores e Educadores da Reforma Agrária Fórum
FONEC	Nacional da Educação do Campo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPARDES	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAPA	Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NUPECAMP	Núcleo de Pesquisas em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas
ONG	Organização Não Governamental
PNE	Plano Nacional de Educação
PNERA	Pesquisa Nacional de Educação da Reforma Agrária
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PR	Paraná
PRONERA	Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
UFPR	Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	18
1.1	PROPOSTA DE PESQUISA.....	29
1.2	METODOLOGIA DA PESQUISA.....	39
1.3	FUNDAMENTOS E CONTRIBUIÇÃO DA PESQUISA.....	47
2	CONJUNTURA DO MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO X PARADIGMA DA EDUCAÇÃO RURAL.....	59
2.1	A EDUCAÇÃO DOS POVOS DO CAMPO: PARADIGMA DA EDUCAÇÃO RURAL.....	59
2.1.1	O modelo de campo e reforma agrária da educação rural.....	64
2.2	PARADIGMA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	67
2.2.1	Educação do Campo no Estado do Paraná.....	81
2.2.2	Educação do Campo no município da Lapa.....	84
3	TERRITÓRIOS CAMPONESES NO MUNICÍPIO DA LAPA.....	89
3.1	CONCEITO DE TERRITÓRIO.....	89
3.2	FORMAÇÃO POLÍTICA - MUNICÍPIO DA LAPA.....	92
3.3	A LOCALIDADE RURAL/CAMPONESA DE SÃO BENTO.....	98
3.4	A LOCALIDADE RURAL/CAMPONESA DO ASSENTAMENTO CONTESTADO.....	112
4	O TRABALHO NO CONTEXTO DO CAMPO.....	129
4.1	O TRABALHO.....	129
4.2	O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO.....	133
4.3	PROCESSOS PRODUTIVOS NA LOCALIDADE DE SÃO BENTO.....	137
4.4	PROCESSOS PRODUTIVOS NA LOCALIDADE DO ASSENTAMENTO CONTESTADO.....	149
4.4.1	Produção agroecológica.....	153
4.4.2	Agrofloresta.....	156
4.4.3	Agroindústria - Cooperativa Terra Livre.....	162
4.4.4	Produção convencional no Assentamento.....	165
5	A EDUCAÇÃO ESCOLAR E A RELAÇÃO COM O TRABALHO.....	169
5.1	CONJUNTURA POLÍTICA DA ESCOLA DO CAMPO.....	169
5.2	TRABALHADORAS E TRABALHADORES DO CAMPO: LOCALIDADES DE	

	SÃO BENTO E ASSENTAMENTO CONTESTADO.....	186
6	PRÁTICA PEDAGÓGICA E ESCOLA NO CONTEXTO DO CAMPO.....	198
6.1	A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM MOVIMENTO.....	198
6.2	PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA MUNICIPAL DO CAMPO NOSSA SENHORA DE LOURDES.....	207
6.3	FORMAÇÃO POLÍTICA DA ESCOLA MUNICIPAL DO CAMPO NOSSA SENHORA DE LOURDES.....	216
6.4	A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA MUNICIPAL DO CAMPO CONTESTADO.....	220
6.5	FORMAÇÃO POLÍTICA DA ESCOLA MUNICIPAL DO CAMPO CONTESTADO.....	232
6.6	A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A EDUCAÇÃO RURAL NOS PROCESSOS DE TRABALHO.....	235
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	242
	REFERÊNCIAS.....	252
	APÊNDICE I - ENTREVISTA PARA CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL SOCIOECONÔMICO E EDUCACIONAL DOS TRABALHADORES E TRABALHADORAS DAS LOCALIDADES DE SÃO BENTO E ASSENTAMENTO CONTESTADO DO MUNICÍPIO DA LAPA, ESTADO DO PARANÁ.....	265
	APÊNDICE II - ENTREVISTA PARA CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL EDUCACIONAL DAS EDUCADORAS DAS ESCOLAS DO CAMPO NOSSA SENHORA DE LOURDES - SÃO BENTO E CONTESTADO - ASSENTAMENTO CONTESTADO DO MUNICÍPIO DA LAPA, ESTADO DO PARANÁ.....	267

1 INTRODUÇÃO

O processo histórico de vida de uma pesquisadora certamente está relacionado à sua afinidade por um tema e isso ficou explícito no desenvolvimento da presente pesquisa. Nessa direção, torna-se pertinente, portanto, delinear minha¹ trajetória pessoal e acadêmica para, posteriormente, iniciar seu desenvolvimento. Considero pertinente e essencial narrar minha origem, assim como demonstrar os processos que me direcionaram a estudar o campo, a educação e o trabalho.

Sou filha de nordestinos. Meu pai nasceu na mesorregião nordeste da Bahia e minha mãe em um município chamado Brejo da Madre de Deus, em Pernambuco. Na década de 1960, ambos rumaram para o norte do estado do Paraná, em busca de emprego nas plantações de café. Carregavam consigo apenas uma trouxa de roupas e o sonho de “vencer na vida”, que consistia basicamente em trabalhar e receber um salário que garantisse sua sobrevivência. A viagem de ambas as famílias durou muitos dias e, inúmeras vezes, durante minha infância, foi narrada à luz de um lampião quando faltava energia elétrica, à noite, depois que meu pai chegava do trabalho, num bairro de Curitiba onde moramos durante 12 anos.

A mesorregião da Bahia, um município chamado Capela do Alto Alegre, foi onde meu pai nasceu, cresceu e estudou até o 4º ano do antigo ensino primário. Ele e seus sete irmãos foram abandonados ainda criança por meu avô, ficando na responsabilidade do filho mais velho (meu pai) o sustento dos menores. Com a doença mental da minha avó, a necessidade de deslocamento do sertão para um outro lugar onde tivesse emprego se fez emergente, pois era preciso tratar sua saúde e também trabalhar. Meu pai sempre dizia: *“No sertão, nas épocas de seca, a vida é muito difícil: se chove tem comida, ao contrário, a fome é certa!”* (Lourival Almeida dos Santos- *in memoriam*, meu pai).

Naquele tempo, o “pau de arara”, que consistia num caminhão que transportava pessoas e animais, era o que havia disponível para sair da Bahia em direção ao Paraná. Os fazendeiros, na época, década de 1960, buscavam mão de obra para as plantações de café, no norte do Paraná e foi pra lá que meu pai, sua mãe e irmãos foram morar. Nessas fazendas, chamadas de “Colônias”, o trabalho

¹ Na sequência, e em toda a tese, o texto está escrito na 1ª pessoa do singular, porque passa a se referir a elementos da trajetória-formativa pessoal da pesquisadora e, posteriormente, à imersão em trabalho de campo em ambas as localidades pesquisadas.

era duro, manual e, junto a isso, o processo de prevenção de pragas dos cafezais regados a venenos. Em suas narrativas dessas histórias, meu pai trazia à tona os resquícios perversos da exploração dos trabalhadores nessas fazendas. O fazendeiro pagava a quantia colhida por homens, mulheres e crianças. O valor recebido semanalmente era gasto no armazém da fazenda, que vendia os produtos a “preço de ouro”, condenando o trabalhador, dessa forma, a trabalhar pela comida.

A família da minha mãe, igualmente, se deslocou de Pernambuco para o norte do Paraná. Na viagem, que também durou muitos dias, em uma parada do caminhão com as famílias, às margens do Rio São Francisco, o motorista deu um tempo para que “os viajantes” tomassem banho. Minha mãe até hoje conta essa história: *“o piolho tomava conta da nossa cabeça e um banho era um alívio, pois pai catava um pouco parando a coceira”* (Maria Quitéria, minha mãe). Meu avô materno deixou a bolsa com os documentos da família inteira muito perto da água e, ao subir a maré, a bolsa foi levada rio afora e até hoje não se tem notícias nem dela, nem dos documentos que estavam dentro. Ao chegar no norte do Paraná, em um lugar chamado na época de “Rio Novo”, também fazenda de plantação de café, meu avô se dirigiu ao cartório do município mais próximo, no qual ele e família viriam morar anos depois, Querência do Norte, para registrar a todos. Como não lembrava a data de nascimento de cada um, inventou na hora. A minha mãe era a primeira de dezesseis filhos. As fazendas, em que foram trabalhar ambas as famílias nordestinas das quais sou descendente, eram vizinhas.

A vinda para Querência do Norte foi influenciada por um forte estímulo, a partir de propagandas, de empresas colonizadoras que tinham interesse em vender lotes na região. A empresa era a Companhia de Terras Norte do Paraná - CTNP. Pernambucanos e baianos, segundo minha mãe e meu pai, ao ouvirem essa propaganda, remetiam ao Paraná lugar de vida farta, abundante. E assim, além deles, outros nordestinos, passaram a imigrar em grande número para esses locais (HARACENKO, 2007).

A vida na fazenda se resumia ao trabalho braçal nas plantações de café. Os cachos maduros eram puxados com as mãos, que engrossavam e causavam dores e calos. Depois de comprimir os grãos na palma da mão e puxando-os, estes eram colocados dentro de um saco que estava pendurado à cintura. Homens, mulheres e crianças, todos trabalhavam e, em troca, recebiam um valor conforme à quantia colhida que era utilizado para comprar os alimentos vendidos em uma mercearia

cujo proprietário era o próprio fazendeiro. Os alimentos eram vendidos por medida, nesse caso, um copo de metal, concha (Maria Quitéria, 2020²).

A organização social da colônia se dava a partir de encontros como festinhas familiares, entre vizinhos, para partilhar uma comida e uma bebida. O encontro de pessoas, que vinham de várias partes do Brasil para trabalhar, gerou o crescimento populacional e o surgimento de pequenas cidades no norte do Paraná, como, por exemplo, Querência do Norte, município do Noroeste, que faz parte da microrregião de Paranaíba. Junto a esses encontros, estava a influência religiosa que ocasionava eventos entre essas famílias, possibilitando que se reunissem nos sábados à noite para rezar. O encontro entre minha mãe e meu pai se deu numa dessas práticas. A partir disso, passaram a conversar, mas namorar era proibido devido à rigidez da minha avó, que levava as filhas no “cabresto”, a “rédeas curtas”. Porém, algumas semanas depois, meu pai, em seus 22 anos de juventude, combinou, a partir de um bilhete, uma fuga para casar-se com minha mãe. Ela prontamente aceitou o convite e, numa noite muito escura de verão, ao sinal da lanterna nas frestas de madeira da casa do meu avô, mamãe pulou a janela, deu a mão para papai e saíram cafezal afora, correndo em direção ao município de Querência do Norte para se casar. No dia seguinte, as famílias se juntaram para fazer o casamento, “já consolidado” pelo novo casal.

O trabalho no cafezal exigia esforço físico e também alguns sacrifícios. “Os fazendeiros, acostumados a lidar com a mão de obra de negros que foram escravizados, buscavam um tipo de trabalhador que os substituíssem com vantagem na lavoura, ao mesmo tempo em que tinham dificuldade em lidar com relações contratuais” (GONÇALVES, 2014, p. 6). Em uma empreitada dada pelo fazendeiro, meu pai acabou sendo intoxicado pelo veneno que pulverizava nos pés de café. Internado às pressas no hospital de Querência do Norte, o médico advertiu: “*se voltar a utilizar o produto, a morte é certa*”. Restou ao novo casal sua saída da fazenda para buscar trabalho em outro lugar, nesse caso, Curitiba, onde havia notícias que “*quem chegava se empregava*” (Maria Quitéria dos Santos, 2022).

² Relato realizado no período da pandemia do novo coronavírus, o SARS COVID-19, que atingiu o mundo inteiro no percurso do ano de 2020, 2021 e 2022. Segundo a Organização Mundial de Saúde, sua prevenção de contaminação se dá a partir do distanciamento social, do uso de máscara, higienização dos ambientes e uso de álcool em gel (MALTA, 2021, p. 1).

Ao chegar em Curitiba (inverno de 1975), sem conhecer ninguém, restou procurar um lugar para ficar. Foi num albergue, chamado “Casa dos Pobres São João Batista”, instituição filantrópica sem fins lucrativos, que meus pais encontraram abrigo nas noites frias de Curitiba. Ali permaneceram por dois meses até juntar uma pequena quantia em dinheiro, proveniente da venda de biju (casquinha seca feita de polvilho ou farinha de trigo), nas ruas de Curitiba, para comprar um lote de “invasão” no bairro Ahú, indicação de um conhecido que lá residia.

Meus dois irmãos mais velhos nasceram num barraco feito com muito trabalho por meus pais, mas que também era o que conseguiram numa cidade onde as oportunidades se fechavam para quem não tinha formação. Com muito custo, meu pai conseguiu tirar sua carteira de motorista, fator esse que mudou aos poucos as condições sociais da nossa família. Como o barraco onde moravam era muito próximo ao presídio do bairro do Ahú, encontraram um outro terreno, numa vila onde a prefeitura iniciava um loteamento devido ao grande número de famílias acampadas na região do Barigui, Cidade Industrial de Curitiba. Lá moramos durante 12 anos. Nasci e cresci nessa região, estudei na escola à margem do rio Barigui e vi o bairro crescer, se desenvolver e, junto a isso, a violência urbana que acometeu minha família. Meu pai se desentendeu com uma gangue local e “foi convidado a se retirar”. Aquela noite, foi de terror, pois acordei com os gritos da gangue, e o som das ripas das cercas dos vizinhos sendo quebradas na cabeça do meu pai. Ao amanhecer o dia, para salvar sua vida e da nossa família, meu pai jogou o pouco que tínhamos em cima de um caminhão, entramos dentro e, em meio aos móveis, trouxas de roupas e sacos de panelas com pratos, partimos para Araucária. O terreno e o barraquinho que morávamos foi trocado por um aparelho de som e uma televisão em preto e branco.

Fomos morar em um bairro que estava se formando, a partir de loteamento imobiliário, no município de Araucária. Ficamos em um local maior, mais afastado do loteamento, perto do Rio Passaúna que, na década de 1990, ainda não era poluído. Chegando no lugar, que meu pai conseguiu às pressas com um amigo de empresa de transporte coletivo onde trabalhava, constatamos que não havia água, luz ou qualquer tipo de construção, somente uma capoeira de mato. Meu pai se dirigiu ao material de construção, comprou uma lona e ali ficamos durante 1 ano, tempo que levou para que o dono do terreno construísse uma casa, local em que moramos por

3 anos. Enquanto a casa era construída, tomávamos banho no Rio Passaúna, que se localizava a 3 km daquele terreno.

O barraco de lona era mais utilizado para dormir porque, durante o dia, nos dedicávamos à escola, em um período, e, no outro, trabalhávamos na terra, preparando-a para o plantio e colheita, além dos cuidados com as plantas e animais. Em pouco tempo, o alqueire foi sendo transformado. Ao chegar do trabalho, meu pai ia para a roça que circundava o barraco. Ali plantávamos além de hortaliças, milho e feijão, que eram utilizados para o consumo e também para agregar rendimentos no orçamento, a fim de juntar o valor necessário para comprar um lote na vila próxima que se formava. Meu pai criava suínos, plantávamos muitos canteiros de verduras, enchíamos os cestos e saíamos nas casas vendendo alfaces, milho verde e maços de couve. Todo o valor era guardado em uma caixinha para juntar o dinheiro da entrada do terreno.

Decorrido este tempo e essas lutas, conseguimos comprar o terreno onde construímos uma casa e nos mudamos para lá. O sonho dos meus pais era ter um pedaço de chão próprio onde pudessem plantar, colher e viver, porém, este sonho restringiu-se a morar em um terreno medindo 360 metros quadrados. Nele, sempre cultivávamos uma pequena horta, um espaço para plantar flores e também folhagens. A luta para sobreviver na cidade exigia longas jornadas de trabalho, meu pai como motorista de ônibus e minha mãe como gari, numa empresa de limpeza de Curitiba.

As lembranças da terra natal sempre vinham à tona quando chegava a época das festas de fim de ano. Porém, voltar à Bahia e a Pernambuco era um sonho distante devido aos custos da viagem para uma família com 7 pessoas. A imigração de pessoas do nordeste brasileiro para a região sudeste e sul é uma realidade que traz como principal característica a busca por trabalho e melhores condições de vida. Junto a isso, ele e os seus, produzem o espaço onde se inserem como agentes sociais, pois estarão inseridos em determinados processos tanto sociais quanto religiosos, culturais, de relações de trabalho, etc. Portanto, “a dor da ausência, a nostalgia da terra natal, as experiências novas da chegada, os agrados e as decepções, tudo isto se misturando neste lugar de vivências múltiplas que é para onde se imigrou” (SOUZA, 2015, p. 16).

Ouvir dos pais que “é preciso estudar para conseguir algo na vida” foi constante em meu processo de formação. Porém, mesmo prestando vestibular por 3

vezes, não consegui ingressar na universidade pública. As políticas neoliberais do governo FHC fortaleceram o setor privado de educação, restringindo o setor público. Contudo, no governos Lula e no primeiro governo de Dilma (2003 a 2014), houve uma transformação do acesso à Educação Superior que antes era restrito às classes sociais ricas e médias e, nesse momento, volta-se para as classes mais pobres, por meio da “democratização e interiorização do acesso ao Ensino Superior e às políticas de permanência estudantil” (MOVIMENTO ENFRENTA, 2021, p. 10) No período, “[...] foram criadas dezoito novas Universidades Federais e 173 campus universitários, o número de matrículas praticamente dobrou nesse período, passando de 505 mil para 932 mil estudantes” (MOVIMENTO ENFRENTA, 2021, p. 10).

Até metade da década de 1990, ainda não existia cota para afrodescendentes ou outro programa governamental para facilitar o acesso à Educação Superior, restringindo-se o ingresso a partir do vestibular no setor privado ou público, algo inacessível dado às nossas condições financeiras e por razões adversas de inacessibilidade a serviços e cultura. Segundo Nogueira (2004), a falta de acesso ao capital cultural (os esquemas mentais, a relação com o saber, as referências culturais, os conhecimentos considerados legítimos e o domínio da língua culta) pode dificultar o processo de desenvolvimento escolar.

Dessa forma, o capital cultural precede do acesso da criança ao capital econômico e social. Esses meios auxiliam e “permitem o acesso a determinados estabelecimentos de ensino e certos bens culturais mais caros, como os produtos e serviços para escolares e as viagens de estudo, por exemplo” (NOGUEIRA, 2004, p. 62). Portanto, hoje compreendo, à luz das teorias sociais, meu desempenho nos vestibulares, principalmente, na universidade pública. Meu processo escolar e a entrada tardia na escola, aos 9 anos de idade, já me colocaram num atraso em relação às demais crianças, que iniciaram o processo de alfabetização três anos antes que eu. Nesse período, eu era responsável por diversas tarefas no lar, como cozinhar, lavar roupa de sete pessoas, limpar a casa, cuidar dos dois irmãos mais novos e do meu primo bebê, fazer pão, etc. Se eu não fizesse essas atividades, minha mãe não poderia trabalhar e, somente com o salário do meu pai, passaríamos fome. A baixa escolaridade dos meus pais, provenientes de um processo resultante da falta de políticas públicas educacionais brasileiras, culminaram em muitas dificuldades enfrentadas para conseguir “aprender” os conteúdos escolares. Nessa

conjuntura, para auxiliar nas despesas da casa, comecei a trabalhar em uma fábrica de bolachas natalinas em Curitiba, aos 16 anos.

A vinda, no ano de 2000, para a Lapa, ocorreu posteriormente ao casamento com um lapiano. A localidade do interior onde nasceu e cresceu tem o nome de São Bento, que, segundo o trabalho de campo desenvolvido, foi dado a partir da vinda de imigrantes europeus que trouxeram o santo São Bento e “batizaram” o lugar em sua homenagem.

A população local é formada por descendentes de europeus que, no final do século XIX e início do século XX, vieram para o Brasil em busca de trabalho e, também, segundo o trabalho de campo, por territórios onde poderiam tirar da terra o sustento para sobreviver.

Inicialmente, o trabalho que desenvolvemos foi o da criação de suínos nos anos de 2001 a 2004. Em 2005, trabalhei numa madeireira próxima na qual desenvolvi atividades de ferramenteira com afiação de serras de fita, instrumento utilizado para o corte de madeira. No ano de 2007, fomos trabalhar para uma fazendeira, numa granja de suínos e, com uma jornada de trabalho estafante, cuidávamos de três mil cabeças de suínos, com a limpeza e o abastecimento de ração sendo realizados de modo inteiramente manual. Recebíamos um salário-mínimo por mês de trabalho.

FIGURA 1 - Trabalho nas granjas de suínos



FONTE: Acervo da pesquisadora (2007).

Na imagem, encontra-se o galpão desinfetado para a chegada de leitões vindos da sede da fazenda, situada a 10 km dessa filial na qual trabalhávamos. Os animais chegavam recém-desmamados e saíam com peso entre 100 e 130 quilos. O trabalho consistia na limpeza do piso, abastecimento de ração, manejo dos animais, medicação para os doentes, desinfecção e manutenção do galpão. Morávamos no local e tínhamos um dia de “folga” a cada 15 dias de trabalho.

Ao me visitar nesse local, meu pai e minha mãe me chamaram em particular e contaram a história de suas vidas, o trabalho nas plantações de café, as jornadas enfrentadas e a falta de oportunidade para estudar. Me ofereceram uma moto para retomar meus estudos na cidade. Prontamente aceitei e, assim, iniciei um processo de “retomada de vida”. Me inscrevi no ENEM, o Exame Nacional do Ensino Médio³ no ano de 2007. Estudava todas as noites para a prova. Isso possibilitou minha inscrição no ProUni, Programa Universidade para Todos, onde fui contemplada com uma bolsa de estudo com a cota reservada à afrodescendentes. Iniciei a faculdade de Pedagogia em março de 2008 (setor privado), que era, até então, a única no município da Lapa.

Na época, houve um grande número de pequenos produtores rurais, entre eles meu marido, que buscaram financiamento junto ao banco para a construção de galpões para a criação de frangos de corte, a partir do processo de trabalho denominado de “integração” ou “parceria” com um frigorífico instalado no município.

O sistema de “parceria” (denominação empregada pela empresa) não gera vínculos empregatícios e se caracteriza por um contrato onde o produtor rural entra com sua mão de obra (sem horários definidos de trabalho) e com o galpão, equipamentos, manutenção e outras despesas, como lenha para as fornalhas e medicamentos (o técnico regional traz e cobra). A empresa, por sua vez, “fornece” os animais (pintinhos) e a ração, que são cobrados em nota fiscal específica no final do lote (tempo de 40 dias em que as aves ficam alojadas). No “acerto” da empresa

³ Além do processo de expansão estrutural, a democratização e modernização dos mecanismos de acesso foram fundamentais para a mudança no perfil social dos estudantes brasileiros. O Enem e o SISU permitiram que os estudantes pudessem escolher onde estudar e em qual curso, fazendo apenas uma prova, ficando assim o antigo vestibular obsoleto. Mas a principal ferramenta que conferiu uma mudança histórica na cara das universidades brasileiras foi a criação das Políticas de Ações Afirmativas, em que pese a resistência racista que questionava como ficaria a qualidade do Ensino, a criação das cotas em 2012 permitiu que aqueles e aquelas que jamais sonharam em concluir um curso de graduação pudessem consolidar esse sonho (MOVIMENTO ENFRETE, 2021, p. 10).

são descontadas todas as “despesas” do valor da ração e dos animais, resultando num valor líquido de pagamento para o produtor que, geralmente, ao final de um período, no fechamento de cálculos, não passa de um salário mínimo mensal (sem direito a férias, décimo terceiro ou qualquer outro direito trabalhista) (JESUS, 2010). O financiamento foi pago em 10 anos de integração. Ao final do financiamento, em 2018, fechamos a granja e encerramos o contrato com a empresa. O desenvolvimento da pesquisa me possibilitou desvelar uma realidade que não enxergávamos e que nos despertou para esses processos a que estávamos submetidos.

Além das granjas de aves, a localidade de São Bento tem a escola que atende estudantes de 13 localidades vizinhas. Como possibilidade de trabalho futuro, ingressei na instituição de ensino como estagiária, ensinando os estudantes a tocar violão a partir de oficinas de música. Era um projeto desenvolvido pela Secretaria de Educação com recursos vindos do Governo Federal, o projeto tinha a denominação de “Segundo Tempo” e voltava-se para a prática esportiva e também cultural.

Em março de 2012, foi minha formatura e, em julho do mesmo ano, ingressei como docente na escola a partir do concurso público municipal. Em 2015, assumi também o segundo padrão (40 horas semanais). No ano de 2013, com a reformulação dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas do município, a Escola Municipal do Campo Nossa Senhora de Lourdes passou pelo processo de nucleação (fechamento de escolas vizinhas e acolhimento, em um mesmo prédio, de várias escolas com seus estudantes). A nucleação⁴ consiste no processo de fechamento de escolas mediante a aceitação da comunidade, que assina uma ata de concordância com o órgão administrativo do município ou estado. Essa aceitação da comunidade ocorre, muitas vezes, pela desinformação e indução. Acreditam e/ou são levados a acreditar que ir para uma escola maior é melhorar a aprendizagem, é

⁴ A política de fechamento de escolas, na Região Metropolitana de Curitiba, se expressou principalmente pela política de consolidação de escolas rurais desde a década de 1976, também pelo impulso da política de transporte escolar desde 1997, e pela prática de nucleação de escolas oriundas das características da consolidação materializada desde o processo de municipalização das escolas desde a década de 1996. Concomitantemente à materialidade política e prática das escolas, tem-se a dinâmica econômica que se refere ao avanço da agricultura capitalista, seja pela mecanização do campo, valorização da monocultura, em conjunto das novas formas de exploração do trabalhador e degradação do meio ambiente que contribuíram e contribuem para a reconfiguração do acesso à escola que modifica a vida dos trabalhadores (PEREIRA, 2017, p. 25).

ter melhores condições estruturais. Em certa medida, sim. Há pressões anteriores ao fechamento, entre elas: a falta de investimento em materiais didáticos e pedagógicos para a escola, a ausência de reformas e investimentos e de pessoal de apoio, como merendeira e agentes de limpeza. Geralmente e, conforme relatos das educadoras de escolas fechadas: “[...] trabalhar em escola que foi fechada era cansativo devido ao acúmulo de tarefas que tinha que desempenhar todos os dias como limpeza, lanche para os estudantes, documentos, etc.” (GABARDO, maio de 2023). Analisamos que as pressões da mantenedora, como não investir em profissionais para as funções na escola, culminam em aceitação, por parte das educadoras, em fechá-la.

Nesse processo, a Universidade Tuiuti do Paraná estava realizando, na Rede Metropolitana de Curitiba (RMC), formação continuada para orientar as escolas na reformulação dos Projetos Político- Pedagógicos, PPPs. Na ocasião, foram promovidas oficinas onde se discutia a Educação do Campo e a necessidade de reformulação do PPP, mediante participação coletiva da comunidade, considerando as especificidades do campo, do ensino, da formação de professores, do acesso a materiais específicos e/ou desenvolvimento deles, da realidade local, da escola que temos e da escola que queremos. Foram várias oficinas que me despertaram a curiosidade em saber mais sobre o Movimento da Educação do Campo, que tinha uma proposta que me interessava e que preenchia meus anseios em ter uma escola vinculada, junto e com a comunidade.

Por um período de 4 anos, o projeto desenvolvido no município possibilitou a reformulação dos PPPs e também influenciou, em certa medida, a prática dos professores que atuam em escolas localizadas no campo. Porém, as trocas de gestão municipal priorizam projetos que vão ao encontro de suas intencionalidades conjunturais e econômicas. Se, em um determinado período, deu-se ênfase na formação dos professores para atuar em escola do campo, em outros se deu preferência a processos de formação para obtenção de índices, colocando como centro do processo a superação de metas e de estatísticas vinculadas ao empresariamento da educação, tendo como pano de fundo a remissão do Estado de suas reais atribuições. Junto a isso, houve o uso de palestras *coaching*, nas quais prevalecem a culpabilização do professor pelo fracasso do estudante, aliado a uma política de desvalorização do magistério e ausência de formação continuada, culminando nos interesses do capital.

Tem-se acompanhado, nos últimos tempos, um desmonte da formação docente por meio da desqualificação e desvalorização da carreira no país. Os mecanismos utilizados na produção de políticas públicas para formação profissional têm privilegiado os interesses do mercado de trabalho baseados em aspectos pragmáticos, aspirando a eficácia de resultados, competitividade, regulação do trabalho docente e instrumentalização para a constituição de força de trabalho. (GAUDIO; LOTTERMANN, 2019, p. 47).

A ênfase dada pelas políticas nacionais de educação repercute socialmente na participação cidadã e na formação escolar do estudante. Se a escola se volta para a formação para o mercado de trabalho, está condenando o estudante a tornar-se produtivo e não agente ativo e participativo, sujeito de seu próprio ser (CHAUÍ, 2001).

Com anseio de buscar formação na área da Educação do Campo, decidi ingressar no Mestrado. A tentativa de ingressar em uma universidade pública teve que ser esquecida depois de uma tentativa malsucedida. Posteriormente, em março de 2017, iniciei o Mestrado na Universidade Tuiuti do Paraná, UTP, onde fui contemplada com uma bolsa de estudo pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, o CNPq. Os dois anos de Mestrado, no Programa de Pós-graduação em Educação, o PPGE da UTP, me possibilitaram estudar os documentos e a trajetória da Educação do Campo em sua essência e também conhecer os processos históricos junto às lutas, conquistas e resistência do Movimento.

A pesquisa desenvolvida abordou a prática pedagógica na perspectiva do letramento em escola pública no/do campo, no caso, a escola em que atuo. O letramento envolve a formação de sujeitos que encontram, nas aprendizagens e conhecimentos escolares, sentidos e também os utilizam em suas práticas sociais, em seu meio de vivência. Tendo como instrumento de coleta de dados a entrevista, o questionário e a análise de material didático dos estudantes, analisei a prática das professoras em sua integralidade, ou seja, como a prática pedagógica é elaborada para o desenvolvimento do letramento dos estudantes que a escola atende.

A pesquisa de mestrado evidenciou que o letramento, presente na prática pedagógica das professoras, está desvinculado de uma concepção de Educação do Campo. Os dados revelaram que os processos de trabalho estão fortemente presentes nas atividades dos estudantes e que o uso de agrotóxicos, transgênicos e exploração dos recursos naturais são naturalizados, tratados sem encaminhamento para análises críticas sobre essa realidade. O campo, onde a escola está inserida,

pode ser visto como lugar de vida e existência, mas também como um lugar de degradação ambiental e exploração humana. Da mesma forma, o campo, com seu conjunto de elementos, que compreende desde os recursos naturais, a terra, os animais até os sujeitos que sobrevivem deles, ainda, é território de contradições, de expansão do agronegócio, do avanço do latifúndio sobre a agricultura familiar, entre outros infinitos aspectos que consolidam as disputas no campo (PEREIRA, 2017).

A localidade onde moro, vivo e trabalho, tem uma historicidade rica, mas que nunca foi registrada. Cabe à Ciência o registro e o levantamento de dados que possam servir futuramente para entender o processo de formação deste lugar, das primeiras famílias e da herança cultural junto ao patrimônio que aqui existe, oriundo de muito trabalho coletivo da comunidade. Enquanto educadora, incentivo meus estudantes a buscarem conhecimentos e a inserir-se socialmente para garantir uma existência com vida abundante, com qualidade e comprometimento perante a natureza em sua diversidade.

Quanto ao “ser professora”, estar em escola localizada no campo caracteriza-se, ao meu ver, enquanto processo de lutas e desafios. Quanto mais eu aprofundo conhecimentos sobre políticas educacionais, sobre processos hegemônicos, exploração capitalista, perda de direitos, mais me convenço que é preciso ocupar lugares historicamente delegados às classes privilegiadas. Se as escolas que estão localizadas no campo têm, dentre outras, a função social de preparar a criança a viver em seu meio de forma participativa, atuante e crítica sobre a realidade, necessitamos desenvolver práticas atreladas à transformação política desses sujeitos. E sim, quem mora, estuda e trabalha no campo tem o direito de buscar conhecimento para melhorar sua qualidade de vida, de acessar os campos dos saberes para produzir, garantindo sua subsistência e dos seus. Ademais, se houve negligência do estado em relação à educação rural, a Educação do Campo surge para denunciar o abandono, o fechamento de escolas, o negligenciamento dos povos e das comunidades tradicionais junto às condições estruturais, dentre outros elementos, entraves que circundam a prática e que justifica a evasão escolar.

1.1 PROPOSTA DE PESQUISA

Esta pesquisa analisa a relação entre trabalho, educação e escola, no contexto do campo, no município da Lapa, Paraná, a partir dos indicadores

(formação política, organização coletiva, processos metodológicos e político-pedagógicos). Para compreender a relação e a influência dos paradigmas da educação rural e da educação do campo neste processo, optei por desenvolver pesquisa empírica em dois espaços de trabalho e educação no município da Lapa: (1) São Bento: que possui uma expressiva produção agrícola, trabalhada a partir do modelo de produção convencional, com características do agronegócio, onde as/os trabalhadoras, da chamada agricultura familiar, vendem sua força de trabalho para grandes cooperativas e frigoríficos; (2) Assentamento Contestado: área de reforma agrária, constituída por meio da luta pela terra do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) que, desde a ocupação, tem orientado as famílias a produzirem de forma agroecológica, embora diversas famílias não tenham adotado esta forma de produzir em seus lotes, mantendo, dessa forma, também a produção convencional no assentamento.

A educação escolar, grande propulsora do desenvolvimento social, exerce influência sobre a formação humana, às vezes, de forma libertadora, outras, de forma domesticadora. Contudo, atrelada aos processos hegemônicos de sociedade, tende a perpetuar relações de poder. Isto pode se dar quando o estado se exime de suas responsabilidades, colocando nas mãos da iniciativa privada a educação escolar. Ainda, quando se privatiza o ensino público, permite-se que a educação se volte à formação de mão de obra para a fábrica, para a produtividade (embora a escola pública também faça isto), desatrelada aos processos de formação humana e de uma sociedade igualitária.

Essas relações de poder impostas pelo sistema capitalista repercutem, no campo e cidade, em forma de um sistema educacional que desvincula os sujeitos de seu direito de pensar, analisar e lutar por direitos. O trabalho, que é a base da existência, onde o ser humano troca a sua força de trabalho por subsídios para sua subsistência, ao mesmo tempo que o obrigam a se calar, ainda o destitui de conhecimentos que poderiam mudar sua forma de produzir/trabalhar. Nesse sentido, a partir da escola que emancipa, as condições existenciais podem sofrer mudanças que vislumbrem não apenas um trabalhador, mas também um ser humano pensante, crítico e atuante. Dessa forma, a relação educação e trabalho no campo/cidade emerge em uma conjuntura histórica de ausência de políticas públicas para essas escolas, junto a elementos específicos de cada realidade local, como distância da escola, transporte precário, formação de professores, estrutura dos

edifícios e materiais didáticos. Por conta dessa precarização, movimentos sociais organizados, em especial o MST, iniciam um processo de luta política, indo de encontro a estes fatores.

Na dimensão do trabalho, Marx (1982) mostra que a produção capitalista é a principal causadora da exaustão prematura e do aniquilamento da própria força de trabalho, que prolonga o tempo de produção do trabalhador num prazo determinado mediante o encurtamento de seu tempo de vida. O capital explora o trabalhador e diminui seu tempo de vida na mesma medida em que o patrão enriquece. Se os trabalhadores não desempenhassem o serviço pesado, os patrões não teriam tempo ocioso para tramar e enriquecer às custas da miséria daqueles que os sustentam. Para que isso se perpetue no tempo, são necessárias intervenções de quem detém o poder (capital) para garantir a permanência vigente da exploração da mão de obra do trabalhador e de seus descendentes. Manipulação das massas e obediência/mansidão/alienação dos corpos, a partir de correntes ideológicas cristãs e da união dos poderosos em espécies de “cortes/palanques”, visam garantir o mínimo para a sobrevivência (salário) e duras condições de trabalho.

Ao morrer, o trabalhador é substituído por outro trabalhador com as mesmas características, já que a manobra feita e a estrutura social permitem essa homogeneidade humana. Se, ao nascer, já temos um percurso histórico traçado, ou seja, premeditado, a morte é dita onde o corpo se degrada no esforço físico/mental para desempenhar atribuições impostas pela venda da força de trabalho. Assim, enquanto se perde a vitalidade para trabalhar e ganhar dinheiro durante anos, na melhor idade gasta-se todo este dinheiro (aposentadoria) para garantir alguns meses de sobrevivência.

A partir dessas contradições, a escola que está no campo e o trabalho, onde os sujeitos aderem a determinados modelos de produção para sobreviver, nos levaram a olhar para a intrínseca relação entre a prática pedagógica e o trabalho no município da Lapa. Essa prática pedagógica pode interferir nos processos de trabalho no sentido de encaminhar o estudante a enxergar no campo potencialidades de produção e de sustento a partir da terra. Os saberes sobre a forma de produzir, os conhecimentos herdados e cultivados pelas famílias camponesas, quando abordados em sala de aula, podem influenciar para esses processos de permanência no campo. A interdisciplinaridade que pode ser desenvolvida em escola do campo é essencial para efetivar uma prática pedagógica

atrelada aos conhecimentos que os estudantes trazem dos processos produtivos presentes em suas propriedades. Segundo Souza e Cruz (2018, p. 3): “Para que a escola seja considerada do campo, não basta estar localizada na área rural. É fundamental que ela tenha vínculo com os povos do campo, com as comunidades rurais, com os movimentos e organizações sociais. É esse vínculo que expressa a identidade da escola do campo”.

Para Marx e Engels (2007, p. 50), o ser humano faz história primeiramente pelo trabalho e, por meio dele, produz “[...] comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais”. Ainda, segundo os autores, é preciso cumprir todos os dias essa condição fundamental para assegurar a existência humana. Contudo, contraditoriamente, nas sociedades de classes, o trabalho é “[...] elemento de negação do humano, de degradação e miséria física e espiritual, de aproximação à condição animal. (DALMAGRO, 2010, p. 48). No campo, o acesso à terra e ao trabalho com a terra está diretamente relacionado às relações de vida no campo, na pequena propriedade e dos sujeitos que nela se inserem. Contudo, sobreviver da pequena propriedade torna-se um desafio na conjuntura econômica que prevê a produção da monocultura, o avanço do latifúndio e a pressão do capital em forma de agronegócio no campo. Esses processos de avanço da monocultura sobre a agricultura familiar são oriundos de uma corrente ideológica onde o campo é lugar de produção em grande escala e que a pequena propriedade não tem valor expressivo de produção.

Nessa dimensão, destaco a alienação do trabalho que, segundo Marx (1964), é a condição do trabalhador produzir e não usufruir do fruto de seu trabalho ou não ter tempo para organizar-se, no sentido de receber o lucro que fica nas mãos de outrem. O dono do produto final, o capitalista, é o que lucra e passa a pagar o trabalhador, considerando-o uma despesa, um custo. Essa desumanização do trabalhador ocorre no trabalho alienado, nessa direção, escreve Marx:

A realização do trabalho surge de tal modo como desrealização que o trabalhador se invalida até à morte pela fome. A objetivação revela-se de tal maneira como perda do objeto, que o trabalhador fica privado dos objetos mais necessários, não só à vida, mas também ao trabalho. Sim, o trabalho transforma-se em objeto, que ele só consegue adquirir com o máximo esforço e com interrupções imprevisíveis. A apropriação do objeto manifesta-se a tal ponto como alienação que quanto mais objetos o trabalhador produzir tanto menos ele pode possuir e mais se submete ao domínio do seu produto, do capital. (MARX, 1964, p. 159).

O trabalho, quando organizado por coletivos (cooperativas populares), pode levar os trabalhadores a resistir e lutar para se manterem na propriedade, resistir para cultivar os saberes herdados, para garantir uma alimentação saudável, para preservar os recursos naturais e a cultura do plantio a partir do respeito à natureza, prezando por seu equilíbrio e sustentabilidade.

O enraizamento da educação no campo atrelado à cultura, à identidade camponesa e a um projeto de desenvolvimento se faz urgente, principalmente em tempos em que os movimentos sociais do campo são perseguidos e as políticas educacionais conquistadas com muita luta são retiradas (governo Bolsonaro, 2019-2022). A invisibilidade dos povos do campo e o avanço do capitalismo agrário destituem e desvalorizam quem da terra tira seu sustento. Enquanto nos é imposta uma visão onde o campo é lugar de produção em massa da monocultura, as pequenas propriedades com as famílias camponesas resistem às pressões do latifúndio que avança. Contraditoriamente, o valor da produção da pequena propriedade pode dar condições de existência a essas famílias. Isto quer dizer que, mesmo com todo o discurso midiático envolto pelo monopolismo agrário brasileiro, a agricultura familiar ainda resiste a esses processos.

Diante do exposto, pode-se dizer que, a partir do trabalho, nos produzimos e nos formamos. Segundo Arroyo (2010, p. 42), em sua obra intitulada: *As matrizes pedagógicas da educação do campo na perspectiva da luta de classes*, nos formamos a partir da experiência da produção da vida, “[...] então, o projeto educativo na área do ensino e da formação teria que partir dessas experiências de vida”, vinculados levando-se em conta seus processos. Dessa forma, são nesses processos que educandos e educandas se produzem e se formam e cabe à escola problematizar essas experiências da produção da vida que ocorrem no campo. Este campo que tem especificidades, que é permeado de costumes e características constituídas pelo tempo e pela história dos que passaram, dos que estão e dos que ainda virão. Desta forma, participar dessas dinâmicas sociais de vida humana são essenciais para o desenvolvimento de uma pesquisa.

Separadas por 50 km de distância, as localidades de São Bento e do Assentamento Contestado revelaram características diversas tanto na prática pedagógica escolar quanto nas formas de trabalho desenvolvidas nas propriedades/lotês de ambas as localidades pesquisadas.

O município da Lapa fica a 72,10 km da cidade de Curitiba e faz parte dos 29 municípios da Região Metropolitana de Curitiba. Em extensão territorial, é o 7º maior do Paraná com 2.098,442 km² (IPARDES, 2020, p. 2). Com população estimada em 48.163 habitantes, tem, em sua formação, a historicidade da imigração europeia, da exploração escravocrata de mão de obra de negros africanos, e de riquezas da região, como a exploração da madeira e da erva-mate. Na atualidade, sua economia é predominantemente agrícola, com destaque na produção de carne, leite, derivados e grãos (soja, milho, feijão) (LAPA, 2020).

A localidade de São Bento fica a 33 km da sede do município, sendo constituída por pequenos produtores rurais, comerciantes e funcionários públicos, que atendem na escola local e unidade de saúde do Sistema Único de Saúde.

A localidade do Assentamento Contestado fica a 12 km da sede do município, é constituída por pequenos produtores rurais, assentados e funcionários públicos, que atendem na escola, unidade de Saúde do SUS, trabalhadores vinculados à Escola Latino de Agroecologia- ELAA, cooperativa Terra Livre e armazém do “Pazzinato”.

A escolha das localidades envolve também as escolas nelas situadas.⁵ Na escola Municipal do Campo Nossa Senhora de Lourdes de São Bento, eu atuo há mais de 11 anos como professora estatutária e mais 2 anos como estagiária. Conheço praticamente todos os estudantes, desde os que entram na escola aos que já saíram e/ou concluíram o Ensino Médio. A partir disso, vivencio a prática pedagógica da equipe de professores e os fazeres pedagógicos nas dinâmicas da escola, tanto municipal quanto da escola estadual (dualidade administrativa) num mesmo prédio. Desde o Mestrado, observo e analiso a prática pedagógica junto à sua influência na formação dos trabalhadores locais. Estes, por sua vez, filhos e filhas de agricultores e agricultoras, inserem-se desde muito cedo nos processos de trabalho com a terra, no cultivo de alimentos e também na criação de animais. Na região em que a escola atende, há a prevalência do trabalho a partir da integração/parceira para a empresa multinacional instalada no município e que praticamente monopoliza o mercado local. Dessa forma, a maioria dos habitantes da

⁵ Para uma melhor sintetização da formação política das duas localidades, abordarei primeiramente a localidade rural de São Bento, e, posteriormente, a localidade rural do Assentamento Contestado. Essa organização também se dará em relação às escolas, às entrevistas e demais caracterizações que serão desenvolvidas.

região ou criam frangos para essa empresa ou sobrevivem do cultivo de pequenas áreas a partir da plantação de milho, soja, feijão e trigo. Ainda existem os trabalhadores rurais que se empregam nas firmas produtoras de frutas e também na empresa que explora madeira de pinus e eucalipto e que necessita de trabalhadores nos viveiros, plantações, corte, poda de pinheiros, transporte e no preparo de refeições para esses trabalhadores, limpeza e administração.

A Escola⁶ Municipal do Campo do Contestado entrou na escolha por estar em área de Reforma Agrária e ter presente a Pedagogia do Movimento, embora sofra forte influência da mantenedora em relação aos determinantes que lhe são demandadas. A escola local, intitulada Escola Municipal do Campo Contestado, busca desenvolver a prática pedagógica a partir da concepção do Movimento de Educação do Campo que, segundo Caldart, é a Pedagogia do Movimento de Educação do Campo que é “[...] a formulação e a prática de uma estratégia educacional dos trabalhadores, do campo e da cidade, que vise formá-los como protagonistas da luta contra o capital e da construção de novas relações sociais de produção” (CALDART, 2012, p. 550).

A construção do Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo foi desenvolvida a partir da experiência formativa do MST, contudo e juntamente com outros movimentos sociais⁷ do campo, essa construção foi além, constituindo-se “como uma referência mais imediata de unificação da concepção formativa da nova articulação de luta das organizações camponesas pelo direito à educação” (CALDART, 2012, p. 550).

A concepção da Educação do Campo instiga a pesquisa a ir além de estar nesse território, mas a observar a prática desenvolvida na escola e todo o contexto que a permeia. Dessa forma, além de seguir o currículo municipal, desenvolve práticas pedagógicas e uma organização oriunda de práticas sociais do movimento e da própria organização territorial local. A formação dos trabalhadores e

⁶ A escola municipal compartilha o prédio com a Escola Estadual do Campo Contestado (dualidade administrativa).

⁷ Movimentos sociais estão sendo entendidos como formas de mobilização e de organização específica das classes trabalhadoras para lutas sociais que passam a fazer alguma diferença no movimento histórico de uma dada sociedade, acorde à sua capacidade de fazer emergir (formar) novos sujeitos sociais coletivos. Nem todos os hoje denominados “movimentos sociais” se desenvolvem a partir dessa intencionalidade, mas ela está presente na realidade específica de movimentos do nosso tempo que servem de referência para se pensar em uma Pedagogia do Movimento (CALDART, 2012, p. 550, *grifo da autora*).

trabalhadoras⁸ se dá a partir da concepção do Movimento da Educação do Campo e também está atrelada aos processos de trabalho com a agricultura familiar, que produz alimentos a partir da prática da agroecologia, mas também do agronegócio. Essa localidade é referência em agroecologia, visto que, em torno de 50 por cento das famílias do Assentamento Contestado, praticam essa forma de cultivo com certificação da Rede Ecovida, que consiste na organização de produtores que produzem orgânicos para comercialização por cooperativas e associações de consumidores, ONGs e outras instituições, formando um núcleo regional (ORZEKOVSKI, 2014).

Em razão da minha trajetória de vida descrita e das dificuldades vividas por morar em localidade rural e buscar formação, percebi que o trabalho é uma matriz formadora, como escreve Arroyo (2010). É pelo e com o trabalho que nos humanizamos, que reconhecemos o outro, que mudamos. Para mim, o trabalho que desenvolvi, seja ele nas granjas, nas casas, na unidade de saúde, na escola, está diretamente relacionado ao meu processo de educação. Percebi, por exemplo, que cursar a faculdade poderia me proporcionar um trabalho com melhores condições de salário, de menos esforço corporal e, mesmo que restritos, com direitos e garantias em caso de acidente, invalidez e aposentadoria. Quando eu trabalhei para a fazendeira, por exemplo, recebia um salário mínimo, trabalhava de domingo a domingo, sem horário para começar e parar o serviço, pois cuidávamos (eu e meu marido) de 3 granjas de suínos com mil cabeças em cada galpão. Muitas vezes, passamos madrugadas carregando nas carretas animais de 150 kg. O tempo que eu passava trabalhando era cansativo, não tinha tempo de ler um livro, de pensar sobre o meu próprio trabalho, achava que o salário que recebia era digno, que meu serviço prestado tinha que ser bem feito para que a fazendeira ficasse satisfeita. Quando eu falei para ela que iria estudar, prontamente apoiou verbalmente, mas condições para isso ela nunca deu. Flexibilidade de horários, condições estruturais e outros recursos obtive com outros trabalhadores que me apoiaram e ajudaram. Eles estão presentes nos agradecimentos pré-textuais desta pesquisa.

Na pesquisa do Mestrado (VEIGA, 2019), investiguei a prática pedagógica na perspectiva do letramento das professoras alfabetizadoras e seu vínculo com a

⁸ Essas evidências se dão a partir do desenvolvimento do Trabalho de Campo com observação participante sobre as práticas pedagógicas na escola e também visita às propriedades das famílias camponesas.

concepção da Educação do Campo, na Escola Municipal do Campo Nossa Senhora de Lourdes, na localidade de São Bento, Lapa, Paraná. A partir das entrevistas e análises sobre os conteúdos dos cadernos dos estudantes, concluí que há um esforço por parte das professoras em trabalhar os conteúdos curriculares sobre a vertente da Educação do Campo e suas diretrizes, porém a prática pedagógica, prioritariamente, é desenvolvida a partir do ideário urbano. Isso ocorre devido à escola pertencer a uma rede de ensino onde os materiais são escolhidos pela maioria. Geralmente, esses materiais têm conteúdos centrados na realidade da cidade, o conteudismo, a ênfase no alcance de índices educacionais e notas dos estudantes está fortemente presente, devido às cobranças da gestão municipal por índices educacionais. Tem-se como hipótese que a prática pedagógica desenvolvida na escola de São Bento está diretamente ligada às características de uma educação rural. Essas características podem estar presentes na organização da escola em acolher e desenvolver projetos hegemônicos (contraditórios à concepção de Educação do Campo), ao uso de materiais didáticos centrados no ideário urbano, a um Projeto Político-Pedagógico constituído sem a participação da comunidade escolar, a uma educação para os trabalhadores e não desenvolvida com os trabalhadores do campo.

O município da Lapa possui 13 escolas localizadas no campo. As 11 escolas que não estão sendo abordadas nesta pesquisa estão em territórios onde também há a prática massiva do agronegócio, porém sem a produção expressiva de alimentos, conforme ocorre nos dois territórios abordados.

Os processos de trabalho que são desenvolvidos nas duas localidades predominantemente se caracterizam enquanto trabalho rural. Eles relacionam-se com o manejo da terra, com as relações que são estabelecidas por seus agentes, com a produção de alimentos que, no Assentamento, se vincula tanto à agroecologia quanto à produção convencional e, na localidade de São Bento, ao agronegócio.

Em ambas as localidades, as experiências dos processos de trabalho realizados interferem diretamente sobre a prática pedagógica desenvolvida nas escolas. Também, incorporam-se à prática os saberes dos estudantes,⁹ o desenvolvimento de seu olhar para as relações sociais, econômicas e políticas,

⁹ Os estudantes que moram no campo, muitas vezes, auxiliam os pais/responsáveis nas atividades que podem ser no cultivo de hortas, plantações de frutas, manejo do solo, uso de máquinas ou animais para trabalhos pesados, entre outros. As experiências são levadas para a escola.

culminando em um conjunto de fatores que, quando abordados em sala de aula, caracterizam-se como práxis pedagógica que, segundo Freire (1987, p. 15), é “[...] reflexão e mundo, subjetividade e objetividade não se separam: opõem-se, implicando-se dialeticamente. A verdadeira reflexão crítica origina-se e dialetiza-se na interioridade das “práxis” constitutiva do mundo humano - é também práxis”.

As experiências que os estudantes trazem para a escola são levantadas de acordo com o conteúdo trabalhado. Por exemplo, na Escola Municipal do Campo Contestado, os conhecimentos sobre a prática da produção agroecológica são abordados mediante os conteúdos da disciplina de Ciências, na produção textual em Língua Portuguesa, nos Núcleos Setoriais desenvolvidos na escola, etc.

Na Escola Municipal do Campo Nossa Senhora de Lourdes, o uso de maquinário, agrotóxicos e resíduos são tratados no desenvolvimento de projetos, como o que eu desenvolvo todos os anos com os estudantes do 5º ano. Esse projeto visa fomentar a participação da comunidade em prol de um meio ambiente limpo e livre de agrotóxicos. Nele, abordamos o problema do lixo e das embalagens de agrotóxicos que são utilizados e descartados em qualquer lugar. Os estudantes trazem suas experiências para a sala e, a partir da prática pedagógica, tento encaminhá-los para interferir diretamente sobre este problema e mudar a realidade. Nessa vertente, busco, a partir da prática, sistematizar um ideário de campo sustentável e consciente.

O movimento de Educação do Campo conquistou políticas públicas educacionais que passaram a visibilizar a Educação do Campo e interrogar a educação rural, como escreve Souza:

A educação do campo tem matriz teórica materialista, com perspectiva dialética e histórica, fundada no ideário socialista de educação. A educação rural tem matriz idealista, fundada na visão liberal de educação e de campo. É assim que se filiam a projetos políticos e societários distintos, uma vincula-se ao projeto hegemônico que tem o avanço do capitalismo no campo como sinônimo de desenvolvimento. A outra, no caso a educação do campo, vincula-se a um projeto de desenvolvimento que implica formação humana e sustentabilidade socioambiental. (SOUZA, 2016, p. 141).

A Educação do Campo, que traz em sua égide a Educação Politécnica, está diretamente ligada ao processo de vida no campo. A participação da comunidade na escola se faz necessária para que a educação seja caracterizada como democrática e também atrelada aos processos de tomadas de decisões, participação sobre os processos para melhoria do ensino, participação ativa da comunidade. Se não há

esse engajamento, a escola recolhe-se para apenas cumprir carga horária letiva, conteúdos e/ou atingir metas educacionais. Segundo Ribeiro, quando: “A educação do campo não admite a interferência de modelos externos, e está inserida em um projeto popular de sociedade, inspirado e sustentado na solidariedade e na dignidade camponesas” (RIBEIRO, 2012, p. 300).

Considerando os elementos acima destacados, esta pesquisa busca responder às seguintes questões: Em que medida a educação escolar influencia na formação para o trabalho em ambas as localidades rurais do município da Lapa/PR e como a prática pedagógica escolar é influenciada pelas formas e experiências de trabalho desenvolvidas no campo? Como a Educação do Campo se insere na prática pedagógica das escolas em análise?

Tomando a Educação do Campo como matriz teórica, este estudo busca analisar em que medida a educação escolar, desenvolvida nas localidades de São Bento e Assentamento Contestado, no município da Lapa, se relaciona, influencia e é influenciada pelos processos de trabalho desenvolvidos no campo. De forma específica objetiva: (1) Compreender e analisar as localidades de São Bento e do Assentamento Contestado em seus aspectos sociais, culturais e econômicos e as formas de trabalho junto ao modelo de produção desenvolvidos no uso da terra; (2) Verificar que relações são estabelecidas entre as formas de trabalho e o modelo de produção das localidades rurais com a educação na Escola Municipal do Campo Nossa Senhora de Lourdes, em São Bento, e a Escola Municipal do Campo Contestado, no Assentamento Contestado; (3) Averiguar em que medida o movimento de Educação do Campo contribui e se insere na prática pedagógica nas escolas do campo em análise.

1.2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste estudo, adotei o Materialismo Histórico Dialético como método teórico-metodológico de análise. Para Frigotto (1994, p. 77), “na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto”. A realidade, fruto das ações que constituímos, produzimos junto às consequências que se chocam e que também determinam a vida em movimento. Nesta tese, optei por trabalhar com autores de tradição marxista.

Konder escreve sobre as categorias aqui abordadas: totalidade, contradição e mediação, que, segundo o autor, sequencialmente são:

Qualquer objeto que o homem possa perceber ou criar é parte de um *todo*. Em cada ação empreendida, o ser humano se defronta, inevitavelmente, com problemas interligados. Por isso, para encaminhar uma solução para os problemas, o ser humano precisa ter uma certa *visão de conjunto* deles: é a partir da visão do conjunto que podemos avaliar a dimensão de cada elemento do quadro. (KONDER, p. 32, 2011, *grifos do autor*).

As conexões íntimas que existem entre realidades diferentes criam *unidades contraditórias*. Em tais unidades, a contradição é essencial: não é um mero defeito do raciocínio. Num sentido amplo, filosófico, que não se confunde com o sentido que a lógica confere ao termo, a *contradição* é reconhecida pela dialética como princípio básico do movimento pelo qual os seres existem. (KONDER, p. 47, 2011, *grifos do autor*).

Para que o nosso conhecimento avance e o nosso laborioso (e interminável) descobrimento da realidade se aprofunde - quer dizer: para podermos ir além das aparências e penetrar na essência dos fenômenos - precisamos realizar operações de síntese e de análise que esclareçam não só a dimensão imediata como também, e sobretudo, a dimensão *mediata* delas. A experiência nos ensina que em todos os objetos com os quais lidamos existe uma dimensão imediata (que nós percebemos imediatamente) e existe uma dimensão *mediata* (que a gente vai descobrindo, construindo ou reconstruindo aos poucos). (KONDER, p. 44-45, 2011, *grifos do autor*).

A totalidade se articula aos complexos sociais, à dinamicidade da vida, do movimento e da contradição em uma sociedade que está em constante processo de mudanças. É na totalidade que se encontram as partes de um todo e que podem ser aprofundadas conforme a necessidade em entender os contextos inseridos, a conjuntura a que se está submetido.

A “essência dos fenômenos” que Konder analisa está diretamente relacionada às operações de síntese e análise, no sentido de esclarecer a dimensão imediata e mediata. A primeira, a dimensão imediata, que pode ser observada em um curto espaço de tempo, por exemplo, está relacionada ao momento sem exterioridades, sem suas margens. A segunda, a dimensão mediada, está relacionada ao descobrir, construir aos poucos, ou seja, é necessário um tempo maior para que se possa desenvolver análises críticas sobre uma realidade, sobre um fato. Dessa forma, para posteriormente fazer sínteses sobre uma totalidade, é essencial conhecer as partes, visando entender os fatos, as ações e as mediações que ocorrem em um determinado contexto.

Para demonstrar essas relações, os procedimentos metodológicos podem delinear a trajetória da pesquisa por meio de:

- 1) **Revisão de literatura** sobre os conceitos de trabalho, educação e escola no contexto do campo;
- 2) **Pesquisa participante** na localidade de São Bento e no Assentamento Contestado, Lapa, Paraná, com registro em diário de campo das observações realizadas em ambas as escolas municipais, que atendem estudantes do pré I ao 5º ano; observação participante nas propriedades sobre os processos de trabalho desenvolvidos nas duas localidades; e observação participante em eventos gerais ocorridos no decorrer do tempo da imersão no trabalho de campo. As formas costumeiras me levaram a compreender o cotidiano escolar e também o dia a dia do trabalho nas propriedades, tanto da localidade de São Bento quanto do Assentamento Contestado.

Segundo Brandão e Borges (2007, p. 55), a pesquisa participante “[...] é um momento de trabalhos de educação popular realizados junto com e a serviço de comunidades, grupos e movimentos sociais, em geral, populares”. A pesquisa participante se dá a partir da imersão em campo e da vivência cotidiana que possibilita sentir, viver, olhar os processos de luta de um povo em específico.

Para a realização do trabalho de campo na escola e início da pesquisa participante no Assentamento Contestado, protocolei junto à prefeitura do município da Lapa o pedido de transferência de padrões (período integral de 40 horas semanais) para a escola Municipal do Campo Contestado. A previsão inicial era de começar os trabalhos depois do recesso escolar de julho, por volta do dia 14 de agosto, e desenvolvê-lo até o último dia letivo, 19 de dezembro de 2019. Porém, uma educadora que estava prestes a sair em licença maternidade entrou em trabalho de parto na mesma semana, resultando em minha transferência para trabalhar na escola com uma turma de primeiro ano e à tarde com uma turma bisseriada de Educação Infantil (4 e 5 anos).

Previamente, em uma ocasião de reunião em âmbito municipal (formação de professores), conversei sobre a pesquisa com a diretora da escola do Assentamento, que se mostrou atenciosa e receptiva. Em uma reunião com os líderes dos grupos de famílias que existem no Assentamento, ela pediu permissão para minha entrada e estadia no alojamento da Escola Latino Americana de Agroecologia, ELAA. Junto a isso providenciou todas as minhas refeições semanais e acomodação em um quarto da ala feminina da escola.

Na pesquisa de campo, observei os processos educacionais das escolas municipais que atendem estudantes da Educação Infantil e dos anos iniciais da Educação Básica. As observações sobre as práticas pedagógicas escolares e o trabalho, em ambas as localidades, foram organizadas em “Diário de Campo” ou “Anotações de campo”, que, segundo Triviños, tem como características:

Os pesquisadores usam com diferente nível de abrangência a noção de “anotações de campo”. Pode ser entendida como todo o processo de coleta e análise de informações, isto é, ela compreenderia descrições de fenômenos sociais e físicos, explicações levantadas sobre as mesmas e a compreensão da totalidade da situação em estudo. (1987, p. 154).

O diário de campo me auxiliou a lembrar de acontecimentos, momentos, fatos, comportamentos e situações vivenciadas no cotidiano da observação participante, que se deu durante a imersão no lócus da pesquisa.

3) Também, para a coleta de dados, realizei entrevistas de **história oral temática** com moradores das duas localidades. Para Thompson (2002, p. 1), a história oral é

[...] a interpretação da história e das mutáveis sociedades e culturas através da escuta das pessoas, do registro de suas lembranças e experiências. “Junto a ela, está a imersão no campo, a observação participante do pesquisador que, segundo Thompson, é um fator essencial para compreender e analisar a história oral, configurando-se em uma “combinação interdisciplinar”.

Ainda, em campo, segundo o autor, é possível participar da dinamicidade social, como velórios, festas, conversas com os moradores, com anotações dos detalhes-chave no caderno de campo (p. 11). “A história oral tem um poder único de nos dar acesso às experiências daqueles que vivem às margens do poder, e cujas vozes estão ocultas porque suas vidas são muito menos prováveis de serem documentadas” (THOMPSON, 2002, p. 16). Os seres humanos que vivem à margem do poder podem ser aqueles que não são citados, que não têm suas memórias registradas, suas histórias e suas experiências documentadas.

As entrevistas foram feitas no período de 15 a 30 de agosto de 2022. Os interlocutores da pesquisa do Assentamento Contestado foram: 4 produtores de alimentos orgânicos, 1 produtor convencional,¹⁰ e 5 educadoras da Escola Municipal

¹⁰ Nessa vertente, entrevistar pessoas que produzem alimentos orgânicos no Assentamento Contestado e também pessoas que produzem de forma convencional se fez necessário para demonstrar a contradição existente num território de reforma agrária que, a partir da imposição feita

do Campo Contestado. Os interlocutores da localidade de São Bento foram: 2 produtoras de alimentos produzidos de forma convencional, 2 moradores que auxiliaram no levantamento de dados referentes à localidade, 6 educadoras da escola Nossa Senhora de Lourdes.

Para buscar cumprir parte dos objetivos da pesquisa, formulei questões para entrevistar as educadoras das referidas escolas. O roteiro de entrevista (Apêndice I) foi organizado a partir dos seguintes temas: formação escolar; acesso à educação escolar; conhecimentos escolares e cotidiano; processos de luta e organização social; trabalho e natureza; vivências e comunidade. Para iniciar as entrevistas¹¹, agendei horário com as educadoras conforme a disponibilidade de cada uma. Em sua maioria, foram feitas durante o horário reservado ao planejamento de aulas (hora-atividade).

Para a definição dos educadores, utilizei o critério de tempo de atuação em ambas as instituições de ensino. Das 12 profissionais da Escola do São Bento, entrevistei 6, pois 4 professoras iniciaram suas atividades há pouco tempo, uma está em licença maternidade e declarou publicamente que não recebe visitas por conta da criança recém-nascida e a outra sou eu. Da escola do Assentamento Contestado, entrevistei as 5 educadoras do quadro de servidores do município.

As educadoras da Escola Municipal do Campo Nossa Senhora de Lourdes são, em sua maioria, moradoras da região que a escola atende. Somente uma delas se desloca do centro do município (33 km de distância) para ir trabalhar. No ano de 2022, esta unidade educacional conta com uma equipe pedagógica de doze pessoas, sendo que duas delas estão na gestão (diretora e pedagoga) e as outras duas são educadoras que estão em licença maternidade. Dessa equipe, ainda, duas pessoas são estagiárias, pois estão cursando Licenciatura em Pedagogia e trabalham com a hora-atividade¹². Eu e duas companheiras temos dois padrões de

com a revolução verde, onde se expropriou dos camponeses, além de suas terras, seus saberes, o que contribuiu para que adotassem o modelo do pacote verde.

¹¹ A organização das perguntas norteadoras feitas às educadoras e suas respostas (gravadas e transcritas) estão em forma de tabelas e também de gráficos. A disposição do gráfico de colunas hipoteticamente é mais didático para se ler e compreender os dados coletados.

¹² A hora-atividade consiste numa carga horária (4 horas semanais de um padrão de 20 horas) destinada ao planejamento de atividades e também à formação técnica-profissional, segundo a LBD 9.394/1996, em seu Art. 67 (BRASIL, 1996). Para cursar o doutorado, contudo, não tive direito a essa “carga horária”. O órgão mantenedor argumentou que esse tempo é para planejar aula e que eu poderia sair no dia de minha hora-atividade, mas teria que cumprir a jornada de 20 horas semanais depois do expediente. No ano de 2022, assumi duas turmas na escola e, nas segundas-feiras,

trabalho (40 horas), portanto, trabalhamos nos dois períodos que a escola atende: matutino e vespertino. No período matutino, a escola atende estudantes do 4º ano, 5º ano e Sala de Recursos Multifuncionais. No período vespertino, estudantes do Pré I, Pré II, 1º, 2º e 3º ano. Também há o atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais. Em 2022, a escola tem matriculado 153 estudantes nessa primeira etapa da Educação Básica.

Todas as educadoras da Escola Municipal do Campo Contestado são moradoras do Assentamento. No ano de 2022, conta com uma equipe pedagógica de cinco educadoras e duas estagiárias. À frente da direção está uma das educadoras que também é docente de sala de aula. A pedagoga atende uma turma em um turno e, no outro, desenvolve as atividades de coordenação pedagógica. As duas docentes alternam os turnos para não deixar a secretaria da escola sem atendimento. As outras três educadoras atendem estudantes do Pré I e Pré II, (1 turma no período vespertino e outra no período matutino), a outra educadora uma sala bisseriada do 1º e 2º ano, uma turma de 3º ano e de 4º ano (matutino), e uma turma do 5º ano (vespertino). Há duas estagiárias que estão cursando a Licenciatura com contratos determinados. Elas atuam na hora-atividade das educadoras. A escola ainda não conta com o atendimento de Sala de Recursos, embora tenha estudante com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista - TEA. Esse estudante é acompanhado de uma das estagiárias em sala de aula regular. Nesse ano, a escola tem matriculado 40 estudantes na primeira etapa da Educação Básica.

Para além dos relatos orais vinculados à escola, entrevistei produtores e produtoras rurais. Foi preciso ouvir os interlocutores que não estão diretamente ligados à escola (que não trabalham na escola e sim com o manejo da terra), mas que desenvolvem técnicas que utilizam do manejo de agrotóxicos e sementes transgênicas, no sentido de demonstrar como o trabalho é permeado pela educação e em que medida a educação influencia/interfere nos processos de trabalho. Dessa forma, o trabalho de campo junto às famílias de produtores rurais, nas propriedades da localidade de São Bento e Assentamento Contestado, se deu a partir dos relatos sobre o processo de educação, trabalho e vida no campo.

dedicava o tempo à escrita da Tese e ao trabalho de campo. De terça à sexta, cumpria jornada de 10 horas diárias para fechar as 40 horas semanais (ponto eletrônico).

O critério para escolha das entrevistadas e do entrevistado relaciona-se ao fato de que são produtores rurais cujo sustento provém da pequena propriedade onde vivem com seus familiares. Também, pelo fator, no caso do assentado Ronaldo, de morar em território de reforma agrária originalmente fundado sobre a produção agroecológica, mas que não produz alimentos orgânicos e sim convencionais. As agricultoras foram selecionadas por produzirem e sobreviverem da produção convencional da pequena propriedade.

Inicialmente, para traçar um perfil de cada entrevistado, perguntei a idade, a profissão e o nível de escolaridade de cada um.

A produtora rural Roseli Camargo tem 47 anos e estudou até o 4º ano (antiga 4ª série) do Ensino Fundamental. É agricultora e dona de casa. Mora na localidade de São Bento.

A segunda entrevistada foi a agricultora Marli Pacheco de Lima Braz, ela tem 43 anos e estudou até a 8ª série. Mora na localidade de São Bento.

O assentado Ronaldo Novakoski tem 45 anos, é agricultor e estudou até o 1º ano do Ensino Médio. Mora na localidade do Assentamento Contestado. A entrevista com o agricultor foi agendada devido ao contato com sua esposa que é educadora na escola do Assentamento e viabilizou a aproximação. Previamente, o agricultor me contou que nunca tinha sido entrevistado e que os pesquisadores nunca estiveram em sua propriedade pelo fato de ele não produzir orgânicos. Também destacou que ficaria muito satisfeito em participar de uma pesquisa de doutorado. Sabendo disso, achei que seria essencial conhecer um pouco de sua trajetória no movimento e da sua forma de produzir alimentos.

Os relatos orais foram gravados, armazenados e transcritos na íntegra, depois foram analisados e anexados em campo próprio. Contudo, foram filtrados alguns trechos mais significativos das narrativas dos interlocutores, ou seja, daqueles enunciados que sustentaram a argumentação. Também foram anotadas as observações participantes no Diário de Campo, esses registros serviram de aporte para o desenvolvimento das análises.

Os dados coletados, nas observações e nas entrevistas, foram analisados à luz dos referenciais teóricos da pesquisa. A partir das respostas, analisei as aproximações da prática pedagógica com os processos de trabalho da comunidade, a educação politécnica junto às relações de educação e trabalho no campo. Junto a isso, analisei em que medida a educação escolar influencia e é influenciada pela

relação trabalho e o modelo de produção. Na análise das respostas das entrevistas, considere os aspectos marcantes e que podem expressar a educação desenvolvida na escola, relacionando-os aos processos de trabalho do lugar em que a escola está inserida.

Para fundamentar as análises junto aos depoimentos dos trabalhadores, consulte obras de autores e autoras como Schwendler (2010), Saviani (1996), Dalmagro (2010), Antunes-Rocha (2010), Gehrke (2010), Freire (2001), Molina; Sá (2012), Oliveira; Campos (2012), Frigotto (2019; 2021; 2012); Franco (2016); Fernandes (2008), Munarim (2008), dentre outros/as. A organização das categorias de análise foram: trabalho, escola, educação escolar rural e educação do campo.

Nesse aspecto, os relatos dos participantes foram se incorporando no desenvolvimento da tese, em específico: o cotidiano da escola, a organização pedagógica observada e as entrevistas sobre esses processos; nos processos de trabalho, as entrevistas e as observações sobre a forma de produzir alimentos; na cooperativa, nas propriedades, tanto o cultivo orgânico quanto o convencional, demonstrando que, em ambas as localidades, há, ao mesmo tempo, essas duas formas de cultivo de alimentos.

É pertinente apontar alguns fatores que interferiram no desenvolvimento do Trabalho de Campo. Um desses fatores é o período da pandemia do novo coronavírus. Em meados de janeiro de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou que “o surto do novo coronavírus constitui uma Emergência de Saúde Pública” (OPAS, 2022)¹³. A partir deste fator, as pessoas passaram a isolar-se¹⁴ para evitar o contágio. As escolas passaram a atender estudantes de forma remota, ou seja, os professores da rede municipal da Lapa enviavam atividades para que os estudantes realizassem em suas casas, utilizando-se de aplicativos como o *whatsapp*. Isso gerou grandes problemas que, após este período, tornaram-se emergentes, como: a evasão escolar, a defasagem das aprendizagens e uma imensa dificuldade para retomar ao “novo normal” – um termo utilizado para explicar

¹³ OPAS, Organização Pan-Americana da Saúde. Histórica da Pandemia de Covid-19. 2022. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 28 mai. 2022.

¹⁴ O isolamento social e o trabalho remoto das escolas do município da Lapa perduraram durante o período de 20 de março de 2020 a 15 de agosto de 2021. A retomada das aulas presenciais foi gradativa. Inicialmente, os estudantes vinham em semanas alternadas à escola para evitar a aglomeração em sala de aula.

a forma como seria a retomada das aulas presenciais: com uso de máscaras, sem contato físico, distanciamento em sala de aula, número reduzido de estudante, trabalhos em grupos suspensos, professor distante, uso intensivo de álcool gel, lavagem das mãos e não compartilhamento de objetos, como materiais escolares e de higiene pessoal.

Com o isolamento social, o trabalho de campo ficou prejudicado, pois as pessoas não recebiam visitas, muito menos eu. As famílias se distanciaram e os encontros da comunidade deixaram de existir neste período.

1.3 FUNDAMENTOS E CONTRIBUIÇÃO DA PESQUISA

Pesquisar a educação e o trabalho, em duas localidades situadas em um mesmo município, mas com características condicionantes, é essencial para entender a influência da organização coletiva de seus sujeitos, as formas de trabalho, o processo histórico de formação da comunidade e suas formas de resistência.

O trabalho de campo desenvolvido, no município da Lapa, nas localidades de São Bento e do Assentamento Contestado, foi de fundamental importância para vivenciar esses processos, e assim, melhor compreender como duas localidades rurais, pertencentes a um mesmo município, apresentam características diversas em sua organização escolar, social, cultural e econômica.

Dentre essas características, podemos dizer que a educação se insere enquanto agente de formação e transformação dos sujeitos. Porém, na contramão, da mesma forma em que a escola inserida no campo pode atender aos anseios do modo de produção capitalista e dos processos de hegemonia social e econômica junto à interferência estatal efetivada pelo currículo, ela também pode interferir nas relações sociais, configurando-se como instrumento de base ideológica para a manipulação/e ou estagnação dos povos do campo para manutenção da monocultura e do latifúndio. Isso se manifesta a partir de uma educação desvinculada dos sujeitos locais, emudecendo-os por meio de “[...] um ensino controlador, que transmite um saber congelado e petrificado em fórmulas e dogmas e avalia a assimilação final desse conhecimento em provas e acertos de contas” (SCHLESENER, 2009, p. 97). Corroborando com Schlesener, Miguel Arroyo (2015, p. 53) escreve que: “[...] o sistema de educação escolar tem sido mais do que

escolar, tem sido um território de fortalecimento ou de não enfraquecimento das estruturas de poder no campo, coronelismo, enxada, voto, escola rural”. Esse fortalecimento, garantido pela educação rural, é mantido, a partir do fechamento de escolas, do não reconhecimento da agricultura familiar e linhas de crédito, no abandono dos governantes dos prédios escolares, da precariedade do transporte escolar, por empresas com mão de obra desqualificada que deixam o trabalho pela metade e somem, dentre outras infinitas consequências que são presenciadas no cotidiano escolar.

Enquanto isso, a vida produtiva do campo segue alimentando esse sistema. Sobre o avanço do agronegócio que requer expropriação da pequena propriedade, Vendramini escreve que:

A agricultura tornou-se central na financeirização da economia em âmbito mundial. Há uma motivação do agronegócio e do setor financeiro para fusões, compras e arrendamentos de terras, dadas a lucrativa produção e a especulação no valor dos recursos naturais dos produtos e da terra. O Estado tem papel vital em tornar a terra disponível para corporações domésticas ou estrangeiras, visando ocupá-la com agricultura, indústria, residência, comércio, extração de recursos e projetos de infraestrutura. Também persiste a força como meio de criação e reprodução do mundo capitalista, para a abertura de oportunidades para o acesso ao mercado, a negócios, investimento e extração de recursos. (VENDRAMINI, 2015, p. 51).

As correlações de forças presentes na escola têm a ver com o campo, com a escola e com as políticas públicas. “O enfrentamento das políticas neoliberais para a educação e para a agricultura continua como desafio de sobrevivência” (CALDART, 2012, p. 262). A escola, em sua conjuntura, adere ao currículo verticalmente instituído, cumprindo os anseios do Estado que almeja um ensino técnico/profissionalizante. Dessa forma, o objetivo é formar sujeitos para o mercado de trabalho. Portanto, é importante compreender o papel do Estado: mínimo para o social e máximo para o capital - “e pela compreensão da função social da escola – formar trabalhadores com competências voltadas para atender o mercado de trabalho capitalista, educados para o consenso” (TAFAREL; MOLINA, 2012, p. 575).

Entre as consequências dessas políticas públicas educacionais, encontra-se a problemática presente em escolas do campo, que compreende: a evasão escolar resultante de problemas econômicos (penhor de pequenas propriedades para adquirir financiamento bancário e posterior inadimplência), inacessibilidade para pessoas com deficiências, uso de transporte escolar precário no campo, distância da escola (que geralmente são distantes, oriundas de um processo de nucleação e

fechamento), materiais didáticos centrados na realidade urbana, que desconsideram o campo e sua realidade (VEIGA, 2019).

A escola urbana, a partir do processo de industrialização, passa a ofertar um ensino voltado para o campo de trabalho na fábrica. Nessa vertente, a escola que está no meio rural, no período político militar, passa por um processo de consolidação, ou seja, “uma tentativa de melhorar as condições das escolas rurais”, que, posteriormente, são nucleadas/fechadas, consolidando a “proposta política das escolas isoladas” (PEREIRA, 2017, p. 174).

O desenvolvimento de uma pesquisa certamente requer de questões que apontem problemas da prática social. Um exemplo é questionar-se sobre a contribuição da tese para a educação, a finalidade em pesquisar duas escolas de duas localidades do município e não as outras escolas, e a finalidade em pesquisar educação e trabalho junto às características presentes nessas conjunturas. Para organizar o rumo da pesquisa, trabalhei com os conceitos: Educação do Campo, educação rural, trabalho e educação, prática pedagógica, trabalho educativo, agroecologia e agronegócio a partir de autores e obras que abordam essas temáticas das quais se apresentam condicionadas a estruturas condicionantes.

No conceito Educação do Campo e trabalho, destacamos Arroyo, Schwendler, Caldart e Frigotto.

Arroyo (2010, p. 36), no texto *As Matrizes Pedagógicas na Educação do Campo na perspectiva da luta de classes*, escreve que os conhecimentos vindos dos movimentos sociais do campo já são parte integral para a construção de novos conhecimentos na universidade. Nessa perspectiva, esses “coletivos, que vêm à universidade para participar do banquete de conhecimento, mas também para trazer seus pratos. Para derrubar as cercas do saber”, somos nós, trabalhadores que vivemos no campo, que passamos por adversidades de condições de tempo, de distância, de estradas esburacadas, de enchentes, de pontes caídas, de veneno que contamina a água e mata os animais, do desemprego, da falta de políticas públicas de financiamento para o produtor rural, mas que a perseverança e a luta, a partir do trabalho, que é uma matriz formadora, resiste e conquista espaços antes delegados às elites. Os processos de produção no campo podem estar vinculados aos processos de produção do conhecimento.

Schwendler (2010) escreve sobre a luta pedagógica e política dos povos do campo organizados em movimentos que denunciam as condições desumanas “[...]”

em que os povos do campo têm sido submetidos historicamente em relação ao trabalho, à terra, à educação, à saúde, à participação social e política, bem como de proposição de políticas identificadas com um projeto de sociedade e ser humano”. Nesse sentido, o enfrentamento das condições sociais se deu a partir da Pedagogia do Oprimido, que se recria em Pedagogia do Movimento. Os trabalhadores, conscientes de seus direitos, saem da cultura do silêncio para afirmar suas palavras, entrando nos espaços da universidade não como meros aprendizes, mas participando com seus saberes construídos na prática social, de modo a “[...] afirmar novos paradigmas, ensinar e elaborar saberes a partir do aprendizado vivido na dura experiência da exclusão e da luta pela libertação” (SCHWENDLER, 2010, p. 280).

Caldart (2012), no *Dicionário da Educação do Campo*, escreve que a Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual e que a remetem “às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses¹⁵”. Os projetos hegemônicos voltados para o campo e às lógicas de agricultura implicam num projeto de país, de sociedade e de concepções “de política pública, de educação e de formação humana” (CALDART, 2012, p. 259).

Em uma obra anterior, Caldart (2010) escreve sobre a *Educação do Campo: notas para uma análise de percurso*. Nas análises, “[...] a Educação do Campo se coloca na luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e, ao mesmo tempo, problematiza, faz a crítica ao modo de conhecimento dominante [...]”. A autora também critica a deslegitimação dos protagonistas originários da Educação do Campo, enquanto também produtores de conhecimentos, fator este negado a partir da concepção de educação rural. O “do” campo, não é “para” e nem “com”, é *dos* trabalhadores: Educação do Campo, *dos* camponeses, pedagogia *do* oprimido [...]” (CALDART, 2010, p. 108, *grifos da autora*). A educação neoliberal busca absolutizar a educação escolar, ou seja, centralizar na escola a educação para que o capital eduque. Contudo, a autora analisa que: “É preciso pensar a escola sim, e com prioridade, mas sempre em perspectiva, para que se possa transformá-la profundamente, na direção de um

¹⁵ A questão fundamental a ser considerada aqui é que o agricultor familiar é um camponês. As diferenças entre esses dois sujeitos - que são um - é ideológica, construída politicamente para que a luta do campesinato se resumisse ao espaço da diferenciação, rompendo com a perspectiva da superação. (FERNANDES, 2005, p. 13).

projeto educativo vinculado a práticas sociais emancipatórias mais radicais” (CALDART, 2010, p. 110).

A Educação do Campo tem a ver com os processos de ensino *para e com* os sujeitos que vivem, moram e trabalham no campo, segundo Caldart é:

A Educação do Campo nomeia um *fenômeno da realidade brasileira atual*, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana. (2012, p. 257, *grifo da autora*).

Essas organizações coletivas protagonizadas pelo MST desenvolveram dentro do movimento uma militância política, que, aos poucos, formou intelectuais orgânicos que, nascidos nesse movimento, se organizam para lutar contra a dominação de classes e de cultura (CALDART, 2012).

Frigotto (2012, p. 267-268), no *Dicionário Educação do Campo*, escreve sobre a educação omnilateral, “que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico”. Assim, o desenvolvimento de cada ser humano ocorre a partir de determinadas condições histórico-sociais, pois “a língua que falamos, os valores, os sentimentos, os hábitos, o gosto, a religião ou as crenças e os conhecimentos que incorporamos não são realidades naturais, mas uma produção histórica” (FRIGOTTO, 2012, p. 268). Nesse viés, o trabalho, enquanto atividade vital e criadora onde o ser humano produz e se reproduz, essa educação omnilateral, é parte constituinte. As relações sociais capitalistas, fundadas na propriedade e na produção, alienam o trabalhador que não tem tempo livre para um solidário desenvolvimento humano. É preciso superar essas contradições a partir de “processos educativos que afirmem os valores de justiça, de solidariedade, de cooperação e de igualdade efetiva, e o desenvolvimento de conhecimentos que concorram para qualificar a vida de cada ser humano” (FRIGOTTO, 2012, p. 268).

Na mesma obra, em outro artigo, intitulado *Educação Politécnica*, Frigotto escreve que os “[...] processos amplos de formação humana, da instrução escolar e da natureza do conhecimento e da ciência, que interessa serem desenvolvidos na perspectiva da superação do capitalismo e de todas as formas de cisão em classes” (p. 276). A educação é uma atividade essencial para a formação humana e ela se dá

a partir da prática social mediadora da educação com o processo de trabalho. Para superar as relações sociais capitalistas e suas contradições, Frigotto recorre a Marx, que traz três conceitos relativos à formação: o trabalho como princípio educativo (não explora e produz com os seres humanos seus meios de vida); a formação humana omnilateral (desenvolvimento das faculdades humanas, “[...] em contraposição à visão unidimensional de educar e formar para os valores e conhecimentos úteis ao mercado capitalista e de Educação Politécnica ou tecnológica. O terceiro conceito, Educação Politécnica, refere-se à “educação intelectual e corpórea e os princípios gerais dos processos de produção, e a organização de pequenos trabalhos com sentido educativo” (p. 278). Dessa forma, é essencial que toda criança e jovem dedique um tempo à atividade social produtiva, seja na família ou na escola, para aprender desde cedo que prover a subsistência é comum a todos os seres humanos (FRIGOTTO, 2012, p. 280).

No conceito trabalho, destacam-se Marx, Frigotto, Ciavatta e Mészáros.

Para Marx (1985), na obra *O Capital*, o homem, a partir do trabalho, transforma a natureza e também se transforma. Uma abelha, por exemplo, pode transformar favos em colmeias, porém, não tem consciência do que e para que realiza o seu trabalho. O ser humano, ao desenvolver um trabalho, sabe qual a finalidade onde empenha sua força. Contudo, a correlação de forças deste processo envolve outros agentes, como o capitalista que visa o lucro, que explora. Nessa acepção, se, para o trabalhador, a venda de sua força de trabalho garante sua subsistência, para o capitalista, essa força de trabalho é a garantia do crescimento produtivo e dos lucros sobre a produção.

O trabalho alienado, segundo Marx (1964), é aquele em que o ser humano não se identifica com o produto de seu trabalho e nem pertencente à espécie humana, o que implica em seu impedimento de desenvolver-se enquanto tal. Para que o sistema capitalista sobreviva, o trabalho alienado precisa continuar a existir para alimentá-lo. O interesse capitalista em aumentar cada vez mais sua riqueza faz com que o trabalhador se esforce cada vez mais para cumprir metas estabelecidas, que foram criadas para garantir que ele continue trabalhando. Outro elemento dessa condição é a própria alienação do trabalhador, que produz o objeto alienando-se a si mesmo. Pelo trabalho alienado, o ser humano deixa de transformar a natureza e passa a ser transformado por ela como um meio de sobrevivência. “Pelo que, na medida em que o trabalho alienado subtrai ao homem o objeto da sua produção,

furta-lhe igualmente a sua vida genérica, a sua objetividade real como ser genérico, e transforma em desvantagem a sua vantagem sobre o animal” (MARX, 1964, p. 165-166). Dessa forma, o trabalho alienado é condição para que o sistema capitalista continue a existir. Uma mudança poderia ocorrer com o despertar do trabalhador para seu real valor. Assim, a riqueza produzida estaria a serviço da transformação humana e não a de um sistema que escraviza e mata a esperança, condenando o ser humano a viver em condição desumana, semelhante a um animal.

Frigotto e Ciavatta (2012), no *Dicionário de Educação do Campo*, no capítulo intitulado *O trabalho como princípio educativo*, escrevem que “[...] o trabalho – como um dever e um direito em função exatamente do seu caráter humano”, ocorre alimentado pela força de seres humanos que, por lógica, não deveriam explorar outros trabalhadores, mas trabalhar para produzir existência. Quando isto não ocorre, ocorre a exploração daqueles que Gramsci (1981) nomeia de “mamíferos de luxo”, que são os que vivem do trabalho dos outros. Na contramão, há o trabalho como princípio educativo e a politecnia.

Mészáros, em sua obra *A educação para além do capital* (2008), defende a determinação e o fortalecimento dos que lutam contra a exploração do capital e seu domínio. Para superar essa lógica, a educação é determinante para promover mudanças tanto nos processos de produção e reprodução do capital quanto da auto mudança dos seres humanos envolvidos nos processos de luta. Para isso, o autor sugere que a educação escolar se desate da lógica do capital para mover-se em direção a práticas formais abrangentes. Isso significa dizer que “o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a auto mudança consciente” (2008, p. 65).

A autoalienação do trabalho se dá a partir da universalização da educação e da universalização do trabalho, ou seja, da igualdade verdadeira substancial e formal. Assim, a educação, para além do capital, exige uma ordem social qualitativamente diferente daquela que pode ser comparada a “um cão de guarda ex-officio e autoritário para induzir um conformismo generalizado em determinados modos de internalização, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida”. (MÉSZÁROS, 2008, p. 55). Essa “auto mudança consciente” tem a ver com a transformação humana, que, segundo Mészáros, é a chave para a superação do capital.

O fator a que Mészáros se refere está diretamente relacionado ao cultivo agroecológico e, de encontro, o agronegócio. Essas duas distintas formas de trabalho, praticadas nas duas localidades, têm projetos de sociedade que se diferem, tanto em sua conjuntura quanto em sua estrutura. Enquanto uma se volta para a lucratividade e exploração dos recursos naturais, a outra resiste, em certa medida, no uso consciente da terra e dos recursos naturais. Para fundamentar os conceitos, busquei, no *Dicionário de Educação do Campo* e no *Dicionário de Educação e Agroecologia*, a fundamentação teórica para ancorar as análises e dialogar com autores e autoras que abordam essas práticas em suas pesquisas.

No *Dicionário da Educação do Campo*, Guhur e Toná (2012, p. 59) escrevem sobre a agroecologia enquanto “um conjunto de conhecimentos sistematizados, baseados em técnicas e saberes tradicionais (dos povos originários e camponeses)” que, no processo de cultivo, incorporam saberes originários e princípios ecológicos à produção. No Brasil, segundo as autoras, a agroecologia inicialmente recebeu o nome de “agricultura alternativa”. No final da década de 1970, com o avanço da Revolução Verde, essa concepção de agricultura recebeu vários críticos, como “José Lutzenberger, um dos primeiros ativistas ambientais do país; Adilson Paschoal, que estudou o efeito dos agrotóxicos nos agroecossistemas”; a pesquisadora Ana Primavesi, “pioneira em considerar o solo como um organismo vivo e na crítica à utilização de tecnologias importadas”, além de Luiz Carlos Pinheiro Machado, com a difusão do pastoreio racional “(método ecológico de produção animal à base de pasto)” e Sebastião Pinheiro, “que se destacou na denúncia das contaminações por agrotóxicos e no desenvolvimento de tecnologias para a produção de base ecológica” (GUHUR; TONÁ, 2012, p. 61).

O termo Agroecologia começou a ser utilizado no Brasil a partir da obra *Agroecologia: as bases científicas da agricultura alternativa*, de Miguel Altieri. A partir de 1990, as ONGs passaram a disseminar o termo e, no período de 1990 a 2000, os movimentos sociais do campo, principalmente aqueles ligados à Via Campesina.

Sobre o conceito agronegócio, Leite e Medeiros (2012, p. 81) escrevem que essa forma de cultivo é muito recente: “O termo *agronegócio*, de uso relativamente recente em nosso país, guarda correspondência com a noção de *agribusiness*, cunhada pelos professores norte-americanos John Davis e Ray Goldberg nos anos 1950”. As relações econômicas desse setor compreendem a comercialização e

industrialização dos produtos vindos do campo. A intensificação desse processo de modernização e industrialização da agricultura ocorreu na década de 1970. Na década de 1990, começaram a utilizar o termo agronegócio, que consiste no “conjunto de atividades que envolvem a produção e a distribuição de produtos agropecuários” (LEITE; MEDEIROS, 2012, p. 82).

Nessa década (1990), houve um expressivo desenvolvimento do agronegócio. A contradição presente neste período foi a do apoio da população à reforma agrária. Contudo, posteriormente, a partir de forte influência governamental, latifundiários e empresas agropecuárias, no auge da mudança da forma de produzir, passam a desenvolver campanhas para criminalizar o MST, resultando na construção de uma imagem positiva do agronegócio. Para Michelotti (2012, p. 683):

O agronegócio, pautado na lógica da acumulação de lucro e na racionalidade industrialista, organiza sua produção com base em relações sociais de assalariamento, que pressupõem a exploração do trabalho, e na simplificação extrema da natureza, sendo, portanto, estruturalmente predatório.

O trabalho em troca do salário, além de garantir que as empresas continuem sua expansão, tanto da expropriação da vida dos trabalhadores quanto da garantia da manutenção da hegemonia, utiliza desses mecanismos para manter a concentração da riqueza em mãos de poucos, bem como a dependência de tudo que possa garantir/proporcionar ao trabalhador para alcançar e/ou conseguir sair deste estado de alienação/dependência.

Diante do exposto, hipoteticamente, aponto que esta tese pode contribuir com a educação do município, haja vista o quadro econômico e produtivo atual calçado na monocultura, na grande propriedade, na concentração de renda, na exploração da mão de obra junto ao uso indiscriminado da terra e dos recursos naturais. Dessa forma, os sujeitos escolares necessitam de uma formação que esteja atrelada à vida no campo, às dinâmicas que se desenvolvem a partir dos fazeres, do jeito de ser, de viver, de se relacionar com o outro e com o meio onde estão inseridos. Os conhecimentos escolares, vinculados às demandas do campo, se fazem necessários, como permanência e produção na terra, produção e valorização da agricultura familiar, visibilidade dos sujeitos que produzem vida, trabalho e cultura no meio em que estão inseridos. Contrapor-se ao agronegócio, no qual o capital é colocado acima das humanidades, é “reisistir”, recomeçar, inaugurar

um novo tempo que só é possível a partir da educação escolar em transformação/libertadora.

A educação desenvolvida em território de reforma agrária, influenciada pela organização coletiva do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, pode atrelar a teoria com a prática, visando à formação humana e ao trabalho consciente na/com a terra, tendo em vista que este Movimento Social optou por incentivar práticas agroecológicas em seus territórios. Porém, mesmo dentro deste processo de educação e trabalho, também se reproduzem as práticas convencionais da agricultura, o que contribui para fortalecer o modo de produção capitalista.

Já a educação desenvolvida em localidade sem representação expressiva desse movimento social ou de outro (sindicato de agricultores locais, associação de moradores ou outra organização coletiva), tende a desenvolver/aceitar práticas pedagógicas atreladas ao empresariamento da educação, como o uso de materiais oriundos de grandes empresas de fertilizantes e sementes transgênicas, que influenciam a educação a partir de projetos hegemônicos no campo, desenvolvidos por empresas privadas que intervêm na educação numa parceria com o Estado. Este, por sua vez, se redime de seus deveres sobre as políticas públicas educacionais, delegando à iniciativa privada seus deveres.

Portanto, o coletivo de trabalhadores que se unem para o desenvolvimento de um campo que busca sobrevivência com qualidade de vida, em sintonia com os recursos naturais, representam resistência ao modelo econômico capitalista. Esse capital explora o trabalhador do campo e o destitui de vida e, por sua vez, por não conhecer e reconhecer no agronegócio processos hegemônicos, é expropriado da terra e de suas técnicas produtivas. Nessa direção, ele passa a vida inteira pagando financiamentos para suprir um mercado de defensivos e implementos agrícolas de última geração. O trabalho se torna um sacrifício e, automaticamente, o trabalhador do campo, sem se dar conta, vende sua força de trabalho a um valor simbólico perdendo suas próprias forças para depois de um certo tempo, ser substituído por outro que fará o mesmo trabalho dando margem ao capital para continuar seu processo histórico de expropriação da vida humana.

A tese está estruturada em seis capítulos. No **primeiro capítulo**, está a introdução, na qual apresento um panorama da pesquisa e a motivação pelo tema, oriunda de uma história de lutas, de sobrevivência e de trabalho. Os caminhos da pesquisa foram sendo desvelados a partir do estudo, em conhecer e descobrir que

há uma estrutura de poder, de hegemonia, de divisão de classes, de alienação, de contradição. Reconhecer-me enquanto ser humano, que está inserido nesses processos e que pode, a partir do conhecimento, interferir em seu meio, lutar por direitos e ocupar espaços negados aos que me antecederam, me levou a desafiar o sistema e toda conjuntura política para estudar. O objetivo é demonstrar que as estruturas de poder estão a serviço do modo de produção capitalista que visa o lucro em detrimento do sofrimento, que exclui e tira direitos dos trabalhadores com a finalidade, dentre outras, de impedir que também nós possamos escrever a história.

No **segundo capítulo**, apresento a conjuntura do Movimento de Educação do Campo e os fundamentos teóricos metodológicos junto aos povos que sobrevivem no campo. Nesse parâmetro, trago um breve histórico do Movimento em esfera nacional, estadual e municipal. O Movimento de Educação do Campo, em sua conjuntura, perpassa o campo social e interfere diretamente na educação rural, compreendida como uma educação para o fortalecimento do ideário urbano, da exclusão social e da formação escolar dualista (SOUZA, 2016, p. 138). A organização coletiva de setores da sociedade civil, de universidades, ONGs, setores da igreja católica e povos tradicionais fomentou, a partir de encontros nacionais, estaduais e municipais, a necessidade e urgência de criação de políticas públicas educacionais que visibilizassem os povos do campo em suas demandas e suas vozes, contrários ao projeto de campo estabelecido que era de uma educação fragmentada sobre o campo brasileiro.

No **terceiro capítulo**, caracterizo os dois territórios rurais camponeses pesquisados, a localidade de São Bento e localidade do Assentamento Contestado, ambos pertencentes ao município da Lapa. O objetivo deste capítulo é demonstrar (em aspectos gerais) a organização política, histórica, social, educacional, cultural, religiosa e econômica das duas localidades.

No **quarto capítulo**, analiso o trabalho como princípio educativo no município da Lapa, conforme desenvolvido pelos trabalhadores das duas localidades pesquisadas. Busquei caracterizar a agroecologia e o agronegócio, duas frentes de modo de produção agrícola presentes, voltando um olhar para esses distintos processos de trabalho. A agroecologia é desenvolvida e defendida pelo MST como estratégia de luta contra o capitalismo e a exploração desenfreada dos recursos naturais. Por outro lado, o agronegócio, que visa o lucro e que não tem parâmetros para obter a produção em larga escala com o uso de sementes transgênicas, da

monocultura com produção a partir de uso de agrotóxicos nocivos à vida humana, vegetal e animal.

Para enriquecer as análises, trouxe alguns dos relatos orais das trabalhadoras e trabalhadores do campo que produzem alimentos e se caracterizam enquanto produtores familiares. São camponesas e camponeses que tiram da terra o sustento da família e que utilizam o valor das mercadorias que comercializam para adquirir outras mercadorias, fator este que vai de encontro ao modo de produção capitalista que utiliza do valor da mercadoria para obter outra que lhe dê lucro. É a agricultura familiar resistindo a estes processos de exploração e dominação no campo.

No **quinto capítulo**, abordo a educação escolar e a relação com o trabalho, a conjuntura política das escolas e sua relação com os trabalhadores e as trabalhadoras de ambas as localidades. Os relatos orais dão suporte às análises mediante os processos escolares vividos por esses/as trabalhadores/as. Neste capítulo, apresento a essência da tese, que é a relação entre a educação, o trabalho e a escola do campo.

No **sexto capítulo**, analiso a prática pedagógica utilizada em ambas escolas pesquisadas para desenvolver o currículo municipal. Nesse viés, apresento a prática pedagógica em Movimento na Escola Municipal do Campo Contestado e na Escola Municipal do Campo Nossa Senhora de Lourdes. Junto às características específicas de cada escola, destaco a formação política a partir da prática pedagógica que cada uma desenvolve.

Na última parte da tese, encontram-se as **considerações finais** acerca da pesquisa bibliográfica e dos relatos orais do trabalho de campo desenvolvido.

2 CONJUNTURA DO MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO X PARADIGMA DA EDUCAÇÃO RURAL

O objetivo deste capítulo é demonstrar a conjuntura do Movimento de Educação do Campo e discutir o quanto ela vai de encontro ao paradigma da educação rural. Para isso, recorro aos documentos e autores que escrevem sobre esses processos. Pretendo averiguar em que medida o Movimento de Educação do Campo contribui para o desenvolvimento das aprendizagens escolares na perspectiva da educação e trabalho. Destaco, em um primeiro momento, a conjuntura do paradigma da educação rural. No segundo momento, a Educação do Campo, que derivada das lutas dos Movimentos Sociais brasileiros, em especial, do Movimento Camponês. Posteriormente, farei análises a partir dos documentos derivados dos encontros nacionais, estaduais e municipais desses coletivos. A educação rural e a educação do campo, distintivamente, configuram-se enquanto projetos distintos de formação social.

2.1 A EDUCAÇÃO DOS POVOS DO CAMPO: PARADIGMA DA EDUCAÇÃO RURAL

Para desenvolver uma narrativa de projetos distintos de educação, como a rural e a educação do campo, é pertinente salientar que a historicidade dessas duas concepções de educação necessita de análises quanto às suas especificidades e também ideologias, que não se resumem à narrativa de fatos.

O paradigma da educação rural está diretamente ligado à ideologia positivista que, segundo Chauí (1991), não se trata da interpretação e explicação dos fenômenos naturais e humanos. Ao contrário, atem-se à organização sistemática e hierárquica das ideias, estabelecendo relação autoritária entre teoria e prática (teoria tem ideias e manda, enquanto a prática é ignorante e obedece). A prática é concebida como um simples instrumento que não cria, não utiliza o pensamento. Segundo Souza, a marca principal da educação rural são as decisões governamentais, onde equipes governamentais, sejam da esfera federal, estadual ou municipal, desenvolvem pouco diálogo com as comunidades, com os trabalhadores, com as crianças da agricultura familiar, enfim, com os estudantes das escolas rurais (SOUZA, 2023).

A educação rural atende sujeitos que vivem no campo e tiram da terra seu sustento. Essas pessoas têm na agricultura sua fonte de renda e, portanto, são camponeses “[...] que residem e trabalham nas zonas rurais e recebem os menores rendimentos por seu trabalho” (RIBEIRO, 2012, p. 295). A educação rural se constitui reproduzindo o currículo e tem o urbano como modelo, desvinculando os camponeses de seus saberes desenvolvidos no âmbito de suas relações sociais, culturais e trabalhistas. O modelo excludente de educação desenvolvida para a educação rural, que atende camponeses e pequenos produtores rurais, ainda é realidade, mesmo com as políticas públicas educacionais derivadas de processos de lutas pelas organizações coletivas dos movimentos sociais e pelas classes populares. Contudo, é necessário salientar que, embora a educação rural esteja diretamente vinculada a estes fatores de educação desvinculada de seus sujeitos, ela resiste ao tempo e perpassa os interesses econômicos. Assim, sua característica de estar viva em localidades rurais perpassa as intencionalidades e anseios hegemônicos sobre o fechamento de escolas e a ausência de políticas públicas específicas para a educação rural.

O desenvolvimento industrial brasileiro, que tomou corpo a partir da década de 1950, influenciou o crescimento urbano e o esvaziamento do campo. Era preciso, segundo Damasceno e Beserra (2004, p. 75), “[...] convencer os trabalhadores rurais de que o seu papel era o de garantir o sentido da vocação agrícola do país. Uma vez educados no sentido de valorizar o trabalho agrícola (que contraditoriamente não era valorizado por mais ninguém)”, os trabalhadores do campo “aceitariam a sua missão de salvaguardar a vocação agrícola do país”.

A educação gratuita, pública e laica, idealizada por educadores na primeira metade do século XX, também foi defendida para ter o currículo diferenciado. Contudo, ficou no discurso e “no campo das boas intenções”. Segundo Ribeiro (2012), o “ruralismo pedagógico defendia a existência de uma escola que preparasse os filhos dos agricultores para se manterem na terra e que, por isso mesmo, estivesse associada ao trabalho agrícola e adaptada às demandas das populações rurais”. Nesse modelo de educação, que se vincula à educação rural, o estudante deveria desenvolver técnicas de leitura e cálculos matemáticos, como evidenciado no relato oral da agricultora Marli Braz:

[...] Assim, até a 4ª série, que eu lembro assim, é, as professoras não explicavam muito sobre a vida, sobre a comunidade, sobre os trabalhos. O que eu lembro nessa época, eles eram mais assim a ensinar a leitura, a escrita, fazer conta. A matemática tinha que ser na ponta da língua. A tabuada, saber fazer conta super, muito bem feito.

A educação rural destinada aos camponeses volta-se para a formação de “mão de obra disciplinada para o trabalho assalariado rural quanto de consumidores dos produtos agropecuários gerados pelo modelo agrícola importado” (RIBEIRO, 2012, p. 299), a fim de favorecer o modelo do capitalismo agrário. Uma das consequências desse modelo educacional pode ser a expropriação dos trabalhadores de seus saberes, acumulados pelas experiências dos antepassados, no trabalho com a terra e com adubos orgânicos. A ideologia constituída, a partir dessa premissa, de certa forma, propõe a ideia de que estudo e conhecimento são dispensáveis para o trabalho braçal desenvolvido pelos trabalhadores.

O modelo de escravidão negra africana e indígena “fomentou o mais lucrativo comércio colonial no Atlântico [...]” e “seus territórios ancestrais passaram a ter a função de gerar riquezas para os impérios colonizadores, com o saque dos recursos naturais, como madeiras nobres e minérios, e a produção de mercadorias agrícolas e semielaboradas, como o açúcar, em grandes latifúndios, sob o poder da classe senhorial.” (FERREIRA, 2012, p. 648). Posteriormente a esses fatores, o modelo de servidão do campo onde seus trabalhadores continuaram a reproduzir. Esse modelo, cujas características se ancoravam no cultivo da cana, em grandes plantações de café, manejo e cultivo da terra, tendencialmente levava a sociedade a olhar e, conseqüentemente, remeter o “caipira” como alguém que não precisava de estudo por conta deste trabalho não exigir conhecimento. Esse discurso ficou impregnado durante décadas no cenário educacional brasileiro. A consequência foi a aceitação e acomodação, por alguns poucos, que tomaram para si o ideário. Para Molina e Fernandes (2004), a alienação resultante da educação rural expropria os trabalhadores camponeses de seus conhecimentos e desenvolvimento, pois foi elaborada sem eles, sem sua participação e, contraditoriamente, pronta para eles.

Segundo Paludo (2001), a Proclamação da República derivou da organização dos movimentos para a libertação dos escravos e do movimento socialista e operário (1899 a 1910). A organização dos coletivos (Movimentos Sociais) se configurou como Educação Popular que, segundo a autora, originou a Educação do Campo, que não é centrada em datas específicas, como 1960, 1970 e

1980, mas sim que parte de contextos históricos sociais derivados de diferentes períodos. Esses fatores são importantes para analisar a trajetória histórica da educação rural e da Educação do Campo, entendendo-se que elas não são lineares, mas oscilam, sem que haja datas específicas.

Com o fim das duas grandes Guerras, as fábricas de armamentos encontraram na agroindústria saída para continuar a obter grandes lucros. A partir de 1950, passaram a introduzir, em larga escala, em países do mundo inteiro, variedades modernas de alta produtividade. A fome que assolava o mundo era entendida a partir da baixa produtividade no campo. Aumentar a produção para sanar a fome e a pobreza seria a solução para a crise da falta de alimento, o que, segundo Pereira (2012, p. 687), “foi denominado de Revolução Verde”.

Com base nessa lógica, a Revolução Verde foi concebida como um pacote tecnológico – insumos químicos, sementes de laboratório, irrigação, mecanização, grandes extensões de terra – conjugado ao difusionismo tecnológico, bem como a uma base ideológica de valorização do progresso. Esse processo vinha sendo gestado desde o século XIX, e, no século XX, passou a se caracterizar como uma ruptura com a história da agricultura. (PEREIRA, 2012, p. 687).

Essa “modernização” dos processos de cultivo no campo mudaram profundamente a forma do agricultor lidar com a terra. Os conhecimentos milenares e as técnicas herdadas de cultivo do solo, preparação e colheita, utilizando a tração animal e as sementes crioulas, foram substituídos por sementes modificadas em laboratório, o trabalho foi fragmentado em partes (agricultura, pecuária, natureza, sociedade), a diversificação de alimentos substituída pela monocultura, com o uso de adubos químicos, agrotóxicos e motores à combustão interna, além das variedades de plantas e animais desenvolvidos em laboratório (considerados de alto potencial produtivo) e do uso de conhecimento técnico-científico no latifúndios e na irrigação (PEREIRA, 2012). Das consequências dessas mudanças, dentre outras, Pereira (2012) destaca o êxodo rural, o aumento de latifundiários, a desterritorialização camponesa e a marginalização da população camponesa (PEREIRA, 2012).

As leis orgânicas de educação da década de 1940, a LDB 4.024/1961 e a Lei 5.692/1971, foram destinadas à educação rural, ou seja, direcionavam uma educação específica para os trabalhadores rurais (SOUZA, 2009). Até a segunda metade do século XX, período marcado pela industrialização brasileira, dava-se ênfase para a educação urbana. Na educação escolar no meio rural, o objetivo era o

de superar superficialmente o analfabetismo e superar a migração da população do campo para as áreas urbanas.

O governo militar brasileiro desenvolveu a política da “modernização conservadora”, que consistiu em iniciativas de modernização do campo com base na grande propriedade, a partir da década de 1970. Essa modernização caracterizou-se em financiamentos para a compra de máquinas e insumos, que mudariam as relações de trabalho no campo mediante a mecanização dos processos e a produção, em larga escala, com uso de fertilizantes e produtos da indústria química. Com isso, os pequenos produtores (que não tinham financiamento facilitado) deixaram o campo e migraram para as cidades e outras regiões em busca de trabalho. Os latifúndios empregavam muitos trabalhadores, mas não davam conta da demanda de desempregados e expropriados.

A partir da década de 1980, grupos organizados passaram a reivindicar direcionamentos para a educação, a fim de modificar a estrutura vigente da hegemonia dominante. Segundo Fernandes (1999), o rural era (e é) relacionado ao atraso e o urbano, ao moderno. Tal concepção gerou efeitos excludentes para a educação rural, que foi “deixada de lado”. Isso se refere à formação de professores, materiais didáticos centrados no urbano, desvinculo da escola com a comunidade (Projeto Político-Pedagógico, participação da comunidade escolar, gestão democrática), dentre outros elementos.

A educação rural, desenvolvida e ofertada para os povos do campo, a partir de um currículo e práticas pedagógicas centradas no meio urbano (urbanocêntrico), refere-se à forma, ao material didático utilizado, aos saberes escolares desvinculados das populações que vivem e moram no campo. Nessa vertente, a escola cumpre o papel de educar para formar mão de obra para a indústria, para adaptar o ser humano ao produtivismo, ao mundo do trabalho urbano (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012). Portanto, a educação rural desenvolve, em certa medida, um currículo para os sujeitos e não dos (e com) os sujeitos. Hipoteticamente, não dialoga com suas demandas, não se compromete com a emancipação e com sua formação intelectual para que possam constituir-se mais humanos.

Nessa perspectiva, as iniciativas governamentais, impostas sobre a forma de projetos e programas sob o patrocínio de instituições norte-americanas, tomam impulso. Contudo, tais projetos impulsionam e mobilizam as populações rurais, pois a modernização produz efeitos negativos (DAMASCENO; BESERRA, 2004).

A escola localizada no meio rural, em suas especificidades, está diretamente ligada aos processos de trabalho desenvolvidos em seu entorno junto ao modo de vida e à produção (que conjuga o morar e o produzir em um mesmo espaço), fatores que a diferem estruturalmente da escola localizada na área urbana. Dentre alguns elementos que são pertinentes citar, estão: o uso do transporte escolar, que, muitas vezes, passa longe da casa do estudante e este, por sua vez, caminha longas distâncias para utilizá-lo; a distância da escola, pois muitas localidades do interior tiveram suas escolas fechadas (processo de nucleação), ocasionando o deslocamento e os gastos públicos com o transporte desses estudantes, ao apostilamento e adesão a projetos da iniciativa privada, à condicionantes externos, como a pressão da mantenedora para as escolas alcançarem índices em provas e avaliações externas, etc. Essas práticas são comuns na Região Metropolitana de Curitiba, RMC (composta por 29 municípios).

A visão “urbanocêntrica” é marca dessa educação que não se configura como uma educação voltada para os processos de vida e resistência no campo, de mudanças, da formação e construção de uma sociedade participativa e atuante. Ela pode estar a serviço dos interesses da burguesia dominante, configurando-se como um instrumento de opressão (SUCHODOLSKI, 1976).

No campo, as relações de trabalho estão diretamente ligadas à terra. Grandes proprietários detêm o poder sobre os pequenos proprietários. Ainda, detentores de poder, esses latifundiários têm dois instrumentos de dominação, o Estado e a ideologia. As regras políticas do Estado e o Direito, a partir das leis, “[...] regulam as relações sociais em proveito dos dominantes. Através do Direito, o Estado aparece como legal, ou seja, como “Estado de direito” (CHAUI, 1991, p. 90). A partir disso, a dominação é tida como direito pelo latifundiário e dever para o trabalhador do campo. Dessa forma, as leis passam a ser vistas como justas, boas e válidas “para todos”. Os processos coloniais perduraram durante séculos no solo brasileiro. A concentração da terra por poucos provocou a latência de movimentos sociais rurais, cuja luta se daria a partir do direito à terra e à Reforma Agrária.

2.1.1 O modelo de campo e reforma agrária da educação rural

Institucionalmente, a Reforma Agrária se origina no Estatuto da Terra, a Lei 4.504, de 30 de novembro de 1964, que traz, em seu Art. 1º: “Esta Lei regula os

direitos e obrigações concernentes aos bens imóveis rurais, para os fins de execução da Reforma Agrária e promoção da Política Agrícola” (BRASIL, 1964). Os dois primeiros órgãos do governo criados para promover a reforma agrária e desenvolver o setor rural foram: O IBRA (Instituto Brasileiro de Reforma Agrária) e o INDA (Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário), os quais foram substituídos, em 1970, pelo INCRA (Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário), órgão criado pelo Decreto lei nº 1.110.

Anteriormente ao Estatuto da Terra, foi promulgada a Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850, que trazia, em seu texto, a determinação que a terra seria apropriada somente a partir da compra ou da doação pelo Estado¹⁶ (BRASIL, 1850). Segundo Stédile, embora o Estatuto da Terra tenha sido aprovado em pleno regime militar, desde 1946 já estava em pauta a Reforma Agrária no Brasil. Protagonizada por Luiz Carlos Prestes (senador e capitão do Exército pelo Partido Comunista do Brasil - PCB), que, em plenárias do Senado, já defendia a solução para a concentração da terra e da propriedade privada por meio da distribuição de terras, com o estímulo ao desenvolvimento agrícola em pequenas propriedades, a partir de linhas de financiamento acessíveis ao pequeno agricultor, produtor rural, camponês.

No entanto, segundo Gonçalo (2001), o Estatuto da Terra se prestou a servir o desenvolvimento rural a partir da concentração da terra por latifundiários e o desenvolvimento do capitalismo rural, denominado por ele de “projetos de colonização”. Para exemplificar, o autor cita a Amazônia, que foi explorada por empresas internacionais e nacionais na égide militarista, afim de conter conflitos sociais no campo. Portanto, o Estatuto da Terra foi deixado de lado devido à pressão das elites fundiárias.

As terras que não foram cercadas, deveriam ser devolvidas ao governo, daí o termo terras devolutas. Dessa forma, a propriedade da terra só seria possível por meio da compra em dinheiro. No processo de elaboração da Lei de Terras, foram apresentados dois projetos de lei que limitavam o tamanho da propriedade e possibilitavam aos camponeses o acesso à terra, por meio de doações. Todavia, esses projetos jamais saíram do papel, porque feriam os privilégios e interesses dos grandes proprietários. Então, os trabalhadores sem-terra, ex-escravos e imigrantes trabalharam para os

¹⁶ Com a aprovação da Lei de Terras (lei nº 601, de 18 de setembro de 1850), esse quadro se modificou. Por meio dela, foram legitimadas as áreas anteriormente concedidas sob a forma de sesmarias, bem como as posses. No caso da posse, a regularização dependia da comprovação de uso com atividades agrícolas e de existência de moradia habitual. Ficou ainda estabelecido que as demais terras, transformadas em terras devolutas do Estado, só poderiam ser obtidas por compra. (MEDEIROS, 2012, p. 447).

fazendeiros, para que pudessem poupar e comprar a terra. Essa foi a condição que garantiu o trabalho nas fazendas e, ainda, propiciou o processo de grilagem de terras pelos coronéis, que se apoderaram de toda a terra que foi possível grilar, exterminando povos indígenas, matando posseiros, destruindo as matas, construindo o país do latifúndio. (FERNANDES, 1999a, p. 19).

Essa construção, que beneficiou o processo de desenvolvimento das oligarquias brasileiras, deixou à deriva massas de trabalhadores, condenando-os a viver à margem dos territórios e a ser expropriados de seus direitos. A condição de colonizado é explícita nos processos em que o indivíduo é condicionado a trabalhar muito para ter o básico para sua sobrevivência. O trabalho que enriquece o patrão é o mesmo que enfraquece o empregado e o destitui de seus direitos. Enquanto o patrão descansa, o trabalho braçal que o enriquece pode estar em estado de latência para que novos tempos se inaugurem.

Segundo Stedille (2002), a partir de 1950, a sociedade civil começa a socializar o Estatuto da Terra e inicia-se o desenvolvimento de movimentos, como o sindical de 1954, criado pelo Partido Comunista do Brasil (PCB), que fundou a União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil - ULTAB (disfarçado de Associação, pois estava proibida a criação de sindicatos do campo). Com a legalização, a partir do Estatuto do Trabalhador Rural em 1963, (limitado a um em âmbito nacional), a luta social passa a ter um canal para buscar seus direitos no campo. Com a intenção de criar uma Confederação Sindical Nacional, a Igreja Católica e algumas federações se uniram e criaram a CONTAG (Confederação dos Trabalhadores Agrícolas). Porém, ela tornou-se instrumento de controle sobre os movimentos do campo cujos líderes eram escolhidos dos governos militares. (MARTINS, 1995; FERNANDES, 1999a).

Utilizando de mecanismos de coerção, o Estado passa a agir em detrimento da manutenção das elites e o campesinato, por sua vez, tem seu direito à terra negado. Nesse contexto, a *Liga Camponesa da Galileia*, liderada por Francisco Julião, movimento formado inicialmente por uma associação de camponeses que reivindicavam melhorias para o campo e a ampliação dos direitos sociais dos camponeses, expandiu-se e tornou-se símbolo de luta pela terra. O apoio do governo brasileiro para os Estados Unidos, durante a Guerra Fria, mostrou-se oposto ao socialismo da União Soviética, repercutindo para a perseguição aos movimentos sociais da época no Brasil. Com o Golpe Militar de 1964, seus membros

foram perseguidos, torturados e mortos, ocasionando seu desmembramento junto com o PCB.

Sob influência do Partido Trabalhista Brasileiro, o PTB, em 1960, surge o Movimento de Agricultores Sem Terra, o MASTER, no Rio Grande do Sul, que se organizou a partir de uma Associação e também foi desmembrado com a ditadura militar. Esse movimento contribuiu para a constituição de outros movimentos que viriam 20 anos depois com a consolidação da democracia e a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil. Como ponto marcante, esse movimento organizava a ação de acampar próximos aos latifúndios como estratégia para pressionar o poder público à desapropriação das terras (RIBEIRO, 2016, p. 56-57). Contudo, esse movimento foi intensamente combatido para defender os interesses de minorias proprietárias de grandes extensões de terras.

Quando os sem-terra tomam a decisão de acampar, estão desafiando o modelo político que os exclui da condição de cidadãos. A resistência no acampamento é a façanha. A persistência é o desafio. Para sobreviver, os acampados dependem de sua organização, do trabalho e do apoio dos que defendem a reforma agrária. (FERNANDES, 1999a, p. 45).

A igreja católica, nesse cenário, apresentou-se como influenciadora, tanto progressista quanto conservadora. Enquanto progressista, auxiliou, a partir da fundação de sindicatos, a impulsionar as Ligas Camponesas e os sindicatos radicais. Na base conservadora, atuou no sentido de evitar a influência do debate da reforma agrária (STEDILLE, 2002; FERNANDES, 1999a).

Na próxima seção, abordarei o paradigma da Educação do Campo e o envolvimento de coletivos, como movimentos sociais do campo, universidades, sindicatos e outros setores da sociedade civil, para viabilizar políticas públicas para e com os povos do campo.

2.2 PARADIGMA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

O paradigma da Educação do Campo nasce nos coletivos dos Movimentos Sociais contra a imposição política de grupos que visam o controle social para a manipulação ideológica dos povos e a passividade intelectual para manter-se no poder. O modelo de desenvolvimento rural posto pelas políticas públicas sociais e educacionais vão de encontro a um campo que, organizado, passa a perceber as contradições existentes em seus locais de vivências.

[...] da práxis do movimento social camponês, que se coloca em cena como ator coletivo e luta pelo direito à terra, ao trabalho, à educação, à soberania alimentar, diante de um modelo de desenvolvimento que tem negado aos trabalhadores e trabalhadoras do campo não só as condições de produção e a reprodução da existência humana, mas também o reconhecimento de seu saber social camponês. (SCHWENDLER; REICHENBACH, 2015, p. 202).

Essa práxis do movimento, que resiste, a partir de lutas e organização coletiva, a políticas econômicas que concedem o campo lugar de produção em larga escala para sanar as necessidades do mercado, é, muitas vezes, criminalizada, em meios midiáticos, influenciados (manipulados) por uma elite agrária presente no país e que historicamente adere a intervenções que interferem, negativamente, na vida de camponeses e camponesas. “Sua radicalidade está justamente na luta pela superação de todas as formas de opressão e destituição da condição de ser sujeito histórico” (SCHWENDLER; REICHENBACH, 2015, p. 203). Faz-se necessário conhecer a conjuntura onde os trabalhadores do campo estavam inseridos e as ações efetivadas, para se colocar em pauta políticas com os anseios vindos do campo brasileiro.

A partir da década de 1970, o governo sofre pressões pelos movimentos sociais do campo formados a partir das Comunidades Eclesiais de Base – CEB’s. Com os ensinamentos da Teologia da Libertação, a organização dos movimentos encontrava condições para se organizar e lutar por seus direitos e contra as injustiças. Em 1975, a igreja criou a Comissão Pastoral da Terra CPT que, em periferias e no campo, auxiliava os movimentos nas discussões políticas, libertação e organização popular. Desenvolvendo o pensamento crítico quanto aos desmandos da concentração da terra, do militarismo e da ideologia predominante, os assalariados, posseiros, sem-terra e boias-frias lutavam para a materialização de seus direitos. Os sem-terra são camponeses expropriados de terras, desempregados e assalariados (FERNANDES, 1999).

O governo militar, a partir da não efetivação da reforma agrária e inúmeras tentativas de reprimir o movimento camponês, acabou fortalecendo suas ações e, com sua reorganização e desenvolvimento de frentes, surge o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o MST. “O próprio capital, em seu desenvolvimento

desigual e contraditório, cria, destrói e recria o campesinato¹⁷”, portanto, o MST surge em meio à luta pela sobrevivência” (FERNANDES, 1999, p. 36). Portanto, o assalariamento que, para Fernandes (idem), é uma forma de relação social criada pelo capital e utilizada pelo governo militar para conter a transformação camponesa, não deu certo.

Segundo Fernandes (1999, p. 36), em 7 de setembro de 1979, 110 famílias ocuparam a gleba Macali, município de Ronda Alta, Rio Grande do Sul. Outra ocupação, que marcou o início das ações do MST, foi a ocupação da Fazenda Anoni, em outubro de 1985, com mil e quinhentas famílias. Essas ações inauguraram o processo de formação do MST na luta pela construção da democracia, pela terra e contra o capital. A brigada militar, com seu pelotão reforçado de soldados, não intimidou as trabalhadoras que, com seus filhos nos braços, formaram uma barreira em torno do acampamento. No seu processo de desenvolvimento, o MST construiu seu espaço político, garantindo sua autonomia. Mas a “gênese” do movimento se deu também a partir de outras ações nos estados de Mato Grosso do Sul, Paraná, São Paulo e Santa Catarina (FERNANDES, 1999a).

O primeiro encontro Nacional do MST ocorreu em Cascavel nos dias 21 a 24 de janeiro de 1984. A partir disso, encontros estaduais marcaram a história do movimento, que foi se consolidando e tomando consistência junto ao apoio de setores da sociedade civil e da igreja, por meio da CPT. Os acampamentos em áreas improdutivas se desenvolveram por todo território brasileiro. Configuraram-se nessas ações resistência do movimento, enfrentamento às condições adversas, falta de alimentos, represarias políticas com apoio da ala conservadora da igreja, aliada ao governo federal e estadual.

Quando ocupam um território, várias frentes se articulam no sentido de desenvolver estratégias para garantir a sobrevivência nesses espaços. Dentre outras ações, podemos citar a organização dos grupos de famílias que negociam com o governo, trabalho com a terra, busca por financiamento, formação do Setor de Educação e luta pela escola, Educação de Jovens e Adultos (FERNANDES, 1999).

¹⁷ Campesinato é o conjunto de famílias camponesas existentes em um território. As famílias camponesas existem em territórios, isto é, no contexto de relações sociais que se expressam em regras de uso (instituições) das disponibilidades naturais (biomas e ecossistemas) e culturais (capacidades difusas internalizadas nas pessoas e aparatos infraestruturais tangíveis e intangíveis) de um dado espaço geográfico politicamente delimitado. (COSTA; CARVALHO, 2012, p. 115).

A preocupação com a educação, nos acampamentos e assentamentos, levou as famílias a formarem comissões para reivindicar e organizar as escolas, mesmo que de forma improvisada, muitas vezes, embaixo de alguma árvore ou de um barraco de lona. Os processos de ocupação precedem da preocupação com a educação das crianças, jovens e adultos. A partir dessas demandas ocorrendo e a resistência em possibilitar educação para adultos sem-terra e sem-terrinha, que, em julho de 1987, foi realizado o Primeiro Seminário Nacional de Educação, no município de São Mateus – ES, onde levantaram as seguintes questões: Como fazer as escolas que queremos? O que queremos com as escolas dos assentamentos? A partir disso, iniciou-se um processo de estudo para a elaboração de uma proposta pedagógica voltada para a realidade das famílias sem-terra (FERNANDES, 1999).

A luta pela terra isolada não cumpriria seu papel quanto a consolidar a inserção social das famílias sem-terra. Nessa vertente, era preciso dimensionar, junto a essa luta, a educação. Ocupar um lugar e tornar a terra produtiva precede também de uma escola e do direito à educação de qualidade. Com a luta pela escola, houve o fortalecimento do movimento em seu processo de consolidação. O alto grau de analfabetismo e o baixo índice de escolarização, nos acampamentos e assentamentos, necessitavam de intervenções educacionais para superação da baixa escolaridade e o fomento à formação sociopolítica e econômica dos assentados.

A criação do Setor de Educação do movimento fundamentou-se essencialmente no Caderno de Formação intitulado: *O que queremos com as escolas de assentamentos?* Os temas abordados nesse material são: relação escola-MST, educação- trabalho, cooperativas, valores da família e relação de classes, formação dos sujeitos históricos, investimento em educação, integração de professores no Setor de Educação, participação da comunidade na organização da escola, expansão das práticas pedagógicas, superação de problemas e desafios (FERNANDES, 1999).

A conquista da escola no assentamento deriva de lutas e da organização do movimento, caracterizando-se também como um desafio. É na escola que a influência do movimento se faz presente a partir das experiências pedagógicas voltadas para as necessidades e interesses dos estudantes. A partir dos anos 90, o Setor de Educação conseguiu aumentar o número de escolas nos assentamentos, a oferta de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e também de cursos para formação

de professores, como o do “Magistério e do Técnico em Administração de Cooperativas – TAC, no Departamento de Educação Rural – DER– da Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região Ceilero, no município de Braga – RS” (FERNANDES, 1999, p. 212).

As ações e a organização do Setor de Educação do MST foram intituladas por Caldart (2000) como *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Essa pedagogia produzida pelo movimento é constituída por cinco processos básicos formadores do sujeito sociocultural, as chamadas “matrizes pedagógicas do MST”. A primeira matriz é a pedagogia da luta social que, historicamente, foi desconsiderada pela pedagogia. Ela implica na luta para transformar o mundo, nessa acepção, é a partir dela que tudo se pode conquistar. A segunda é a pedagogia da organização coletiva. Ao organizar-se para lutar, os sem-terra se educam e se transformam coletivamente. A terceira é a pedagogia da terra: relação terra/trabalho/produção. A quarta matriz é a pedagogia da cultura, na qual as práticas e experiências se constituem num modo de vida. A quinta matriz é a pedagogia da história. Nela a educação é possível a partir da compreensão da história e preservação da memória do movimento (CALDART, 2000).

Como parte de um projeto de educação mais amplo, a escola dos assentamentos passa a ter um significado maior quando inserida nos processos de lutas, do movimento e com o movimento, configurando-se num instrumento de reforma agrária. O projeto de educação construído com os Movimentos Sociais é o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, o PRONERA¹⁸, que tem como marca “[...] uma educação vinculada a processos de luta social organizada capaz de mexer na estrutura de valores, na visão de mundo dos camponeses, de modo que estes assumam a perspectiva de construção de um projeto de campo” (CALDART, 2010, p. 123). Dessa forma, Caldart, na obra *Dicionário da Educação do Campo*, escreve que a Educação do Campo é/pode ser “uma prática social que não se compreende em si mesma e nem apenas a partir das questões da educação, expondo e confrontando as contradições sociais que a produzem” (CALDART, 2012, p. 265).

¹⁸ O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) é uma política pública do governo federal, específica para a educação escolar de jovens e adultos assentados da Reforma Agrária e do crédito fundiário e para a formação de educadores que trabalham nas escolas dos assentamentos ou do seu entorno e atendam a população assentada. (SANTOS, 2012, p. 630).

Contudo, a pedagogia produzida no movimento tem em sua materialidade as lutas sociais, os processos de trabalho e os saberes. Esses saberes nunca antes reconhecidos e desenvolvidos na escola por conta do processo histórico de exclusão educacional e da legitimação dos conhecimentos produzidos em detrimento de suas vivências.

[...] produtores de conhecimentos legítimos a serem aprendidos e ensinados nos currículos escolares, os camponeses (as) entram em cena para afirmar a necessidade de políticas públicas que garantam o direito à educação, e o reconhecimento de um saber social, de uma pedagogia produzida na materialidade de seu trabalho e de suas lutas sociais. (SCHWENDLER, 2015, p. 16).

Nessa conjuntura, “entram em cena” os trabalhadores do campo em suas especificidades e demandas por políticas públicas que efetivem o direito a acessar uma educação de qualidade atrelada ao saber social. Assim, as políticas públicas conquistadas da Educação do Campo “acontecem na dimensão do conflito e das brechas dentro do Estado e da universidade pública” (CALDART, 2010, p. 79).

Os encontros dos Movimentos Sociais junto com sindicatos rurais, universidades, Organizações Não Governamentais - ONGs, a CPT e militantes passaram a ser notícia e influenciar grupos e políticas públicas para o campo e suas demandas. Nesses encontros, que se configuraram como Seminários, Fóruns e Congressos, ocorria a denúncia do abandono pelas políticas públicas no campo, a violência, o latifúndio e a emergente necessidade da valorização da educação. A Educação do Campo, que nasce com a luta pela terra protagonizada pelo MST, interroga a educação rural desvinculada de processo de transformação humana e formação omnilateral. A educação do campo não superou a “educação rural, contudo, a educação do campo interroga a educação rural, é antagônica a ela” (SOUZA, 2016, p. 144).

A partir dos movimentos sociais, sindicatos rurais, ONGs, CPT e militantes, a Educação do Campo passou a ser debatida à luz da organização do Setor de Educação e com base nos materiais produzidos na gênese do movimento, segundo as necessidades vividas e emergentes. A Pedagogia do Movimento e sua organização passaram a compor políticas públicas educacionais para direcionar e superar a educação rural necessitada de mudanças. Para uma melhor compreensão e sintetização dos encontros, Seminários e Fóruns, buscarei demonstrar, cronologicamente, a história da Educação do Campo, porém, a partir dos marcos e

documentos que a caracterizam e identificam esse movimento, pois entende-se que não se constrói da noite para o dia um modelo de educação com significado tão importante para a classe trabalhadora do campo.

Segundo Frigotto (2010), a educação advinda das experiências do movimento social vincula-se à pedagogia emancipatória cujas vertentes convergem diretamente com a transformação, o desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Ainda, segundo o autor, o conjunto das formas e características dessa pedagogia constituem o desenvolvimento do sujeito “omnilateral”, que é a educação que leva em conta todas as dimensões que constituem as especificidades do ser humano e as formas objetivas e subjetivas para seu desenvolvimento histórico.

O analfabetismo, encontrado nos assentamentos e acampamentos, não é realidade somente desses espaços e da atualidade. Herança do colonialismo, o analfabetismo é oriundo de um processo histórico de subordinação das massas pelas elites com suas contradições econômicas e sociais. A concentração da terra, que levou ao desenvolvimento da desigualdade e aumento da pobreza, coloca às margens pessoas que, por vários motivos, se distanciaram da escola. No campo, a falta de oferta de ensino para adultos motivou o MST a levar, para os encontros coletivos, a necessidade em ofertar nas escolas do campo na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, a EJA.

A necessidade da escola, a partir da organização dos setores do MST, evidenciou a importância do conhecimento para que os sem-terra se inserissem socialmente no sentido de conhecer seus direitos, de argumentar perante o poder público e de transformar suas práticas para garantir a sobrevivência na terra e com a terra. A formação das futuras gerações e as aprendizagens das gerações presentes constituem uma história feita pelos próprios sujeitos, em suas ações e lutas. Segundo Chauí (1990), a história é a práxis social, ou seja, as classes sociais estão em movimento, se fazem umas às outras a partir da ação que se produz o movimento da sociedade civil.

Paulo Freire, que estava desenvolvendo um trabalho com alfabetização de jovens e adultos em Pernambuco, nas Zonas de Mocambos, desde 1947, influenciou o movimento, especificamente o Setor de Educação do MST. Esse projeto consistia na alfabetização que valorizasse as experiências de vida, consciência de si e do meio no qual vivem as pessoas para promover a educação das classes populares

junto com a elevação de consciência. “Nesse sentido, alfabetizar-se não é aprender a repetir palavras, mas a dizer a sua palavra, criadora de cultura” (FREIRE, 1987, p. 18). Conscientização é um processo de conhecer, compreender e se posicionar diante da realidade dos fatos (idem, p. 60)¹⁹.

Essas experiências, desenvolvidas na região nordeste do país, tiveram forte influência nos processos educacionais, principalmente do MST, que passa a trazer para o movimento as discussões e reflexões propostas por Freire para o desenvolvimento da Pedagogia do MST²⁰.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional pode ser vista como um avanço para a educação do campo, pois determina legalmente como a escola localizada no campo pode articular-se, atendendo as demandas da localidade em que está inserida. Dessa forma, a lei expressa a necessidade em levar-se em conta as adaptações necessárias para atender os povos que vivem e trabalham no campo em suas especificidades locais, como a época de plantio, a colheita, o transporte escolar, o currículo, o Projeto Político-Pedagógico, criando-se um norte para as ações e também reorganização dessas escolas anteriormente designadas como rurais. O Artigo 28º da Lei especifica que as escolas levarão em conta as peculiaridades da vida rural e de cada região com conteúdos e metodologias que atendam aos anseios locais, fazendo a adequação do calendário à época de plantio e condições climáticas, realizando, assim, a adequação à natureza do trabalho (BRASIL, 1996, Art. 28º).

Posteriormente à LDB 9.394/1996, em 1997, o I Encontro Nacional de Educadores de Reforma Agrária, o ENERA, foi realizado em Brasília com a colaboração da Universidade de Brasília (UNB) e da Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância), contando, ainda, com a participação de professores e professoras de escolas de assentamentos, acampamentos, da EJA, da Educação Infantil, dentro outros. Desse encontro, foi elaborado o Manifesto dos educadores de Reforma Agrária onde reivindicou-se uma escola preocupada com a formação humana, novas relações pessoais e coletivas, com consciência de classe, e

¹⁹ Todo esse movimento em prol da EJA foi interrompido com o Golpe Militar de 1964.

²⁰ Como conceito específico, a Pedagogia do Movimento toma o processo formativo do sujeito Sem Terra para além de si mesmo e como objeto da pedagogia, entendida aqui como teoria e prática da formação humana, reencontrando-se com sua questão originária: entender como se dá a constituição do ser humano, para nós, como ser social e histórico, processo que tem exatamente no *movimento* (historicidade) um dos seus componentes essenciais. (CALDART, 2012, p. 548, *grifo da autora*).

erradicação do analfabetismo no meio rural. A organização do encontro transpareceu a organização do Movimento, que não tinha visibilidade para a opinião pública.

A partir do I ENERA, a educação passou a ser vista com outros olhos pelos integrantes do MST e, devido à sua importância, também pela sociedade (CALDART, 2004). Esse encontro configurou-se como um espaço de produção de conhecimento e articulação de saberes, no qual a participação coletiva, por meio da construção de um ideário e diretrizes, fez com que as políticas públicas voltassem a atenção para as escolas localizadas no campo. A partir desse encontro, outros vieram e protagonizaram a reorganização da escola localizada no campo. Nasceu desse encontro também o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, o PRONERA, que foi implementado pelo INCRA em 1998. Esse Programa, segundo Santos (2012, p. 631):

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) é uma política pública do governo federal, específica para a educação formal de jovens e adultos assentados da Reforma Agrária e do crédito fundiário e para a formação de educadores que trabalham nas escolas dos assentamentos ou do seu entorno e atendam a população assentada.

O papel do PRONERA, a partir de sua consolidação, é fundamental no sentido de fomentar o processo de escolarização que se restringia ao ensino fundamental I na Educação do Campo. Essa política pública também se fez importante para a questão da falta de escolas e de educadores para atuar nas poucas que existiam. Com a instalação do Programa, em territórios de reforma agrária, os trabalhadores e seus filhos passam a ter acesso a níveis escolares como a EJA, o Ensino Fundamental II, o Ensino Médio profissional ensino superior e pós-graduação.

As discussões políticas e educativas dentro do MST têm alicerce na em Pedagogia do Oprimido (1987), obra na qual Freire escreve sobre a formação libertadora e crítica da realidade que diretamente fundamenta as lutas do MST, caracterizando-se como histórica e popular²¹.

Em julho de 1998, em Luziânia, GO, foi realizada a primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica no Campo, promovida pelo MST, pela

²¹ O 1º Encontro de Educadoras e Educadores de Jovens e Adultos reuniu professores de assentamentos de todo país onde fizeram uma homenagem a Paulo Freire, um ano de sua morte. (FERNANDES, 1999).

Conferência Nacional dos Bispos do Brasil- CNBB, pela UNB, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Nesse encontro, que teve a participação de mil pessoas, foram discutidas experiências de professores de instituições de educação básica de escolas rurais. A proposta era debater as políticas públicas educacionais voltadas para as escolas rurais e desenvolver, a partir disso, uma Educação Básica no Campo.

Posteriormente a esse encontro, as entidades envolvidas perceberam que o movimento por uma educação do campo estava apenas começando. Não bastava uma “Educação Básica”, mas sim uma educação que abrangesse desde a Educação Infantil ao nível superior. A partir disso, constituíram a Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, com sede em Brasília. Dentre as conquistas, estavam as duas Conferências Nacionais Por Uma Educação do Campo (1998 e 2004). Entre os trabalhos desenvolvidos, esteve a divulgação de livros para embasamento e reflexão de grupos de estudos sobre a Educação do Campo, o incentivo aos estados para a realização de seminários regionais, a articulação para realização de Seminários Nacionais e o acompanhamento da tramitação no Congresso do Plano Nacional de Educação (2000 a 2010- Lei n. 10172 – PNE)²²

As Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, importante política educacional e conquista do movimento por uma Educação do Campo, foram instituídas pela Resolução CNE/CEB 01, de 03 de abril de 2002, que traz princípios e procedimento. Os princípios referem-se ao vínculo da comunidade com a escola e o acesso à Educação Básica, Ensino Técnico e profissional. O procedimento refere-se à constituição do Projeto Político-Pedagógico desenvolvido a partir dos aspectos sociais, econômicos, de gênero, geração e etnia. Junto a esses aspectos, na Educação do Campo, os conteúdos não são isolados e desconexos, ao contrário, os conhecimentos convergem com o mundo vivido dos educandos, que protagonizam o processo de ensino aprendizagem como sujeitos históricos desse processo (BRASIL, 2002).

Em 2002, a partir dos debates sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2001), o Movimento de

²² Manteve-se fechado às tentativas de influência e participação do Movimento da Educação do Campo. (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 8; MUNARIM, 2008, p. 64).

Educação do Campo percebeu os limites da escolarização da população do campo, que estava restrita apenas à Educação Básica. Os povos do campo necessitam e têm direito a uma educação escolar compreendida da Educação Infantil à Universidade (CALDART, 2010). Esses limites estavam presentes na necessidade da ampliação da escolaridade dos trabalhadores do campo. Entendendo-se a escola enquanto propulsora das relações com a cultura, valores, jeito de produzir, formação para o trabalho e participação social, os movimentos e sindicatos, fortalecidos com os processos de luta, afirmam que o direito vai além da educação básica, ele se estende à universidade (CALDART, 2012). Para Fernandes, as experiências do Setor de Educação do MST fortaleceram a luta pela terra e reforma agrária em luta pela educação (FERNANDES, 1999, p. 213).

Em 2001-2002, mesmo em meio à contradição de um governo contrário aos pleitos do Movimento da Educação do Campo, foram elaboradas as Diretrizes Nacionais de Educação do Campo. A troca de Governo, que ocorreu em 2002, e a entrada de um Governo que se mostrava sensível aos princípios e propostas do movimento (MUNARIM, 2008, p. 65) sinalizam novos caminhos e novos tempos para a Educação do Campo. A realização da II Conferência Nacional de Educação do Campo, realizada em agosto de 2004, em Luziânia- GO, teve o apoio do Ministério da Educação, que criou o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo- GPT, bem como da CONTAG, que passou a compor a Articulação Nacional. Com o lema “*Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado*, [...] ficou reafirmada a posição originária de vínculo da Educação do Campo com o polo do trabalho”, ao invés do polo do Capital, que se configurou no Agronegócio, levando à marginalização da agricultura camponesa (CALDART, 2008, p. 262). Dessa forma, o entendimento comum dessa Conferência foi que o acesso dos trabalhadores do campo à educação “é específica, necessária e justa, deve se dar no âmbito do espaço público, e o Estado deve ser pressionado para formular políticas que a garantam massivamente, levando à universalização real e não apenas princípio abstrato” (CALDART, 2008, p. 262).

O polo do trabalho dos trabalhadores do campo tem sido constantemente alvo de ataques e perseguições. No discurso do latifundiário, os empregos gerados, a modernização do campo e a alta produção para alimentar a população justifica que os trabalhadores deixem seus territórios, a pequena propriedade, a produção familiar, e esvaziem o campo de pessoas para dar espaço ao agronegócio, à

produção da monocultura. Nessa direção, ocorre um tensionamento em relação à desvalorização da mão de obra e exploração dos que ainda resistem a permanecer na pequena propriedade, à educação mais técnica e menos humana para preparar estudantes a operar os maquinários e à utilização de produtos químicos industrializados nos processos de produtividade. A correlação de forças, em cada momento, resulta em avanços e retrocessos quanto a conquista, perda de direitos e efetivação de políticas públicas na Educação no Campo. “O enfrentamento das políticas neoliberais para a educação e para a agricultura continua como desafio de sobrevivência” (idem, 2008, p. 262).

A hegemonia pedagógica aplicada aos trabalhadores com a precariedade das escolas localizadas no campo não é algo neutro ou desproposital. Os movimentos sociais do campo, analisam e denunciam o fechamento de escolas localizadas no campo, a discriminação dos movimentos ligados aos trabalhadores e trabalhadoras do campo e o agronegócio. Em 2010, sindicatos movimentos sociais e outras instituições, como Universidades e Institutos Federais de educação, criaram o FONEC (Fórum Nacional de Educação do Campo) cujos princípios iam ao encontro dessas demandas.

As lutas dos movimentos sociais do campo conquistaram uma diversidade de instrumentos legais, entre eles: as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1/2002); a Resolução CNE/CEB nº 2/2008; o Parecer CNE/CEB nº 1/2006 (Dias Letivos da Alternância); a Resolução CNE/CEB nº 4/2010 (Educação do Campo, modalidade de ensino); o Decreto Presidencial nº 7.35/2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) (BRASIL, 2010). Esse Decreto elevou a “Educação do Campo à condição potencial de política de Estado” (SANTOS, 2020, p. 343).

Em relação ao Decreto Presidencial nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, a Educação do Campo passa a ser política de Estado. Este fator configura-se enquanto materialização das lutas dos movimentos sociais do campo. O documento faz referência à reforma agrária e também ao projeto de agricultura camponesa. Além disso, norteia e define a escola do campo e a escola urbana de acordo com o perfil do aluno, onde a escola rural “[é] aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a

populações do campo” (BRASIL, 2010). Este fator é importante, principalmente no município da Lapa onde muitos estudantes são deslocados do interior (localidades rurais) para escolas localizadas na área urbana.

O Art. 11 desse documento também traz o PRONERA, que integra a política de Educação do Campo e tem como objetivo oferecer educação escolar às populações do campo, melhorar as condições de acesso à educação e qualificação do público do PNRA.

Em 2018, o Movimento da Educação do Campo e o PRONERA completaram 20 anos de existência. Para desenvolver análises sobre o processo histórico, reuniram-se, em Brasília, no evento intitulado *Encontro Nacional: 20 Anos Educação do Campo e PRONERA*, educadores e educadoras de escolas do campo, movimentos sociais, representantes de sindicatos e de partidos políticos, pesquisadores de Universidades do Brasil inteiro e militantes do MST. As palestras, Grupos de Trabalho, desenvolvimento das místicas e seminários foram sendo desenvolvidos no decorrer de cinco dias no campus da Universidade de Brasília-UNB. No Grupo de Trabalho do qual participei, apresentei as pesquisas e ações desenvolvidas pelo NUPECAMP na Região Metropolitana de Curitiba.

A abertura de cada um dos dias realizada na Tenda Central e, posteriormente, os Grupos de Trabalho se dirigiam para as salas, dentro do campus da Universidade. As análises se desenvolveram a partir da conjuntura política presente na educação, da desumanização dos povos do campo, dos processos de trabalho, de vida, de cultura, do agronegócio, da agricultura familiar, as tentativas hegemônicas do capital em destituir os povos de seus territórios, enfim, das memórias constituídos em 20 anos da Educação do Campo e do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

FIGURA 2 - Encontro Nacional 20 anos da Educação do Campo e PRONERA



FONTE: Acervo da pesquisadora (2018).

Na imagem, educadores e educadores da Reforma Agrária do Amazonas estão abrindo uma tarde de seminários e Grupos de Trabalhos. A “tenda”, onde ocorreu o palco principal, foi local de encontro e abertura dos trabalhos do dia. O campus da Universidade cedeu alguns espaços para serem realizadas as dinâmicas propostas. Junto a isso, as refeições, os lanches e as barracquinhas com materiais produzidos pelo movimento foram disponibilizados nos espaços reservados. As experiências, as lutas, as demandas do movimento foram transformadas em uma Carta Final, documento elaborado pelos participantes. Nela, consta a denúncia do abandono governamental aos povos tradicionais, trabalhadores rurais, do agronegócio a serviço do capital e da precária estrutura das escolas e do transporte público, aponta a necessidade de formação com qualidade de professores das escolas do campo e destaca a importância do estado de latência do movimento em seus 20 anos de história.

Os 20 Anos de Educação do Campo revelam a consciência do direito a mais do que a escolarização, o direito a uma educação que vise uma formação humana plena dos povos do campo como direito, uma humanidade mais plena e feliz. Revelam a consciência de que o direito à humanização exigirá desconstruir os processos de desumanização, as relações sociais de desumanização que continuam roubando dos povos do campo, desde a infância, suas humanidades. Que centralidade dar à produção-reprodução desses processos históricos de desumanização que pesam sobre os povos do campo? A educação do Campo só avançará com vistas a uma humanidade mais plena se entender e desconstruir a

desumanização ainda tão plena que sofrem, porque expropriados de suas terras, seus territórios, de suas culturas, seus valores, suas identidades. Porque roubados em suas humanidades. Paulo Freire adverte a pedagogia: não será suficiente entender, acompanhar processos de humanização, de desenvolvimento, formação humana quando os educandos são submetidos a brutais processos de desumanização. (ARROYO, 2020, p. 29).

Esses brutais processos de desumanização estão diretamente relacionados à perda de territórios, de uma história de vida, de processos culturais cultivados por décadas, aos conhecimentos produzidos e reproduzidos no trato com a terra, a humanização de processos de trabalho, o trato com os animais, com a natureza.

Na conjuntura do quadro político (governo Bolsonaro – 2019-2022), que claramente demonstrou aversão aos movimentos sociais e políticas públicas educacionais, o movimento de Educação do Campo foi fortemente prejudicado mediante a retirada de programas vinculados ao MEC como o repasse de verbas ao PRONERA, “o desmonte da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECADI e sua renomeação para Secretaria de Modalidades Especiais – SEMESP” (VENDRAMINI, 2019, p. 8-10). Tirou-se o termo “diversidade”, o que remete ao desprezo governamental pela diversidade de povos do território brasileiro.

2.2.1 Educação do campo no Estado do Paraná

No estado do Paraná, em 2003, foi criada a Coordenação da Educação do Campo na Secretaria de Estado e Educação – SEED. Em março de 2004, foi realizado, em Faxinal do Céu, o *I Seminário Estadual da Educação do Campo: Construindo políticas públicas*, promovido pela Coordenação de Educação do Campo da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, com apoio do Ministério da Educação e da Articulação Paranaense por uma Educação do Campo. A resultante deste Seminário foi a organização dos Cadernos Temáticos, que contaram com a autoria de Miguel Gonzales Arroyo, Bernardo Mançano Fernandes, Sonia Fátima Schwendler, Roseli Salete Caldart e Maria do Socorro Silva. Tais cadernos têm a intenção de aprofundar os debates sobre a Educação do Campo no Paraná e no Brasil.

Os textos destes Cadernos Temáticos apontam os desafios da Educação do Campo, como, por exemplo, a superação da negação da cultura de quem mora em território rural é impossibilitado de realizar-se humanamente a não ser que viva em áreas urbanas; e as formas de organização popular como alternativa viável,

transformando-se em instrumento de libertação e não somente de formalismo. Dessa forma, “mobilizar o cidadão, as comunidades, as escolas e os profissionais da educação envolvidos e aparelhá-los com reflexões, fundamentos teóricos, experiências e práticas que contribuam para melhorar cada vez mais a educação do campo no Paraná” (PARANÁ, 2005).

O primeiro texto trata da “Questão Agrária no Brasil”. Nele, Bernardo Mançano Fernandes discute os paradigmas e políticas desenvolvidas pelos movimentos sociais do campo e pelo poder público. O segundo texto, com autoria de Roseli Caldart, aborda a “Identidade da Educação do Campo”, ou seja, o Projeto Político-Pedagógico das Escolas do Campo. O terceiro texto, de autoria da professora Sonia Fátima Schwendler, faz uma “Contextualização da Educação do Campo no Paraná” e das particularidades do campo, como o analfabetismo, a necessidade de transporte escolar, o currículo e formação de professores, além de contribuir para a elaboração de políticas públicas da Educação do Campo. No texto *Os desafios da construção de políticas públicas para a Educação do Campo*, as contribuições de Miguel Gonzalez Arroyo apontam a um conjunto de reflexões para a Educação do Campo, “trazendo o desafio da construção do Sistema Público da Educação do Campo” (PARANÁ, 2008, p. 9-10).

Em 2004, inicia-se um processo de instituição das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, porém, somente em 2010, com a “Resolução nº 4783/10 – GS/SEED, que é instituída a Educação do Campo como Política Pública Educacional com vistas à garantia e à qualificação do atendimento escolar aos diferentes sujeitos do campo, nos diferentes níveis e modalidades de ensino da Educação Básica” (DOSSO; BRANDÃO, 2013, p. 11).

Em 2005, foi realizado o II Seminário Estadual de Educação do Campo, promovido pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, com a participação de “[...] secretários municipais de educação, técnicos, professores e representantes de movimentos sociais” (SOUZA; GEHRKE, s/d, p. 12). Desse Seminário, foi produzida a Carta Paraná para a Educação do Campo, que abordou temas como as Diretrizes e Políticas do MEC, “diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo, construção de uma política pública para a educação do campo e outros temas correlatos” (idem).

Em 2006, foi publicada, pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, As Diretrizes da Educação do Campo, que trazem a diferenciação entre Educação

Rural e Educação do Campo. Este documento constituiu-se a partir do diálogo da Coordenação de Educação do Campo da SEED/PR com os coletivos dos movimentos sociais. Os eixos temáticos apontados referem-se às ações a serem efetivadas na Educação do Campo, como: trabalho, território, cultura e identidade, interdependência campo/cidade, questão agrária e desenvolvimento sustentável, organização política, movimentos sociais e cidadania. Porém, como se sabe, houve a descontinuidade dessa política governamental. No final de 2010, essas práticas não foram efetivadas, salvo alguns municípios que dão atenção ao estudo da Educação do Campo e são impulsionados por movimentos sociais e universidades com seus projetos de extensão vinculados ao Movimento Nacional da Educação do Campo (SOUZA; FONTANA, 2016).

FIGURA 3 - Confraternização do sábado à noite pelos 20 anos do Movimento



FONTE: Acervo da pesquisadora (2018).

Na foto, observa-se membros da Articulação Paranaense por Uma Educação do Campo, a APEC, que foi constituída, no ano de 1998, no estado do Paraná. “A articulação em torno da Educação do Campo trouxe para si o desafio de recolocar no debate público e na agenda política de governo a questão do rural e da educação que a ele se vincula” (SCHWENDLER; REICHEMBACK, 2015, p. 206). A

APEC juntamente com o MST “instituem na Secretaria Estadual de Educação uma Coordenação Estadual da Educação do Campo” - CEC (FARIAS, 2016, p. 194). Dessa forma, a estrutura dessa Coordenação era composta por pessoas indicadas pela APEC e pelos movimentos sociais, configurando-se como um canal pedagógico/político sob a abertura às demandas que a Educação do Campo trazia. Dentre outras ações importantes da CEC, salientamos a Proposta Pedagógica para as Escolas Itinerantes, criação dos cursos de Pedagogia da Terra²³ e Licenciatura em Educação do Campo²⁴, direcionadas para atender estudantes do campo (ilhas, acampamentos, quilombos e itinerantes).

2.2.2 Educação do Campo no município da Lapa

A Educação do Campo, no município da Lapa, teve expressividade (a nível de escolas municipais) em meio a debates, cursos, oficinas e seminários em 2013, com a formação continuada para professores e educadores das escolas rurais, oriunda de um convênio da Prefeitura Municipal da Lapa com o grupo de pesquisa da Universidade Tuiuti do Paraná, o NUPECAMP²⁵, que teve financiamento da CAPES com o OBEDUC, Observatório da Educação. O OBEDUC é um Programa dentro da CAPES que conta com a participação de pesquisadores e pesquisadoras da Universidade Tuiuti do Paraná e também professores e professoras das escolas rurais dos municípios da Região Metropolitana de Curitiba.

O Projeto, intitulado *Educação do Campo na Região Metropolitana de Curitiba: diagnóstico, diretrizes curriculares e reestruturação dos Projetos Político-Pedagógicos*, foi desenvolvido do ano de 2012 a 2017 (VEIGA, 2019, p. 93). Cabe salientar que, desde 1999, com o processo de ocupação da Fazenda Santa Amélia-Assentamento Contestado, no município, a Educação do Campo já vinha sendo

²³ O Curso de Pedagogia da Terra surge no contexto do PRONERA, em parceria com as universidades públicas, para atender a formação inicial de educadores/as do campo nas áreas de reforma agrária e nos quilombos. Pedagogia da Terra, segundo Oliveira e Campos, “é aquela que está diretamente relacionada “[...] à vida dos sujeitos, transformando processos educativos submetidos à lógica do capital em práxis que incorpora as territorialidades e identidades sociais camponesas em emancipação” (2012, p. 244).

²⁴ A Licenciatura em Educação do Campo “é uma nova modalidade de graduação nas universidades públicas brasileiras. Esta licenciatura tem como objetivo formar e habilitar profissionais para atuação nos anos finais do ensino fundamental e médio, tendo como objeto de estudo e de práticas as escolas de educação básica do campo” (MOLINA; SÁ, 2012, p. 467).

²⁵ NUPECAMP (Núcleo de pesquisa em Educação do Campo, movimentos sociais e práticas pedagógicas) da Universidade Tuiuti do Paraná (VEIGA, 2019, p. 92).

desenvolvida junto à organização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, pelo Setor de Educação do Movimento.

No desenvolvimento desse projeto da universidade, em parceria com a Prefeitura de Tijucas do Sul e da Lapa, foi realizado, em agosto de 2014, o *Seminário Intermunicipal da Educação do Campo*. Foram “dois dias de debate intenso sobre educação do campo, por meio de diversas temáticas”, como concepção de Educação do Campo, PPP, Currículo, Fechamento de escolas, Planejamento, Relação Teoria e Prática Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial (SOUZA, ROSA, 2014, p. 42). A partir desse Seminário, um movimento se iniciou nas escolas rurais para mobilizar a comunidade sobre a efetividade de sua participação na reformulação dos Projetos Político-Pedagógicos, que estavam há muito tempo se mantinham iguais e também sem conexão com a realidade onde a escola estava inserida. Esse aspecto era realidade de todas as escolas rurais do município da Lapa:

[...] até 2013, os professores dessas escolas não haviam participado de debates sobre Educação do Campo e mantinham um PP sem levar em consideração a comunidade. Contudo, a partir da inserção em estudos sobre a Educação do Campo passam a reelaborar os projetos de suas escolas, buscando reconhecer suas comunidades. (POLON, 2014, p. 110).

A importância da formação continuada de professores que atuam em escolas rurais no município da Lapa foi essencial para que a comunidade escolar se mobilizasse para reformular seu PPP. Da mesma forma, o processo de nucleação de muitas escolas rurais do município já não teve a participação da universidade, fator esse que poderia ter mudado o quadro de fechamento de escolas neste período e em períodos anteriores (70 escolas no período de 1983 a 2012) (POLON, 2014).

O fechamento de escolas, principalmente pela intensa nucleação, é uma questão que tem desafiado vários setores ligados ao Movimento por uma Educação do Campo. Algumas alas percebem uma melhoria no quesito infraestrutura e a finalização das classes multisseriadas; outras, no entanto, são contrárias a essa tática política pelo fato de deslocar os educandos para outros espaços, que demandam o uso de transporte escolar. (POLON, 2014 p. 81).

Na concepção do Movimento da Educação do Campo, fechar escola é crime! Essa prática, segundo Pinto (2012, p. 378), “intensifica o fracasso escolar”, pois, ao fechar uma escola, os estudantes são remanejados para outra escola rural ou do meio urbano. Isso gera discriminação e, muitas vezes, o abandono, resultando na evasão escolar.

Esse processo de fechamento de escolas até hoje assola os estudantes que, em decorrência da distância, precisam do transporte escolar, que percorre distâncias de até 23 km, gerando cansaço e, muitas vezes, evasão escolar. Na região da localidade de São Bento, essa realidade se agrava ainda mais, pois a escola recebeu estudantes de 13 escolas fechadas a partir do ano de 2008 a 2012 (EMCNSL, 2015).

Ao saber da intencionalidade de fechamento de uma escola do campo em uma localidade vizinha, chamei a companheira do NUPECAMP, a Mestra em Educação Camila Casteliano Pereira, cuja pesquisa tratou da política de fechamento de escola no campo na Região Metropolitana de Curitiba, e a doutoranda em educação, também do NUPECAMP, Rosana Aparecida da Cruz²⁶, cuja pesquisa é denominada: *Educação e contradição: disputas político-pedagógicas em torno da escola pública do campo*, para uma reunião com a comunidade escolar da localidade de Palmital de Baixo, a 73 km da sede do município da Lapa. Na ocasião, falamos sobre os direitos dos estudantes em estudar perto de suas casas, da importância da escola na comunidade, da identidade, do acesso, do direito, entre outros aspectos, como a não aderência dos pais ao projeto da Secretaria de Educação para o fechamento. Porém, as pressões demandadas pelos grupos interessados pelo fechamento coagiram a comunidade, seis meses depois, a aceitar, assinar o documento e a fechar a escola. Os estudantes foram remanejados para uma escola “próxima”.

Nas imagens apresentadas na sequência, observa-se a reunião com as professoras, pesquisadoras e os pais dos estudantes, bem como a presença de um vereador do município que apoiou a causa. São intervenções como essa que os povos necessitam, pois, para além de conhecer seus direitos, precisam também reivindicar políticas públicas que facilitem os processos de produção no campo, o que precede do acesso à educação. Nessa perspectiva, Cruz escreve que:

Na mediação entre os intelectuais orgânicos, é possível a transformação de outro projeto que humanize os sujeitos, rompendo com determinações autoritárias e subordinadas, que mesmo diante das limitações, é preciso ter esperança. Não é uma luta fácil, mas é uma luta constante, e se há organização coletiva é possível romper com as políticas governamentais, ditas “públicas”. (2018, p. 47).

²⁶ Na época, doutoranda. Na atualidade, é doutora em Educação.

A formação de professores pode também contribuir com os processos sociais e educacionais em determinados lugares onde há a necessidade de intervir para orientar as pessoas quanto à efetivação de seus direitos. Portanto, a contribuição social de uma pesquisa extrapola o campo da academia para intervir na prática.

FIGURA 4 - Reunião com a comunidade escolar da localidade de Palmital de Baixo



FONTE: Acervo da pesquisadora (2018).

FIGURA 5 - Reunião com a comunidade escolar da localidade de Palmital de Baixo



FONTE: Acervo da pesquisadora (2018).

Os efeitos da formação, oriunda do I Seminário, repercutiu nessa e em outras ações, como no trabalho desenvolvido pelas escolas junto à comunidade escolar, na reformulação do PPP, e, também, na formação dos docentes em cursos de especialização na Educação do Campo e na área da Educação, em nível de Pós-graduação (Mestrado e Doutorado)²⁷.

Em síntese, a “abertura” pela Secretaria de Educação do município em desenvolver projetos junto a grupos de pesquisa de universidades, poderia ser fator determinante para a formação continuada das professoras dos anos iniciais da Educação Básica. Com essa ação, muitos professores poderiam buscar cursos de especialização e também de pós-graduação - mestrado e doutorado - na área de Educação. Este fator poderia contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas específicas para estudantes do campo e, como consequência, o desenvolvimento político dos povos do campo. Nessa vertente, a seguir abordarei a organização territorial das duas localidades: São Bento e Assentamento Contestado, em seus aspectos históricos, sociais, educacionais, culturais, religiosos e econômicos.

²⁷ Os Seminários seguintes foram realizados na Lapa (2015), Campo Largo (2016), Almirante Tamandaré (2017) e Rio Branco do Sul (2018). Em 2019, não ocorreu o Seminário e, em 2020, via aplicativo *Zoom* e *youtube* pela internet, devido à necessidade do distanciamento social por conta da Pandemia do Coronavírus. Vale salientar que, nos Seminários de 2015 e 2016, houve participação expressiva de professores devido ao estímulo e incentivo das Secretarias de Educação dos municípios de Tijucas do Sul e da Lapa. Porém, com a troca de gestão, a participação, em 2017, 2018, 2019, foi muito baixa e, com a pandemia, em 2020, quase ninguém participou, salvo professores ligados ao movimento e aos grupos de pesquisas de universidades.

3 TERRITÓRIOS CAMPONESES NO MUNICÍPIO DA LAPA

Neste capítulo, caracterizarei, em seus aspectos gerais, o município da Lapa, estado do Paraná e, especificamente, as duas localidades rurais onde foi desenvolvido o trabalho de campo. Inicialmente, trarei um panorama geral do município, em sua historicidade e formação populacional, para, posteriormente, adentrar nas duas localidades, contextos da pesquisa, em seus aspectos históricos, geográficos e sociais, que se caracterizam condicionados pelo avanço do latifúndio e da expropriação da agricultura familiar.

3.1 CONCEITO DE TERRITÓRIO

A questão territorial das duas localidades²⁸ pesquisadas está diretamente relacionada à organização social distinta de seus sujeitos e que, no cotidiano, se constitui em suas ações, na educação e no trabalho, na vida e nas relações com o outro. A face do cotidiano, o movimento, os conflitos, as lutas e resistências do passado e do presente caracterizam um território, seja ele constituído de coletivos organizados socialmente para reivindicar seus direitos, seja ele não articulado em movimentos, mas impregnado por justiça social e acesso às políticas públicas que garantam qualidade de vida para todos. O território é, nessas relações, permeado pelas correlações de forças e de poder. Ao mesmo tempo em que o território é espaço de governança, ele também é propriedade (FERNANDES, 2008). Assim: “Os territórios são espaços geográficos e políticos, onde os sujeitos sociais executam seus projetos de vida para o desenvolvimento” (FERNANDES, 2006, p. 2).

A forte pressão do capital para expandir sua produção e apropriar-se do território camponês está fortemente presente no campo. “As políticas de expropriação das comunidades rurais, que perdem seus territórios para o capital que necessita se apropriar continuamente dos territórios camponeses para se expandir”, (FERNANDES, 2008, p. 6) é um problema que representa o definhamento das

²⁸ As localidades rurais do município da Lapa são assim designadas oficialmente pela Prefeitura Municipal da Lapa que nomeia, em seus documentos publicados (exemplo: Diário Oficial) os lugares com características predominantemente rurais, de localidade. Também é costume, tanto na localidade de São Bento quanto do Assentamento, as pessoas chamarem os lugares de localidade. Para Santos (2006, p. 218), “No lugar - um cotidiano compartilhado entre as mais diversas pessoas, firmas e instituições - cooperação e conflito são a base da vida em comum”.

localidades rurais, dos povos, de sua identidade construída historicamente por seus ascendentes. Contudo, ainda que o agronegócio se expanda e avance sobre a pequena propriedade, ela não terá características de um território camponês pela ausência de pessoas, pela monocultura em detrimento da diversidade produtiva da agricultura familiar/camponesa, como escreve Fernandes:

A paisagem do território do agronegócio é homogênea, enquanto a paisagem do território camponês é heterogênea. A composição uniforme e geométrica da monocultura se caracteriza pela pouca presença de pessoas no território, porque sua área está ocupada por mercadoria, que predomina na paisagem. A mercadoria é a expressão do território do agronegócio. A diversidade dos elementos que compõem a paisagem do território camponês é caracterizada pela grande presença de pessoas no território, porque é neste e deste espaço que constroem suas existências, produzindo alimentos. Homens, mulheres, jovens, meninos e meninas, moradias, produção de mercadorias, culturas e infraestrutura social, entre outros, são os componentes da paisagem dos territórios camponeses. (FERNANDES, 2008, p. 285- 286)

A dinâmica da vida em comunidade, a constituição da existência e da permanência ante à diversidade de correlações de forças, que impregnam a luta em manter-se produzindo a partir da agricultura familiar camponesa, integram o cotidiano rural, sobretudo da pequena propriedade. Para Fernandes (2006), o campo como território é espaço de lutas, vida, que contempla as dimensões humanas, com paisagem heterogênea e multidimensional. Por outro lado, o campo, enquanto setor da economia, é determinado e utilizado para a produção de mercadorias, paisagem homogênea, relações dominantes no modo de produzir e economia como dimensão do território.

O campo como território sofre às pressões do agronegócio, que avança sobre os territórios da agricultura familiar. Nessa condicionante, o produtor deixa de produzir na pequena propriedade para tornar-se trabalhador assalariado, que vende a força de trabalho para o latifundiário ou contrato de entrega de produtos pela pequena propriedade familiar. Seu tempo se transforma em produção e sua propriedade em expansão de monoculturas, como plantações de pinus, eucalipto e grãos, e também criação de animais, como ovinos, suínos, gado de corte e de leite. A produção heterogênea da pequena propriedade configura-se como materialidade da vida.

Na imagem 6, observa-se a colheita de milho com palha, abóbora, batata doce e mandioca feita de forma manual e transporte para o paiol com carroça e

cavalos, na pequena propriedade de Jorge Luiz Veiga, na localidade de São Bento, situada no município da Lapa, Paraná.

FIGURA 6 - Colheita na propriedade de Jorge Luiz Veiga



FONTE: A autora (2021).

O milho colhido garante o sustento dos animais e seu crescimento e comercialização também garante a obtenção de outros alimentos, de vestuário, de cuidados com saúde, dentre outros elementos. Na imagem, observa-se um trabalho que já foi desenvolvido pelos avós, pais e que agora é realizado pela geração atual do pequeno produtor rural. A pequena propriedade vem resistindo à monocultura e ao uso em larga escala de agrotóxicos. Além disso, a produção independente de cooperativas agrícolas, segundo o morador da localidade de São Bento, Jorge Veiga (2021):

É uma forma de explorar o pequeno produtor, pois ditam um preço do produto antes da safra e quando é colhido, mesmo que o valor seja o dobro do tabelado, o produtor tem que cumprir o contrato e entregar no preço concordado. Ao invés disso, poderia vender por um preço em torno de 100% a mais. A cooperativa já faz isso para garantir seu lucro e a retenção dos produtores que dependem deles e têm medo que a colheita não dê para pagar os custos da produção.

A mercadoria obtida, a partir de processos articulados à grandes corporações que sobrevivem da exploração dos recursos naturais, está fortemente vinculada à prática das cooperativas agroindustriais. Essas empresas utilizam

programas e projetos que têm como fundo ideológico a exploração da mão de obra no campo. Dessa forma, desenvolvem projetos que iludem o produtor a aderir a práticas de produção, em sua pequena propriedade, e que, na verdade, são fonte de lucro para os donos dessas empresas. Nessa direção, desenvolvem programas específicos que visam o avanço sobre áreas de preservação e a destituição dos pequenos produtores de seus territórios, que se configuram como espaços de conflitos, de resistência, mas também de aderência oriunda das pressões sofridas. É o que ocorre, por exemplo, nos contratos que os produtores rurais fazem com as cooperativas agrícolas, onde os valores estipulados contratuais desvalorizam a produção por serem muito abaixo ao valor de mercado no momento da colheita. Enquanto o capital tendencia ao desenvolvimento desenfreado, territórios com movimentos sociais do campo articulam-se contra esses ataques, resistem a esses processos hegemônicos. No entanto, se não há articulação, o capitalismo agrário avança sobre a pequena propriedade gerando a evasão do campo, o aumento desenfreado de culturas homogêneas e a perda da identidade camponesa.

Segundo o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) de 2017, a agricultura familiar representa 23% da produção de alimentos brasileiros enquanto a agricultura não familiar 77%. Ocorre que é errôneo comparar, por exemplo, a produção de quilos de abóboras de uma pequena propriedade com a produção de soja de um latifundiário. A heterogeneidade de produção de alimentos pela agricultura familiar não pode, segundo Hoffmann (2014), ser somada a quantidades físicas. É necessário enfatizar que a diversidade de alimentos produzidos pela agricultura familiar abastece as mesas das famílias. Se a produção da monocultura atende aos anseios capitalistas de produção, a agricultura familiar se preocupa em produzir “comida de verdade”, saudável, diversa, que objetiva suprir a população com as necessidades nutricionais. A contradição presente na produção de alimentos saudáveis, a soberania alimentar, com a produção em massa de um único alimento, remete a uma análise concreta sobre estes processos. É, a partir disso, que se desvela o anseio capitalista do lucro a qualquer custo, da desumanização e do ataque aos movimentos do campo em face de um projeto de campo instituído.

3.2 FORMAÇÃO POLÍTICA - MUNICÍPIO DA LAPA

O município da Lapa fica a 72,10 km da cidade de Curitiba e faz parte dos 29 municípios da Região Metropolitana da capital. Em extensão territorial, é o 7º maior do Paraná, com 2.098,442 km² (IPARDES, 2020, p. 2). Com população estimada em 48.163 habitantes, tem, em sua formação, a historicidade da imigração europeia, da exploração escravocrata de mão de obra de negros africanos, e de riquezas da região, como a exploração da madeira e da erva-mate.

O clima é subtropical/mesotérmico brando, apresentando geadas fortes no inverno e verões quentes. Os principais rios são: Rio da Várzea e Passa Dois. Os que abastecem o meio urbano são: Stingler e Peri Pau. A vegetação é remanescente de Mata Atlântica e Araucárias. Em relação ao solo, predomina o denominado Cambissolo²⁹ (LAPA, 2020).

Historicamente, o município da Lapa teve como marco histórico a Guerra do Contestado (1912-1916), que ocorreu na região de divisa entre o Norte de Santa Catarina e o Sudeste do Paraná. Era uma região rica em madeira e erva mate. O governo republicano de Afonso Pena (1906-1910) contratou a empreiteira Brazil Railway Company para construir a estrada de ferro que ligaria São Paulo ao Rio Grande do Sul, passando pela região chamada Contestado. A forma de pagamento seria a exploração da madeira nas margens da ferrovia (15 km de cada lado). Contudo, nessas terras, habitavam povos caboclos que não tinham a propriedade das terras, ou seja, não havia legislação a favor desses povos. O governo brasileiro concedeu às empresas a exploração da erva-mate e da madeira da região. A empresa trouxe mão de obra de fora e não deu oportunidade de trabalho para os caboclos, que foram expulsos, sofreram violências e descaso do estado. Dois anos mais tarde, com a conclusão da ferrovia, muitos desses trabalhadores “[...] passaram a perambular pela região, saqueando, invadindo propriedades e até se oferecendo como jagunços aos coronéis (VARGAS; SCHWENDLER, 2003, p. 27).

No período de 1912 a 1916, a empresa Lamber construiu, na região de concessão, a maior madeireira já vista no Brasil. Os caboclos, descontentes com a

²⁹ São solos com pequena profundidade, elevado teor de minerais primários (minerais herdados da rocha), presença significativa de fragmentos de rocha na massa do solo e outros indícios do intemperismo incipiente do solo (SÃO PAULO, s/d).

Fonte: SÃO PAULO. Secretaria de Agricultura e Abastecimento. Cambissolo. Disponível em: <http://www.iac.sp.gov.br/solossp/pdf/Cambissolos.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2020.

exploração e influenciados por José Maria³⁰, um líder religioso, passaram a contestar a condição sobre a terra, porém, esse território era contestado pela Argentina, Santa Catarina e Paraná (chamado de Conflito do Iguaçu). A Argentina desistiu da “disputa”, ficando o Paraná e Santa Catarina em conflito pela faixa de terras.

Os camponeses locais, influenciados pelas palavras de líderes religiosos, começaram a contestar e questionar o regime político e a defender a volta à monarquia (VARGAS; SCHWENDLER, 2003, p. 27). Travaram uma batalha contra o exército resultando na morte de mais de 20 mil homens. Foi um processo de resistência, considerado o maior da história, de camponeses contra o latifúndio e as empresas que exploram e destituem os povos do campo. Essa guerra foi consequência dos problemas sociais, econômicos e políticos da República Velha, que beneficiava coronéis e autoridades da época. A apropriação do território por empresas e imigrantes europeus não levava em conta que aquele espaço pertencia aos camponeses locais.

Essa guerra teve fim quando os Estados de Santa Catarina e Paraná assinaram um acordo de limites sob o patrocínio do Presidente Wenceslau Brás. As saliências de Timbó, de Itaiópolis e Papanduva ficaram com Santa Catarina e os Campos de Palmas foram divididos, quase ao meio, pelos dois Estados (MACHADO, 2018).

Em meados de 1731, a Lapa era passagem de tropeiros que traziam em suas comitivas mulas, cavalos e bois vindos do Rio Grande do Sul para vendê-los em Sorocaba, no estado de São Paulo. O Caminho da Tropas ou Caminho de Viamão era o nome dado à essa estrada que atravessava a Lapa. Uma das cidades mais antigas do Paraná, a Lapa, tem um centro histórico com características do estilo colonial português dos séculos XVIII E XIX. Nesse cenário, apresenta luminárias antigas e paralelepípedos nas ruas do Centro Histórico, tombado pelo

³⁰José Maria foi um Monge idealizado como profeta, um líder capaz de operar milagres para o povo e curas. Era conhecido na região, inclusive pelos fazendeiros. Na Lapa, ficou conhecido por morar no atual Parque do Monge, local de atração turística. Na época, o Parque não tinha construções. Nesse local, há muitas rochas que compreendem a Escarpa Devoniana. Esse Monge influenciou religiosamente os povos do Contestado, oprimidos pelas empresas, e latifundiários a resistir e lutar pela terra, configurando-se num movimento popular.

IPHAM (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) em 1998 (IPHAM, 2014)³¹.

Historicamente, em 1894, o município foi cenário de um combate entre tropas gaúchas e lapianas, no episódio que ficou conhecido como Cerco da Lapa, por ocasião da Revolução Federalista³². No Centro Histórico, há marcas dessa passagem histórica presentes nos monumentos e prédios, como: o Museu de Armas, Casa de Ney Braga (Memorial), onde há marcas de balas de projéteis disparados durante a Revolução Federalista; o Theatro São João, que serviu de

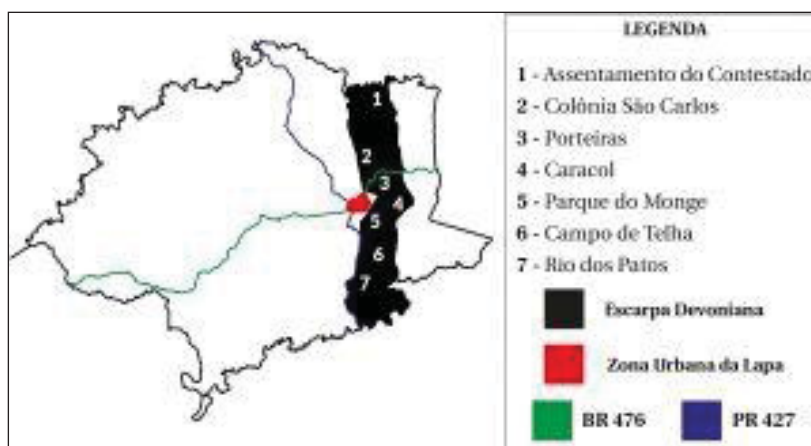
³¹ IPHAM. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Ministério do Turismo, Lapa (PR), 2014. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/390/>. Acesso em: 28 jul. 2020.

³² Após a Proclamação da República, em 1889, surgiram desavenças em vários pontos do país, a exemplo de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul. O Marechal Deodoro renunciou e o vice-presidente, Marechal Floriano Peixoto, ocupou seu lugar, crente de que essas desavenças nas diferentes províncias cessariam naturalmente, o que não aconteceu. A insurreição iniciou no Rio Grande do Sul, quando revolucionários federalistas, seguidores de Silveira Martins, incitam uma guerra contra o governo de Floriano Peixoto. Para contê-la, uniram-se os republicanos liderados por Júlio de Castilhos, por esse motivo chamados "castilhistas". Não havia uma causa incontestável para a revolução, mas três possibilidades: críticos do regime republicano, que ansiavam pela volta da monarquia; partidários do regime republicano, mas que queriam outro líder, que não Floriano Peixoto, e aqueles que eram a favor de outras formas de governo, menos centralizadas, como o presidencialismo moderado ou o parlamentarismo republicano. Gumerindo Saraiva, posterior líder da Revolta que sitiou a Lapa, participou nas primeiras batalhas contra os castilhistas, em 1893, no Rio Grande do Sul. De lá, ele e suas tropas partiram para Santa Catarina e Paraná. Essa rota era obrigatória para atingir a então capital do Brasil, o Rio de Janeiro. Estava instaurada a guerra entre "maragatos", federalistas contrários ao governo e "pica-paus", os republicanos. Os federalistas receberam tal denominação porque eram oriundos de Maragateria, na Espanha. Já os pica-paus eram assim chamados pela semelhança de sua vestimenta, com divisas brancas e boné vermelho, com a plumagem do pássaro de mesmo nome. Diante da constatação de que seria impossível a pacificação no Sul, o Marechal Floriano Peixoto enviou Francisco de Paula Argolo para comandar o 5º Distrito Militar. Em outubro de 1893, o general Argolo reuniu uma força expedicionária em Curitiba e seguiu para a Lapa, onde foi recebido por Joaquim Lacerda. Além da Lapa, havia tropas de resistência republicana em Paranaguá e Tijucas. As cidades de Tijucas e Paranaguá não resistiram aos invasores e restou à Lapa conter o avanço dos federalistas. No dia 02 de dezembro, o General Argolo passou o comando ao Coronel Antônio Ernesto Gomes Carneiro. No dia 14 de janeiro de 1894, foram avistadas na estrada de ferro as forças atacantes, com aproximadamente 1.200 homens. Em 17 de janeiro tiveram início os ataques à cidade, que resistiu bravamente por 26 dias, com um exército de 900 homens. A Lapa ficou sitiada, sem comunicação com o exterior e sem possibilidade de fuga, já que as estradas de ferro e de rodagem estavam interceptadas. Faltava comida, água e os cadáveres em decomposição exalavam mau cheiro. Mesmo assim e apesar das notícias de que os revoltosos tinham tomado outras cidades do Paraná, Gomes Carneiro não aceitou conversar com qualquer emissário a respeito da rendição. A capitulação somente ocorreu no dia 11 de fevereiro, dois dias após a morte do General, que fora gravemente ferido durante combate. Em seu leito de morte, repete: "Resistência, resistência... Resistamos camaradas, porque nós, soldados, não temos direitos, mas apenas deveres a cumprir, e os deveres de um soldado resumem-se em um único, queimar o último cartucho e depois morrer". Os dias em que as tropas republicanas resistiram foram o suficiente para que o Marechal Floriano Peixoto guarnecesse a cidade de Itararé, em São Paulo, e preparasse a defesa para impedir o avanço de Gumerindo Saraiva em direção ao Rio de Janeiro. Os restos mortais desses guerreiros, entre eles do General Gomes Carneiro, estão depositados no "Panteon dos Heróis", um dos símbolos da Lapa e mais importante monumento cívico do Paraná. (LAPA, 2020).

hospital e enfermaria para os feridos da Revolução; Pantheon dos Heróis; Monumento ao Barão dos Campos Gerais; estátua em bronze do General Gomes Carneiro (comandante da resistência do Cerco da Lapa).

A formação rochosa a leste do município deu origem ao nome Lapa. Essa formação é a Escarpa Devoniana, que é protegida pela APA (Área de Proteção Ambiental), com Plano de Manejo definido por comissões de entidades interessadas. A Escarpa abrange do norte ao sul do município e foi criada a partir do Decreto Estadual nº 1.231, de 27 de março de 1992. Atravessando o município, a partir de uma faixa de terras, ela compreende as localidades do Assentamento Contestado, Colônia São Carlos, Porteiras, Caracol, Parque do Monge, Campo de Telha e Rio dos Patos (PARANÁ, 2012).

FIGURA 7 - Faixa de terras que compreendem a Escarpa Devoniana



FONTE: Jornal Tribuna Regional (2017)³³.

A partir de 2002, o município passou a fazer parte da Região Metropolitana de Curitiba com a Lei Estadual n. 13.512/2002, onde consta, em seu Art. 2º, que os 29 municípios da RMC foram criados em áreas territoriais desmembradas” (COMEC, s/d, s/p).³⁴

³³GORNINSKI, Dartagnan. Jornal Tribuna Regional. Escarpa Devoniana - a APA que ninguém na Lapa conhece. 27 nov. 2017. Ed. 2069.

Disponível em: <https://tribunaregionaldalapa.com.br/2017/11/27/escarpa-devoniana-a-apa-que-ninguem-na-lapa-conhece/>. Acesso em: 05 ago. 2020.

³⁴ COMEC. Coordenação da Região Metropolitana de Curitiba. Formação da RMC. Disponível em: <http://www.comec.pr.gov.br/Pagina/Regiao-Metropolitana-de-Curitiba>. Acesso em: 28 jul. 2020.

pessoas. Atualmente, a população é de 48.163³⁵ habitantes. Segundo o site da prefeitura, 60% da população reside no meio urbano (LAPA, 2020).

No setor econômico, na zona rural, predomina a agropecuária e, na zona urbana, o setor de serviços, abatedouro frigorífico, que na região desenvolve o processo de integração de aves de corte, usinas de leite, usina de biodiesel e indústria mecânica. As cooperativas agrícolas beneficiam as produções dos agricultores que desenvolvem culturas em geral, dentre elas: milho, soja, feijão, sorgo, aveia, azevém, trigo, aipim, frutas, verduras e hortaliças. No ramo agropecuário, há criação de suínos, gado de corte e leite, aves, ovinos e caprinos. A indústria madeireira também tem forte influência econômica, pois, além do aspecto de expansão no qual há a necessidade de crescimento das plantações e consequente saída dos pequenos produtores rurais de suas propriedades, há vínculo empregatício nessas fazendas, onde cultivam a madeira de pinus para beneficiamento em indústria de Araucária.

Para expandir a produção, as madeireiras compram propriedades que circundam suas fazendas. Isso, há anos, interfere nos processos sociais e educacionais de localidades do município.

Nesse cenário econômico, a predominância da agricultura familiar junto aos processos de produção dá corpo às vivências e à realidade das populações que vivem e sobrevivem com o uso da terra e da produção agropecuária de algumas localidades, como o São Bento, que será caracterizado no próximo tópico.

3.3 A LOCALIDADE RURAL/CAMPONESA DE SÃO BENTO

Nesta seção, apresento a localidade de São Bento que tem, em sua formação, a influência dos costumes tropeiros, da miscigenação de índios, de africanos escravizados por europeus e um processo de desenvolvimento imbuído de lutas para sobreviver da terra. Povoador a partir do tropeirismo, ele traz, em sua historicidade, fatos e acontecimentos marcantes não registrados, mas contados a partir dos relatos de filhos e netos dos primeiros moradores da região e que serão

³⁵ Em tempo, antes da publicação da tese, a Prefeitura Municipal da Lapa atualizou este dado segundo o Censo 2022. A população da Lapa é de 45.003 habitantes (LAPA, 2023).

essenciais para desvelar este lugar de paisagens exuberantes, costumes e cultura própria, herdada e constituída por seus habitantes.

A localidade de São Bento está a 33 km da sede da Lapa, Paraná. Localizado ao sul do município, faz divisa com o município de Rio Negro, Localidade de Rio da Várzea, Pedrinha, São Bento II, Pinheiro e Fazendinha. Tem como afluentes o Rio da Várzea e o Rio do França.

A estrada principal da localidade é a antiga Estrada da Mata, Caminho de Viamão ou “Estrada Velha” (nome dado pelos habitantes locais), que era usada pelos tropeiros na época em que traziam rebanhos de gado do Rio Grande do Sul para Sorocaba, estado de São Paulo. A localidade de São Bento I foi se formando e crescendo graças ao tropeirismo.

O tropeirismo, a partir do século XVII, passou a ter importância significativa para o povoamento de cidades paranaenses, entre elas: Rio Negro, Palmeira, Ponta Grossa, Castro, Imbituba e Lapa. Essa prática se consistiu no trabalho itinerante de grupos de homens que conduziam tropas de mulas, cavalos e gado trazidos de Viamão, Rio Grande do Sul para Sorocaba, São Paulo. Nesse período, a descoberta de ouro em Minas Gerais fomentou a procura por esses animais para o transporte do minério até o porto do Rio de Janeiro. Dessa forma, por 100 anos, o tropeirismo foi intenso nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e São Paulo.

No final do século XVIII, a exploração de ouro decaiu e, conseqüentemente, o tropeirismo. Porém, a expansão da economia cafeeira (após a Independência do Brasil) “reaquece” o tropeirismo, que tem seu fim (fim do século XIX) com a construção das rodovias em Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro (PARANÁ, 2020).

Na região do São Bento, o tropeirismo teve forte influência na formação do povo local. As tropas, que por ali passavam e paravam para descansar, tomar água e dormir, deixaram uma herança cultural que atualmente ainda é praticada pelos moradores locais e que será tratada em seção adiante.

Conhecida localmente como “Três pontes”, o trecho do Caminho das Tropas da região de São Bento era ponto obrigatório de parada dos tropeiros e suas tropas. A chegada de imigrantes europeus, na região onde hoje é São Bento, se deu a partir do final do século XIX e início do século XX, com o incentivo do governo ao povoamento a partir do regime de sesmarias do Brasil Colonial e Imperial.

Porém, segundo o site da prefeitura de Mafra, os primeiros imigrantes europeus, vindos da cidade de Trier, Alemanha, chegaram em 1829 na região, iniciando o processo de colonização, posteriormente, à vinda de povos poloneses, italianos, ucranianos e bucovinos (MAFRA, 2014). No entanto, e segundo moradores locais, é provável que, na região, existissem tribos indígenas devido a vários achados de objetos e ferramentas de trabalho em determinados locais. Segundo Raul Braz, morador da localidade, que, na entrevista, relatou que os primeiros imigrantes chegaram por volta de 1885 na região de São Bento I. O relato do morador Raul Braz (*in memoriam*, 2020) esclarece que:

O senhor Salvador Machado sendo morador das proximidades do Butiá entrou em confronto com uma tribo de índios os quais queimaram sua casa e mataram seus animais. Depois do ocorrido, resolveu vim morar aqui trazendo uma pequena imagem de São Bento. (BRÁZ, 2020)³⁶.

As terras habitadas por indígenas foram “distribuídas” para o processo de colonização, destituindo os povos indígenas que ali existiam. Segundo Füberger (2010, p. 11): “Estas demonstrações da presença de populações indígenas no Sul do Brasil vão contra a ideia propagada de que a região como um todo era despovoada”, ou seja, “[...] que os territórios ocupados pelos indígenas constituíram “vazios demográficos”. Dessa forma, a resistência indígena de permanecer no território pode ter provocado a ação de queima da casa e matança dos animais do “invasor/invasores”. Os “invasores”, europeus que chegam ao Brasil e encontram os donos das terras, enfrentam, dentre outras ações, essa forma de resistência. Contudo, ainda assim, o europeu acampa e se assenta nos territórios dos povos indígenas.

Ainda, segundo Raul Bráz (2020), na localidade de São Bento, já moravam as famílias Kuss e Veiga. Ambas tinham 12 filhos cada uma. Com o passar dos anos, eles se casaram, aumentando o número de habitantes. Na localidade, também, já viviam as famílias Pimentel, Camargo, Aschenbrener, Baungartner, Lima e Klostermann.

Com a intensificação do comércio de gado e mulas, a localidade de São Bento começou a crescer. Além dos europeus, chegavam de São Paulo, Rio Grande

³⁶ BRAZ, Raul. **Anotações caderno pessoal**. Formação comunidade de São Bento I. São Bento, 2020. (Caderno de anotações com levantamento histórico da formação populacional da localidade de São Bento, Lapa, Paraná).

do Sul e Santa Catarina pessoas interessadas na compra e venda de gado. Ao longo do caminho, surgiram pontos comerciais para atender aos viajantes que passavam pela estrada. Isso se deu, segundo Valle, com o “[...] aparecimento de novos moradores, os quais proporcionavam assistência aos tropeiros e às suas tropas, fornecendo alguns dos produtos de que necessitavam” (VALLE, 1976, p. 8).

Na região de São Bento, às margens da Estrada de Viamão, havia um armazém pertencente a José Pulera. Salvador Machado, que já morava na região, mudou sua casa ao lado do armazém. Na ocasião da Revolução Federalista (Cerco da Lapa), Salvador Machado se escondeu em um paiol debaixo de um monte de palha e fez a promessa de construir uma capela caso não morresse. E assim a fez, construindo a primeira igreja da localidade de São Bento I (BRÁZ, 2020).

A Revolução Federalista de 1894, segundo Muller, trouxe prejuízos enormes para os povos da região de Rio Negro e São Bento da Lapa, como “saques, roubos, prisões e mortes de habitantes obrigados a servir a um ou outro lado dos líderes da Revolução. A convocação de qualquer lado era obrigatória e a recusa era castigada com a condenação à morte certa, pela degola” (MULLER, 2016, p. 56).

FIGURA 9 - Jazigo com restos mortais de dois combatentes do Cerco da Lapa



FONTE: Acervo da pesquisadora (2020).

O monumento acima foi construído por familiares de combatentes, provavelmente dos “maragatos”, apelido dado aos gaúchos combatentes devido ao uso de roupas características gauchescas. Ele está localizado de um lado do Rio da Várzea, na localidade denominada Bom Retiro (Rio Negro). Dois quilômetros adiante, atravessando o rio, situa-se a localidade de São Bento I do município da Lapa.

Na próxima foto, observa-se a ponte de concreto atual que, em 1984, era de madeira. No trajeto existiam mais duas pontes, por isso, o nome do lugar é “Três Pontes”. A ponte atual é somente uma. As outras duas que existiam foram substituídas pelo aterramento. O percurso do rio tem dois afluentes que percorrem um pequeno trecho da estrada lado a lado.

FIGURA 10 - Ponte de Concreto



FONTE: Acervo da pesquisadora (2020).

O combate entre os lapianos e as tropas gaúchas ocorreu na região de São Bento I, onde há uma montanha com a vista panorâmica do Caminho das Tropas (margens do Rio da Várzea). O exército era composto por aproximadamente 3000 homens que, fortemente armados, vinham em direção ao rio da Várzea, disparavam

balas de canhões que ressoavam pela região, assustando os moradores que se escondiam em suas casas. Segundo a moradora que tem sua propriedade às margens dessa estrada, a senhora Isolina Aschenbrener³⁷, sempre ouvia seu pai contando que, na ocasião da Revolução: “O que se tinha de valor escondiam no terreiro, enterrando para que não fossem saqueados. Dessa forma, as famílias que tinham alguma economia, se protegia dessa forma” (ASCHENBRENER, 2018). Este fato explica alguns achados, por moradores locais, de moedas de prata e ouro enterrados dentro de panelas em algumas propriedades da região:

Eu estava limpando o terreiro e quando comecei a juntar os montes de ciscos no carrinho para jogar, vi que as galinhas estavam alvoroçadas embaixo do paiol velho. Me aproximei mais para ver o que era e eis que dou uma enxadada em um metal. Cavoquei um pouco e vi que se tratava de uma panela com 15 patacas de prata dentro. (ASCHENBRENER, 2018).

O “paiol velho” foi desmanchado. Ele foi construído pelo pai da senhora Aschenbrener e utilizado na época em que as tropas passavam na estrada em frente a propriedade. A prática de enterrar pertences de valor foi, por muito tempo, desenvolvida na região. Outro costume era o de colocar valores, em espécie, escondidos dentro de colchões, na época, feitos de palha de milho.

A propriedade herdada da senhora Aschenbrener também, no passado, era utilizada como ponto de parada das tropas. Segundo ela, os tropeiros por ali paravam para pousar, descansar, dar água para os animais e seguir a viagem. Nesse local também havia um posto de registro que cobrava taxas dos tropeiros: “[...] as tropas passaram ao curso mais direto seguindo da Lapa ao Rio do Registro. Após a abertura da estrada, o governo da Capitania de São Paulo criou o registro para cobrança da passagem do gado” (VALLE, 1976, p. 8). Posteriormente, com o fim da passagem das tropas, segundo Aschenbrener (2018), esse posto acabou sendo fechado. “Me lembro da última tropa que por aqui passou, a poeira deixada para trás, até hoje tenho a imagem do último tropeiro que sumiu no horizonte, montado em sua mula estrada afora”.

A derrubada da mata para formação de pastagens se intensificou mesmo com o fim da passagem dos tropeiros. Os moradores passaram a ser identificados como famílias camponesas, ou agricultores familiares (pequenos produtores), devido

³⁷ ASCHENBRENER, Isolina. **Relato Oral**. Formação comunidade de São Bento I. São Bento, 2018.

ao modo de produção baseado na pequena propriedade. Para Schwendler (2020)³⁸, o campesinato, que configura a pequena propriedade e a produção agrícola, tem como característica a organização coletiva onde há a preocupação com a religiosidade e com a educação. Nessas comunidades, geralmente, ao se instalarem e se estabelecerem, iniciava-se a construção da igreja e da escola.

Segundo Raul Bráz (2020), nos primeiros anos de povoamento da localidade de São Bento, as crianças tinham aula em casa, não existia a escola. As comunidades se uniram e construíram a primeira sala de aula e uma casa para o professor morar. A primeira professora foi Maria José Favares. Posteriormente, lecionaram os seguintes professores: “Olavina Rocha de Paula, Juliano Ditrch, Pedro Carvalho, Sibila Hammerschmidt, Maria Hammerschmidt, Rosa Meira, Celina Veiga, Vera Veiga, Leonilda Schultz, André Neu” (BRÁZ, 2020). Com o aumento da população, a escola foi sendo ampliada e também passou a contar com professores que se deslocavam do centro do município para lecionar na comunidade.

A escola da comunidade mudou de local por diversas vezes. Segundo os moradores mais antigos, ela atendia no sistema multisseriado, com um professor local com formação equivalente às exigências da época, na qual, para lecionar, bastava ter um grau de escolaridade acima dos demais moradores. Essas escolas não possuíam cozinha e os lanches eram feitos por algum parente do professor ou professora atuante.

Segundo o morador local, senhor Lindolfo Veiga (*in memoriam*, 2017)³⁹, a escola se localizava nos Lagartos, lugar cuja localização se dá perto dos limites da localidade de São Bento, divisa com a localidade de Pedrinha. Na primeira mudança, a escola foi para o terreno da família Hammerschmidt. Na segunda mudança, a escola foi instalada onde hoje é a igreja católica da comunidade e, por fim, no terreno doado pelo senhor Neurivaldo de Lima, onde está instalada atualmente. O senhor Veiga nasceu no ano de 1945. Segundo seu relato, a escola dos “Lagartos” foi a primeira da região e atendia a estudantes da localidade de São Bento e da região. A partir da década de 1980, outras escolas foram construídas nas localidades próximas devido ao crescimento populacional dessas áreas.

³⁸ SCHWENDLER, Sônia Fátima. **Reunião virtual do Grupo de Pesquisa Movimentos Sociais e Educação do Campo**. Grupo de Pesquisa da linha de Diversidade, diferença e desigualdade social em educação. Universidade Federal do Paraná. Notas da reunião, Curitiba, 2020.

³⁹ VEIGA, Lindolfo. **Relato Oral**: as primeiras escolas da localidade de São Bento I. Relato concedido à pesquisadora. Lapa, São Bento, 2017.

Em 1991, a partir da Resolução nº 3.198/91, de 07 de outubro de 1991, a escola, que era mantida pelo estado, passou a ter como mantenedora a Prefeitura Municipal da Lapa, atendendo estudantes da 1ª a 4ª série. Em dualidade com o prédio, ou seja, compartilhando as salas de aula, porém ambas com sua própria secretaria e órgão administrador. A escola municipal era mantida pela prefeitura do município e a escola estadual era mantida pelo estado. Na época, o Estado passou a atender somente as turmas da 5ª à 8ª série. Hoje atende estudantes do 6º ao 9º ano e Ensino Médio, enquanto a escola municipal atende Pré I e II, e anos iniciais do Ensino fundamental I, do 1º ao 5º ano.

No ano de 2007, devido à demanda de estudantes que concluíam o Ensino Fundamental II e se deslocavam no período noturno para o centro do município utilizando o transporte escolar, para cursar o Ensino Médio, a escola passou a ofertar essa modalidade de ensino, configurando-se como um marco histórico e uma conquista para a comunidade escolar (EECNSD, 2010). A distância percorrida pelo ônibus escolar e as voltas que o transporte dava para buscar os estudantes das comunidades vizinhas, junto à duração da viagem e o horário de retorno das aulas, provocaram a evasão escolar em massa da população local e também vizinhas. Com a escola mais próxima e o Ensino Médio ofertado no período vespertino, houve maior adesão da comunidade e também das comunidades vizinhas ao processo de formação escolar. Outro fator que corroborou para isso foi a existência do transporte escolar, que atende tanto os estudantes da Educação Infantil, Ensino Fundamental até o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos (noturno).

Oriundo e resultante destes processos escolares, moradores tiveram a oportunidade de cursar o ensino superior. Hoje, a localidade já conta com profissionais formados em Fisioterapia, Nutrição, Enfermagem, Agronomia e, em processo de formação, nos cursos de Odontologista, Advogado, Médico Veterinário, Administradores e Professores.

A partir da lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, o Ensino fundamental passou a ter a duração de 9 anos e a matrícula na escola passou a ser obrigatória aos seis anos (completos até o dia 31 de março do decorrido ano) (BRASIL, 2006). Dessa forma, o município passou a atender o que atualmente chamamos de Educação Básica (BNCC, 2017), Ensino Fundamental I, do 1º ao 5º ano e o estado o Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º ano. A caracterização minuciosa sobre a prática pedagógica escolar será tratada em capítulo específico.

Nesse processo, a partir de 2008, a escola passou a receber estudantes advindos de escolas que estavam, gradativamente, sendo fechadas. Segundo a pesquisa de Mestrado de Veiga (2019), intitulada *Prática Pedagógica na Perspectiva do Letramento em escola pública no/do campo*, esse processo de nucleação se efetivou integralmente em 2013, quando os estudantes de 10 escolas passaram a frequentar a escola da localidade de São Bento. Para a autora, as comunidades que tiveram as escolas fechadas e estudantes com professores transferidos para a escola municipal Nossa Senhora de Lourdes, demonstraram satisfação em passar a utilizar o transporte escolar e usufruir de uma escola maior, com estrutura de materiais, biblioteca e refeitório. A partir do relato de uma professora, entrevistada na pesquisa, percebeu-se os mecanismos de manobra ideológica e manipuladora da gestão pública e a arte do convencimento da comunidade escolar em aceitar o fechamento de suas escolas. Na totalidade, foram fechadas 10 escolas, de 13 comunidades.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB 9.394/1996, traz, em seu artigo 28, incluso pela Lei 12.960 de 2014, que “O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino” e que a comunidade escolar participará deste processo (BRASIL, 2014). No entanto, se a comunidade escolar não reconhece a escola como uma instituição capaz de mudar a realidade, de levar a comunidade a desenvolver-se, a formar cidadãos participativos e conscientes, acaba aderindo ao fechamento. É necessário enfatizar que uma escola fechada, a longo prazo, desmorona, vira alvo de vandalismo e perde sua função social. A comunidade tende a diminuir e mesmo a desaparecer. Segundo a moradora Darcioly Kukla Rodrigues⁴⁰ da localidade vizinha, o Faxinal dos Pretos, “o fechamento faz as pessoas saírem da comunidade, vão embora!”. Isto explica, em parte, um fator observado que é o envelhecimento da população do campo. Sem escola, o jovem tende a buscar escolarização na cidade. Junto a isso, os interesses de empresas são efetivados, pois tendem a comprar as pequenas propriedades para expandir o cultivo de madeiras de corte, como o pinus, que, na região, é cultivado em larga escala por uma empresa madeireira.

⁴⁰RODRIGUES, Darcioly Kukla. **Relato Oral**: O fechamento de escolas rurais na década de 1980-1990. Relato concedido à pesquisadora. Lapa, São Bento, 2021.

A comunidade onde a escola está inserida é composta de pequenos produtores rurais, caracterizando uma produção diversificada de grãos, criação de animais, cultivo de hortaliças e de frutas. Na região, predomina o agronegócio desenvolvido no sistema de parceria com cooperativas de crédito e também com a empresa frigorífica instalada no município sob o regime de integração.

A partir da década de 1980, a empresa frigorífica se instalou no município e muitos agricultores visualizaram, no sistema de parceria, uma forma de obter renda para os pequenos proprietários da região de São Bento. Iniciou-se um processo de inovação local com confinamento de aves em galpões chamados de “granjas de galinhas”. Posteriormente, o número de galpões aumentou consideravelmente, gerando maior renda para os produtores da região e, conseqüentemente, crescimento da população. Isso, concomitantemente, repercutiu na escola, que demandou aumentar a oferta de vagas para atender aos filhos dos trabalhadores locais - da Educação Infantil ao Ensino Médio. Contudo, ainda não há a oferta de Educação Infantil dos 0 aos 4 anos, fator problemático para as famílias que não têm onde deixar as crianças para trabalhar. Para além desse último fator, vale ressaltar que a escola é um direito constitucional e não depende de aspectos trabalhistas para se ter direito à escolarização.

A instalação de um Centro de Educação Infantil na localidade auxiliaria tanto às famílias que exercem trabalho fora de sua propriedade quanto às crianças, num geral. A Educação Infantil é a primeira fase de escolarização da criança e, como tal, é importantíssima para o seu desenvolvimento. A Educação Infantil é direito da criança, contudo, no campo ainda é negligenciada.⁴¹ Na localidade de São Bento, as crianças não usufruem deste direito. Seu primeiro contato com a escola se dá somente quando completam 4 anos de idade e ingressam na Educação Infantil.

⁴¹ Em 2010, a SEB (Secretaria de Educação Básica/MEC) publicou um documento intitulado “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (BRASIL, 2010). Com base nessas Diretrizes, a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 fixa estas diretrizes. Este documento versa sobre os povos do campo e sua identidade a ser contemplada em suas propostas pedagógicas, a saber: As propostas pedagógicas da Educação Infantil as crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem: Reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais; ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis; flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações; valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural; prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade. (BRASIL, 2010, p. 24).

Cabe ressaltar a importância da educação escolar do zero aos 4 anos, direito este não efetivado na maioria das localidades do campo do município. Para além do atendimento às crianças cujos pais trabalham e precisam de um lugar para deixá-las, compreendo que as famílias tendem a optar para que as mães fiquem em casa até a criança completar idade para ir à escola. Vários são os relatos de mães que deixaram de estudar e trabalhar para cuidar dos filhos pequenos, situação essa que integra a cultura patriarcal, na qual o cuidado é tido como responsabilidade das mulheres. Trabalhos informais são desenvolvidos por algumas mulheres, entre eles, podemos citar: o artesanato de objetos de cozinha, decoração e vendas de roupas, calçados e bijuterias para gerar mais renda à família. As mulheres também têm outras fontes de renda com trabalho assalariado e carteira registrada em empresas de plantação de pinus, frutas e batatas. Atuam, ainda, em pontos comerciais com venda de alimentos, criação de ovinos, gado de corte e de leite, estufas de morangos, verduras em geral e granjas de suínos.

No campo religioso, a comunidade, predominantemente católica, construiu uma igreja de madeira e, por volta da década de 1960, a igreja de alvenaria com um salão de festas, onde são celebradas as missas aos domingos, festas, encontros e reuniões das pastorais eclesiais da comunidade e da recém-formada Associação de moradores.

A Associação de Moradores se deu a partir da necessidade de administrar a rede de água instalada pela prefeitura municipal, que deixou à cargo da comunidade seu controle financeiro, manutenção e distribuição. A administração local, que cuidava das finanças, não prestava contas à comunidade, que tinha anseio em saber o fluxo de caixa, pois o dinheiro para a manutenção da rede era pago pelos próprios moradores desde o ano de 2012. Porém, em agosto de 2020, a comunidade, em Assembleia, elegeu uma diretoria, registrou em cartório e assumiu as finanças e a administração do sistema de água local e também a organização do espaço onde estão os falecidos, o cemitério. A observação e visita a outras localidades vizinhas, que têm o sistema de água e se organizam a partir de uma associação, despertou o interesse da comunidade em implantar também uma associação para administrar os recursos que são da própria comunidade. “Um sujeito social coletivo se refere à associação de pessoas que passam a ter uma identidade de ação na sociedade, e, portanto, de formação e organização em vista de interesses comuns e de um projeto coletivo” (CALDART, 2012, p. 550). Este fator

aponta outras direções no processo de organização da comunidade e também sobre as questões do trabalho que serão evidenciadas em capítulo próprio.

Outros espaços comuns organizados pelo coletivo também são pertinentes citar como o lugar onde está a igreja, o salão de festas, o cemitério da comunidade que necessita de reformas e legalização do terreno que foi doado pelo senhor Bráz, os espaços da escola e ginásio de esportes. A partir da associação, algumas dessas demandas foram sanadas. Outras melhorias em infraestrutura passaram a se efetivar a partir dessa mobilização/organização coletiva dos moradores, a saber: a construção e manutenção do salão de festas da igreja, a reforma do cemitério, a limpeza e organização dos túmulos e a implementação de uma taxa anual para sua manutenção.

A associação, agora, busca junto ao governo municipal verbas para a construção da capela mortuária no cemitério e também a conquista de uma sede para a Associação. No ano de 2021, meados do mês de agosto, a Associação, em seção na Câmara de Vereadores do município, tornou-se instituição de utilidade pública, o que configura a associação enquanto entidade que busca atender aos anseios da comunidade e a receber investimentos públicos municipais, estaduais e federais.

As manifestações religiosas são mais intensas em datas comemorativas, como, por exemplo: a véspera de Natal, o dia de Nossa Senhora Aparecida, a Semana Santa e o dia do santo que deu nome à comunidade, São Bento, no mês de julho. São frequentes, nessas festividades, a realização de procissões. Nelas, os fiéis saem pelas estradas levando os santos, bandeiras e flores a serem compartilhadas em momento próprio durante a celebração na igreja, local onde as procissões se encontram.

FIGURA 11 - Igreja em construção e na atualidade



FONTE: Foto em destaque - Acervo da pesquisadora (2020), foto menor - autor desconhecido (1960).

A festa da comunidade é anual e ocorre no mês de fevereiro, período caracterizado pela colheita, ou seja, os produtores da região vendem sua produção e a festa seria uma comemoração dessa produção anual. Segundo os moradores, os “antigos” faziam essa festa após a colheita, porque, dessa forma, “teriam dinheiro para gastar no evento”. Nas festas, a missa ocorre pela manhã e, na hora do almoço, as famílias se reúnem para saborear leitão assado, coxa de frango recheada com bacon, farofa e haluscke (quirera de milho com defumados suínos cozidos na couve, uma espécie de charutinho). À tarde, há o tradicional festival de prêmios que as famílias doam para o evento e, no fim do dia, ocorre o baile gauchesco, nele há um conjunto de música ao vivo. Nesses dias de festa, a localidade recebe muitas visitas, como a de pessoas que moraram no local, mas que foram embora para outra cidade, aproveitam para matar a saudade dos amigos e familiares.

As comidas têm forte interferência do tropeirismo. Por exemplo, o uso dos defumados na quirera, o churrasco, o leitão assado e a farofa. Nas festas de fim de ano, é comum chegar nas casas e encontrar grupos de mulheres produzindo bolachas de Natal enfeitadas, costume histórico, herança de um período em que não havia bolachas industrializadas ou fáceis de serem adquiridas. Licores são produzidos com frutas produzidas na própria propriedade como licor de figo, licor de laranja, licor de kiwi, entre outros sabores.

Outros encontros da comunidade ocorrem em festas de aniversários (muito frequentes), casamentos e jantares promovidos por cooperativas do próprio município e de municípios vizinhos. Tradicionalmente, no Dia das Crianças, comemorado em outubro, a comunidade se organiza para presentear as crianças e proporcionar um dia comemorativo, repleto de brincadeiras e lanches.

Brincadeiras também são frequentes e envolvem as famílias, como as tardes de “tiro de laço”, realizadas aos sábados ou domingos. Elas consistem na dinâmica do cavaleiro laçar o terneiro, que pode estar vivo ou ser feito de acrílico e puxado por uma moto. O cavaleiro “laçador” que conseguir pegar o bicho pelos chifres (com o laço) vence e, como prêmio, recebe uma quantia em dinheiro derivada das inscrições dos demais participantes da rodada de laço (uma rodada consiste em 3 tentativas de jogar o laço no terneiro).

Trafegar pelas estradas da localidade é contemplar paisagens modificadas para a produção agrícola, mas também é fazer um resgate histórico a partir dos lugares onde ocorreram tantos eventos, entre eles: o combate entre as tropas gaúchas e lapianas, a Estrada Velha por onde passavam os tropeiros, os velhos casarões com características do período colonial, cachoeira, nascentes, rios, montanhas e campos. Ainda é possível que encontre alguma família tocando o gado pela estrada para trocá-los de pasto, cavaleiros montados em seus cavalos, herança do tropeirismo, uma roda de chimarrão na varanda, costume presente entre as famílias da região ou uma procissão religiosa nos dias de festas santeiras.

FIGURA 12 - Cavalgada e procissão religiosa: costumes do povo de São Bento



FONTE: Acervo da pesquisadora (2019).

Na imagem, uma procissão religiosa do dia 12 de outubro, dia de Nossa Senhora Aparecida. Muitos são os devotos que vão à igreja neste dia. Também é feita uma confraternização para as crianças, durante à tarde, no salão da igreja, com a entrega de pacotes de doces, lanches e brincadeiras. Saindo desse território, a 50 km de distância, ao norte, a localidade rural, o Assentamento Contestado.

3.4 A LOCALIDADE RURAL/CAMPONESA DO ASSENTAMENTO CONTESTADO

Nesta subseção, apresento a localidade do Assentamento Contestado que tem, em seu passado, uma historicidade de lutas pela terra, iniciada no período colonial, plantação de pinus e eucalipto pela empresa INCEPA, que comprou a fazenda e, posteriormente, em 1999, foi ocupada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra que, na atualidade, é referência no cultivo de alimentos orgânicos.

O Assentamento do município da Lapa recebeu o nome de Contestado em homenagem aos companheiros que resistiram e lutaram por terra, por vida e existência em um território tomado à força pelo estado. Os interesses capitalistas, em favor de grandes empresas internacionais interessadas nas riquezas naturais da região e na exploração dos recursos naturais desse território, justificam às pressões sofridas e enfrentadas em sua historicidade formativa.

O território do Assentamento Contestado tem em sua historicidade apropriações a partir do regime de sesmarias do Brasil Colonial e Imperial. Segundo Vargas e Schwendler (2003, p. 46), essa área começou a ser explorada em 1740, quando a Coroa Portuguesa doou a área para um morador que possuía escravos e capital. Com o passar do tempo, esse território foi desmembrado muitas vezes e um dos donos foi David Pacheco dos Santos, conhecido como Barão dos Campos Gerais. Esse proprietário tinha forte influência na economia e na política. Por conta disso, foi prestigiado com a visita de Dom Pedro II, que pernoitou em sua casa em 1880 (ORZEKOVSKI, 2014, p. 28). Essa visita resultou na libertação das pessoas escravizadas desta fazenda. Esse território, assim como os territórios vizinhos, era caminho das tropas. Em consequência disso, teve suas atividades ligadas ao ciclo econômico do tropeirismo com criação de muares e equinos, bovinos de corte e leite. Contudo, é necessário salientar que nesse território houve trabalho escravo que durou por 140 anos (5 gerações de pessoas). A “Casa Grande”, com a cozinha nos fundos e o porão, lugar onde moravam os negros escravizados do Barão, é local

de visita  o e comprova a historicidade deste território. Nas imagens abaixo, observa-se, no Porão do Centro Cultural Casarão, o local onde ficava o quarto das pessoas escravizadas que trabalhavam na então casa do Barão, no piso superior a este por  o.

FIGURA 13 - Por  o do Centro Cultural Casarão



FONTE: Acervo da pesquisadora (2022).

FIGURA 14 - Por  o do Centro Cultural Casarão



FONTE: Acervo da pesquisadora (2022).

A próxima foto retrata o local situado ao lado da “Casa Grande”, onde há relatos de que seria ali o “tronco”, onde as pessoas escravizadas eram torturadas/castigadas.

FIGURA 15 - Local onde as pessoas escravizadas eram torturadas/castigadas



FONTE: Acervo da pesquisadora (2022).

Nesse local, segundo Sylviane Guilherme⁴² (2019), depois de um dia inteiro de trabalho, as pessoas que eram escravizadas dormiam. Elas eram em número de mais ou menos 4 pessoas e desempenhavam afazeres de limpeza da casa e também trabalhos na cozinha.

A partir de 1985, os descendentes do Barão venderam a fazenda para a empresa INCEPA, uma indústria de cerâmica. A madeira da fazenda era utilizada para aquecer os fornos da fábrica, porém, mais tarde, ela passou a utilizar outras formas de energia, como eletricidade e gás. Ainda hoje há uma área de 700 hectares de reflorestamento de pinus e eucalipto feito pela empresa (VARGAS; SCHWENDLER, 2003).

⁴² GUILHERME, Sylviane. **Apresentação do Casarão à visitantes**. Assentamento Contestado, novembro de 2019.

Em 1995, no III Congresso Nacional do MST⁴³, em Brasília, esta terra foi reivindicada, em função das dívidas dessa empresa, para ser destinada à Reforma Agrária. A empresa INCEPA, com sede na Lapa, tinha dívidas com INSS e as perdeu para órgãos do governo federal. O MST denunciou a dívida ao INCRA, que passou a desenvolver procedimentos legais de desapropriação. Com uma área de 3.200 alqueires, a fazenda foi ocupada, em 07 de fevereiro de 1999, por aproximadamente 40 famílias apoiadas pelo Sindicato dos Trabalhadores Rurais da Lapa, PT municipal e CPT. O decreto presidencial para a desapropriação saiu no dia 13 de maio de 1999 e a emissão da posse ao INCRA pela Justiça federal ocorreu em 7 de dezembro de 1999 (VARGAS; SCHWENDLER, 2003, p. 48).

A maioria das famílias vinham de Curitiba, Balsa Nova, Lapa e outras cidades e municípios do estado do Paraná. Segundo a assentada Sandra Mara Maier⁴⁴ (novembro, 2019), “o começo foi muito difícil, pois pessoas de diversos lugares se encontraram num espaço que ainda estava sendo pensado e constituído, isso gerou muitos conflitos internos”. Ao dividirem os lotes, as famílias iniciaram um processo de preparação da terra e construção de suas casas. Para Maier, os primeiros dias seguiram de um trabalho intenso de preparo da terra para o plantio de verduras e árvores de frutas, pois “queríamos ver a terra produzindo!”

O agricultor assentado Ronaldo Novakoski⁴⁵, no relato oral, falou um pouco sobre o processo de acampamento, os trâmites iniciais para a conquista do lote onde hoje vive com sua esposa, uma filha e um filho:

Minha participação aqui, quando a gente vai conquistar um pedaço de terra que fica num acampamento. Tem as áreas que são, que não estão produtivas, que é liberado pelo Incra, daí a gente tem que vim, ocupar e tem um monte de processo que até ser feito, até a gente conseguir, assinar um contrato. É bem corrido, tem que participar de um monte de ato, ato político, a militância tem que, não é só uma nem duas pessoas, tem que ser um monte. Então, tudo que é conquistado no movimento, é entre equipes, não é um, nem outro, não é, tipo uma militância, não é só um, dois da militância, nem coordenador, nem nada, é o povo, né? O Movimento é feito do povo, né? Por isso que já é Movimento dos Trabalhadores. Tem que ser uma

⁴³ No III Congresso Nacional do MST em Brasília (1995), teve a participação do presidente, de aproximadamente 5000 militantes, dirigentes do MST, CPT, CUT e parlamentares ligados a partidos de esquerda. Dentre as reivindicações, estava a cobrança em terra das dívidas de empresas para destinar à Reforma Agrária

⁴⁴ MAIER, Sandra Mara. **Relato Oral**. Primeiros desafios no Assentamento Contestado. Assentamento Contestado, novembro de 2019.

⁴⁵ NOVAKOSKI, Ronaldo. **Relato Oral**: entrevista. Educação e Trabalho no campo. Assentamento Contestado, agosto de 2022.

equipe, tipo todo mundo tem que de dedicar, senão não consegue nada. (NOVAKOSKI, 2022).

A proposta de Assentamento que o MST queria tinha por base a nova concepção de produção envolvendo questões sobre o modelo tecnológico, preservação da fauna e da flora, moradias próximas para facilitar o convívio social e segurança, cooperação agrícola e educação. Para isso, foi desenvolvido coletivamente o Regimento Interno e a elaboração do Plano de Desenvolvimento do Assentamento (PDA) com estudos sobre as condições naturais das áreas e suas potencialidades de produtividade. Junto a isso e devido ao fato de a maioria das pessoas virem de lugares muito diferentes, elas não tinham afinidade com as questões agrícolas e custaram a entender o solo, o clima, entre outros (VARGAS; SCHWENDLER, 2003, p. 52-53), o que trouxe muitos problemas no início para garantir a sobrevivência das famílias.

O Assentamento Contestado é constituído por lotes medindo de 9 a 16 hectares, dependendo das condições naturais do terreno e da distância da estrada principal. Esses lotes foram organizados em núcleos de base constituídos por 10 famílias cada um. “Os núcleos são as instâncias de base do MST, sendo o modelo desenvolvido para estimular a ligação entre os dirigentes e a base do movimento e garantir a participação das famílias” (ORZEKOVSKI, 2014, p. 29). Para a identificação, cada núcleo escolheu um nome, a saber: “Gabriel Kais, Eduardo Anghinoni, Iguaçu, Antônio Tavares, Roseli Nunes, Evolução Camponesa, Libertação Camponesa, Sepé Tiarajú, Chê Guevara e Lagoão” (EMCC, 2020, p. 7).

Os núcleos elegem um representante e um vice. Esses, por sua vez, elegem uma coordenação regional, que elege a coordenação das instâncias superiores. Os núcleos, as coordenações e as direções constituem-se como fóruns políticos por excelência do MST. Os Setores e as secretarias têm caráter administrativo e executivo e são responsáveis pela realização de projetos de desenvolvimento socioterritorial nos assentamentos e acampamentos. O Setor de Educação, por exemplo, está organizado no Assentamento em nível estadual e federal. Isto quer dizer que o Setor não se restringe ao Assentamento, mas está organizado de forma a desenvolver políticas públicas para Assentamentos e Acampamentos (FERNANDES, 2006). Segundo Maier (2019), muitas famílias foram embora no início, outras ficaram e tiveram filhos, que também se casaram. Dessa forma, das

108 famílias inicialmente assentadas, hoje já somam a essas 52, sendo elas temporárias⁴⁶ ou filhos e filhas das famílias assentadas (EMCC, 2020, p. 11).

No espaço comum, existem as casas dos trabalhadores temporários que podem estar vinculados à Escola Latina Americana de Agroecologia (ELAA) e também a projetos, tanto no âmbito da educação quanto dos eventos culturais realizados no Centro Cultural Casarão (mais ou menos 100 pessoas) (EMCC, 2020, p. 10). O alojamento da ELAA⁴⁷ possui amplo espaço, nele encontra-se: quartos para alojar os estudantes; banheiros com chuveiros elétricos e com aquecimento a partir de uma caldeira à lenha; e refeitório amplo com mesas e cadeiras, cozinha e utensílios necessários para a realização de eventos que ocorrem no decorrer de cada ano no Assentamento, como a formação para líderes de grupos de outros Assentamentos, cursos de extensão em Agroecologia, entre outros.

FIGURA 16 - Alojamento ELAA



FONTE: Acervo da pesquisadora (2019).

⁴⁶ Temporárias são as casas ocupadas por trabalhadores que passam algum tempo no Assentamento para desenvolver atividades tanto na ELAA quanto nas propriedades.

⁴⁷ O alojamento é constituído de 3 alas com 12 quartos na ala feminina e 12 quartos na ala masculina mobiliados com camas, colchões, travesseiros, roupas de cama e armários. A ala do meio comporta os banheiros femininos e masculinos com vestiário. Estudantes e trabalhadores do assentamento fazem mutirões para limpar, organizar e manter as instalações limpas e organizadas. Ajudei a capinar e plantar flores durante minha estadia na ELAA.

A Escola Latina Americana de Agroecologia, com sede no Assentamento Contestado, foi inaugurada em 2005. Foi uma iniciativa que teve o apoio da Via Campesina⁴⁸, do Governo do Estado do Paraná, do Estado Bolivariano da Venezuela, do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e da Universidade Federal do Paraná.

A Via Campesina nasce do conflito existente entre a territorialização do agronegócio e a desterritorialização do campesinato, ou seja, da disputa territorial entre esses dois modelos de produção. As ações territoriais desenvolvidas por esse movimento são contra hegemônicas e vão de encontro à produção que adere ao uso de agrotóxicos, fertilizantes e adubos químicos, junto ao uso de sementes geneticamente modificadas, da geração de lucro sobre a venda de mercadoria para gerar mais mercadoria.

A partir da Escola Latina instalada no espaço comum do Assentamento, o curso de Tecnólogo em Agroecologia (IFPR) e, dez anos depois, a Licenciatura em Educação do Campo (UFPR) são abertos às famílias camponesas, educandos/as de Movimentos Sociais do Campo articulados à Via Campesina da América Latina. Também são efetivados cursos temporários em diversas áreas: “teorias sociais, agroecologia, Agrofloresta, saúde, educação, nutrição e etc.” (EMCC, 2020, p. 12).

O objetivo principal da ELAA é cumprir um papel educacional e social que promova a soberania alimentar, que mantenha o equilíbrio da biodiversidade, o uso de sementes crioulas junto ao desenvolvimento da agroecologia para uma reconstrução ecológica da agricultura e a criação de cursos universitários de agroecologia (ORZEKOVSKI, 2014). O método pedagógico da Escola consiste no que Caldart (2000, p.105) chama de Pedagogia da Alternância, que consiste nos tempos educativos e da autogestão desenvolvidos com o tempo escola e tempo comunidade. Esses processos visam à formação crítica do educando perante a realidade, a formação política e o preparo técnico para atuar nos territórios de origem. Junto a isso, a integração da escola com a família e a comunidade dos estudantes.

No tempo escola, os estudantes têm aulas teóricas e práticas, se auto-organizam nas tarefas da escola, avaliam e participam do planejamento

⁴⁸A Via Campesina é um movimento mundial de camponeses nascido no ano de 1992 no Congresso “Unión Nacional de Agricultores y Ganaderos (UNAG) com a participação de outros movimentos da América Latina, América do Norte e da Europa”. (RIBEIRO, 2016, p. 23).

aprofundando valores. O tempo comunidade é a oportunidade de o estudante pesquisar sua realidade e problematizá-la com o registro de suas experiências, o que lhe auxilia a buscar práticas que possam permitir a troca de conhecimentos. “A prática antidialógica” de outros espaços acadêmicos, na ELAA, dá lugar ao “diálogo de saberes entre técnicos e camponeses” (ORZEKOVSKI, 2014, p. 43).

Outro espaço constituído, a partir da organização coletiva do Assentamento, é a “Ciranda Infantil Curupira”, onde são atendidas as crianças, filhas e filhos dos trabalhadores da ELAA, dos trabalhadores e estudantes que buscam os cursos temporários oferecidos aos camponeses e também de educadores da escola municipal e estadual. A equipe que atende as crianças constitui-se de voluntários do próprio Assentamento que recebem um valor simbólico pelos trabalhos desenvolvidos. Esses valores são contribuições dos pais das crianças que recebem o atendimento na Ciranda. Na Ciranda, as crianças são estimuladas a se desenvolver em seus aspectos corporais, psicomotores, lúdicos, educativos, místicos e culturais.

FIGURA 17 - Ciranda Infantil Curupira, área comum do Assentamento Contestado



FONTE: Acervo da pesquisadora (2023).

De acordo com Luedke (2013, p. 39), a nomenclatura ‘Cirandas Infantis’ é designada ao trabalho educativo, escolar e não escolar, voltado aos filhos de trabalhadores rurais do MST. A Ciranda reforça a prática da mística, que representa a cultura em seus aspectos da dança, da cultura popular, das cantigas de roda e do ser criança.

O Setor de Cultura do Assentamento Contestado tem sua sede no espaço comum onde, historicamente, foi a “Casa Grande”, denominado como Centro Cultural Casarão. Nesse espaço são realizadas reuniões, formaturas, espetáculos de teatro, apresentações de grupos culturais, exposições, cursos, etc.

FIGURA 18 - Centro Cultural Casarão



FONTE: Acervo da pesquisadora (2019).

O Centro Cultural Casarão é muito visitado por pesquisadores, militantes do Movimento e turistas que passam pelo Assentamento e aproveitam para registrar o momento. Com visitas agendadas, é possível conhecer a história da casa com visita dirigida, onde o setor de cultura se organiza para contar a história da fazenda, da ocupação e de setores que compõem a estrutura organizacional desse lugar.

No prédio ao lado, também no espaço comum, encontra-se a Unidade Básica de Saúde (UBS) do SUS - Sistema Único de Saúde. Essa Unidade foi, segundo Maier (2019), uma conquista derivada de lutas e de uma marcha a Brasília, por líderes regionais para reivindicar a construção da Unidade. Além do atendimento médico mantido pela prefeitura municipal da Lapa, ainda há o atendimento a partir da saúde popular, a bioenergia. O atendimento é feito em uma sala própria, ao lado do consultório do médico contratado pela prefeitura do município.

Para saber como o atendimento do Setor de Saúde do Assentamento funciona na prática, busquei informações com a senhora Maria Natividade de Lima⁴⁹,

⁴⁹ LIMA, Maria Natividade. **Relato oral.** O Setor de Saúde do Assentamento Contestado. Relato concedido à pesquisadora por aplicativo de *whatsapp*. Lapa, São Bento, 2021.

a “dona Maria”, moradora do Assentamento e que faz parte do coletivo da saúde. O contato foi a partir do aplicativo de *whatsapp*⁵⁰

A orientação do Movimento, segundo a moradora dona Maria, do setor de saúde, é que todos os grupos participem, mas apenas 6 grupos são assíduos nas discussões coletivas que ocorrem, semanalmente, no Centro Comunitário e nas reuniões e trabalhos na horta. No período da Pandemia, devido ao isolamento social requerido para conter a transmissão do “novo coronavírus”, COVID 19, o setor de Saúde segue cultivando as ervas, mas não há atendimento ao público, salvo isoladamente, com aviso prévio e agendamento.

A gente não trabalha sozinha ali no Assentamento porque a orientação e a necessidade é que se trabalhe em coletivo. Nós temos o coletivo de mulheres (maior parte mulheres) que trabalham ali com as ervas medicinais no quadro, em torno da UBS (UBS Chico Pelega). E temos uma horta de ervas medicinais e nós trabalhamos aí, é pra ser 10 núcleos, não é pra ser 10 núcleos de famílias, cada núcleo tem um nome e cada núcleo é pra participar duas pessoas nos coletivos, seja da educação, da saúde, produção, etc., grupo de mulheres, jovens, mas ali nós temos aí atuante que participam mesmo 5, 6 grupos, mas os outros, é convidado, é discutido, mas não vem muito pra cima no Centro Comunitário. A discussão dessas coisas coletivas no Centro Comunitário e uma vez por semana trabalhamos na horta. Agora não estamos atendendo ali com a bioenergia, com chazinho. Mas temos lá chá, a gente colhe chá, se organiza para colher chá, pra limpar, secar, empacotar, etc. Mas agora por causa da pandemia não estamos atendendo ali. A gente, quem procura a gente tem lá as tinturas, a maior parte feita de ervas medicinais, só própolis que é feita de própolis mesmo derivado da abelha que é um antibiótico natural. Temos umas pomadas e trabalhamos muito a semente e a orientação da alimentação saudável e a água adequada que tem que ser tomada, né. A gente usa muito o ouvir as pessoas que vão lá no trabalho de bioenergia, essa linha aí. E daí a orientação forte é comer remédio, e comer bem é comer remédio: feijão, arroz, verduras, legumes, cores, talos, grãos, folhas, etc. Dentro da produção sem veneno porque no mercado é mercadoria. No mercado é mercadoria, tem o que você quiser lá, mas 90% é produzido com agrotóxico da alimentação. Você está comento doença também. É dessa forma que a gente trabalha ali. Nós temos ali ervas medicinais secas [...], chazinhos, tinturas, pomadas, sementes. Neste momento não estamos atendendo por causa da pandemia. (LIMA, 2021).

Dona Maria, juntamente com outras mulheres do Setor de Saúde, planta, nos fundos da Unidade de Saúde, as ervas medicinais que são utilizadas para a produção dos medicamentos fitoterápicos utilizados na medicina natural pelos assentados. Assim, a dona Maria tem um espaço dentro da unidade. Dentre os tratamentos, há a auriculoterapia, que consiste no uso de pedras em pontos da orelha.

⁵⁰ Para nortear o relato oral da dona Maria, fiz as seguintes perguntas a ela: Sobre a saúde no Assentamento: A senhora poderia me contar como funciona? Quantas pessoas envolvidas, se são feitos os remédios de plantas, se estão atendendo agora no período da Pandemia?

Cada ponto corresponde a um local do corpo que será tratado. Também tem a bioenergia que é: “Um trabalho feito com os pontos energéticos das pessoas” (LIMA, 2021).

No período em que estive no Assentamento, fiquei doente, estava com muita dor, infecção na bexiga. Procurei atendimento na Unidade de Saúde e a dona Maria colocou as sementinhas em minha orelha. A dor passou. Senti a orelha esquentar e, nas primeiras horas que sucederam a auricoterapia, as dores foram passando e senti um bem-estar promovido pela terapia natural.

Além desses prédios, situados na área coletiva central, o Assentamento conta com a organização da Cooperativa Terra Livre cuja sede se encontra no espaço comum. É ela que reúne e organiza a comercialização dos produtos alimentícios oriundos da Agroecologia.

O espaço destinado ao comércio de produtos em geral é conhecido como “Armazém do Pazzinato”, amplamente utilizado por estudantes da ELAA e também pelos trabalhadores. No armazém pode-se encontrar produtos locais e também oriundos de outros Assentamentos. Entre esses produtos estão: vinhos, cachaça, compotas, conservas, etc.

No aspecto religioso, há uma diversidade de religiões presentes, dentre elas a religião católica, a Assembleia de Deus e a Congregação Cristã no Brasil. Todas se mantêm com fundos próprios. Na igreja católica, existe o dia festivo à Nossa Senhora Aparecida, padroeira da comunidade. Nesse dia também são distribuídos, a partir de doações, doces às crianças.

Em um dos eventos religiosos, na igreja católica, participei junto a um movimento (pastoral) onde toquei violão na missa. Na ocasião, conversei com as famílias e com as crianças da escola, inclusive alguns estudantes meus. Foi um momento importante para interagir com os moradores e também planejar novos encontros.

FIGURA 19 - Igreja Católica



FONTE: Acervo da pesquisadora (2020).

Nas outras igrejas são desenvolvidas ações como a partilha de alimentos no dia da “Ceia”, onde cada fiel leva um alimento a ser partilhado no encontro. A organização, segundo a Irmã (que não quis se identificar), é feita a partir do comando de um pastor e a colaboração dos fiéis (Irmã, fiel da igreja evangélica local⁵¹, 2020).

No campo educacional, desde a ocupação, o Assentamento sofreu pela falta de políticas públicas municipais para criar condições para a formação escolar do povo local. Porém, desde o começo, já no Acampamento, as famílias definiram que os esforços seriam para o desenvolvimento da educação, da produção e da saúde. A escola improvisada foi feita pelos próprios assentados, pois, nos dias frios de inverno, a ausência de paredes tornava as horas, em que o estudante ficava em sala de aula, sofridas e penosas. Pais de estudantes e comunidade em geral se reuniram e fizeram as paredes das salas de aula e também auxiliavam na preparação do lanche enquanto as professoras davam aulas. Esse trabalho não era remunerado, inicialmente.

O protagonismo das educadoras Tania e Sandra, para garantir educação escolar no Assentamento, foi acompanhado de muitas idas à prefeitura para pedir

⁵¹ IRMÃ. **Relato oral.** As diversas religiões presentes no Assentamento Contestado. Relato feito a partir do aplicativo *whatsapp*. Lapa, São Bento, setembro de 2020.

um prédio adequado, instalações que acolhessem as crianças do Assentamento, já que a escola provisória não tinha condições estruturais e, posteriormente, o outro espaço (construção onde hoje é depósito) foi taxado, pela então secretária de educação, como “lugar bagunçado/sujo”. Num encontro⁵², em janeiro de 2023, as educadoras Tania e Sandra, lembrando de todo este processo de conquista da escola, relataram essas “visitas” da secretária de educação: “Ela fez a gente limpar os vidros no dia em que foram colocados! Até hoje tem vidro caindo das janelas” (BAGNARA, MAIER). Diante de todo esse processo, as educadoras desenvolviam suas aulas sem vínculo empregatício, numa configuração adaptada de escola itinerante (que se desloca). Essa escola era uma extensão da escola da localidade vizinha para que as crianças não ficassem sem a educação escolar. Essa extensão foi efetivada pela prefeitura que, ao invés de instalar a escola no Assentamento, utilizava manobras para que o movimento desistisse da escola. Ninguém desistiu e, sobre pressão das educadoras que iam à prefeitura periodicamente, e de ocupação da Secretaria pelos estudantes, educadores, pais e mães, o administrador público assinou a legalização, a partir de portaria, de funcionamento à escola. Somente em abril de 2011, a escola passou a se chamar Escola Municipal do Campo Contestado. A inauguração do prédio onde localiza-se a escola municipal e estadual do Campo Contestado foi em 2012. Até então, mudou várias vezes de lugar e por ela passaram muitos professores voluntários (EMCC, 2020, p. 8).

A formação escolar, em área de Assentamento, tende a desenvolver atividades práticas que têm a ver com o entorno da escola, que trabalha interdisciplinarmente os conhecimentos de forma a sistematizar os saberes em práticas cotidianas. A agroecologia, forma de produzir sem a utilização de agrotóxicos, “campo de conhecimento que incorpora dimensões técnicas/científicas e também dimensões sociológicas e políticas” (SAPELLI, 2017, p. 13) é tida, na escola, como essência para o processo de ensino juntamente com as práticas. A partir dos Núcleos Setoriais, essas práticas podem elevar os conhecimentos teóricos em práticas para os processos sociais e de trabalho que se estabelecem no âmbito das relações humanas e humanas com a natureza.

⁵² O encontro no Assentamento foi promovido pelas educadoras atuais da Escola Municipal Contestado. No dia 28 de janeiro de 2023, professoras que trabalharam na escola, inclusive eu, nos encontramos para lembrarmos fatos que marcaram nossa estadia na escola. Foi um momento importante para conhecer o início da história da escola e também o protagonismo das primeiras professoras do Assentamento.

Ainda, para Guhur e Toná (2012, p. 59), a agroecologia é: “[...] em resumo, um conjunto de conhecimentos sistematizados, baseados em técnicas e saberes tradicionais (dos povos originários e camponeses)”, que se utiliza das técnicas científicas e também dos conhecimentos desenvolvidos e passados de geração para geração pelos povos do campo.

No campo gastronômico, a alimentação saudável foi a meta estabelecida desde o início do Assentamento Contestado, de acordo com as Diretrizes Nacionais do MST e das discussões coletivas. Nessa direção, o Projeto Político-Pedagógico traz que:

Definimos como meta organizar a produção em bases agroecológicas num marco mais amplo de regeneração e conservação ambiental e reconstrução ecológica da agricultura, não só pelo elevado grau de degradação ecológica da área promovida pelo agronegócio que até então explorava de forma degradante com esgotamento dos macros e principalmente os micronutrientes do solo, mas por opção consciente as orientações e diretrizes nacionais do MST e das discussões coletivas. (EMCC, 2019, p. 8).

Como a alimentação saudável é opção consciente do lugar onde a escola está inserida, a alimentação, tanto da escola quanto da comunidade, é, em sua maioria, provida a partir da subsistência⁵³, que é o cultivo para o próprio consumo de uma variedade de alimentos e também a comercialização onde a produção é entregue na Cooperativa Terra Livre. As hortas, a produção orgânica e a distribuição pela Cooperativa da produção local serão tratadas em capítulo específico sobre a Agroecologia.

No decorrer do Trabalho de Campo, tanto na escola quanto nas casas das famílias assentadas, percebi que a alimentação é constituída, em sua maior parte, por alimentos cultivados na própria propriedade. A merenda escolar do município recebe produtos alimentícios da Cooperativa Terra Livre, dentre esses alimentos, estão: Aipim, batata doce, frutas da época, mel, leite e derivados, carne suína, de aves, bovina e caprina. Hortaliças e verduras, como couve-flor, repolho e alface, são produzidas o ano inteiro, não faltam nas mesas. A partilha, palavra que escutei muitas vezes, foi presenciada num dia de Trabalho de Campo. Os estudantes

⁵³ A expressão agricultura de subsistência, presente nos discursos dominantes desde o Brasil colonial, discrimina os camponeses por serem produtores de alimentos – uma tarefa considerada subalterna, ainda que necessária para a reprodução social da formação social brasileira –, contrapondo-os ao modo dominante de se fazer a agricultura, o qual se reproduz desde as sesmarias até a empresa capitalista contemporânea, mantendo a tendência geral de se especializar no monocultivo e na oferta de produtos para a exportação. (CARVALHO; COSTA, 2012, p. 31).

voluntários passaram o dia colhendo feijão, em um lote, para doação à “marmita solidária” e montagem de cestas distribuídas gratuitamente às famílias carentes no município da Lapa e também na Região metropolitana de Curitiba.

Em meio à crise econômica, ao crescente número de pessoas que passam fome, estão desempregadas e sofrem com a alta dos preços dos alimentos e com a desesperança, os camponeses do MST seguem na luta por vida, trabalho e permanência no campo. Um exemplo disso, são as ações no combate à fome que estão sendo feitas por este movimento em diversos municípios do Paraná, inclusive na Lapa. O Assentamento Contestado tem se mobilizado na produção de cestas com produtos vindos da agricultura familiar, oriundas de processos de cultivo a partir da Agroecologia. Nesse sentido, Capitani⁵⁴ relata que:

Mesmo na pandemia, continuamos nosso trabalho aqui no Assentamento. Não deixamos de nos reunir, desenvolver projetos, construir. A formação constante e a busca por políticas públicas para os movimentos sociais foram muito prejudicadas, mas nós procuramos o que ainda resta para trazer aqui para o nosso povo. O trabalho não parou. Olhe aqui o barracão novo que será a Agroindústria, a estufa, este outro salão, tudo construído durante a pandemia. As famílias se organizam e doam alimentos para as marmitas solidárias. Contamos com a participação de estudantes que todo sábado estão aqui no Assentamento nos ajudando na colheita e preparo dos alimentos para mandar lá para Curitiba.

Para reunir o montante de alimentos para a produção, os assentados contam com a ajuda de pessoas voluntárias que vêm de outras cidades vizinhas para participar da colheita, do preparo da terra, do cultivo. Dessa forma, enquanto uns plantam, outros colhem, garantindo a continuidade da ação. Durante a pandemia, principalmente na vigência do isolamento social, os jovens do Assentamento Contestado se envolveram em ações como a produção das marmitas solidárias, a partilha de cestas de alimentos em bairros do município e trabalhos agrícolas nas propriedades.

⁵⁴CAPITANI. Antônio. **Relato Oral:** a organização da Cooperativa Terra Livre. Assentamento Contestado, 01 nov. 2021.

FIGURA 20 - Distribuição de alimentos nos bairros Olaria e São Lucas, município da Lapa, Paraná



FONTE: Jornal Canal da Cidade (2020).

A reportagem enfatizou as ações do Movimento em diversas cidades, a partir das iniciativas do MST no enfrentamento da fome, no período da pandemia, e também por “valorizar a agricultura familiar, responsável por 75% dos alimentos produzidos no país” (CANAL DA CIDADE, 2020)⁵⁵.

Os alimentos, distribuídos gratuitamente pelo movimento em bairros carentes do município, representam, para as famílias, mais comida na mesa. A Pandemia trouxe consigo uma alta taxa de pessoas desempregadas.

Em síntese, a organização política da localidade rural/camponesa de São Bento e da localidade rural/camponesa do Assentamento Contestado difere uma da outra. Um fator marcante é o da organização coletiva dos camponeses da localidade rural do Assentamento Contestado. Nesse território, há a produção agroecológica de alimentos, a organização da cooperativa que distribui os alimentos produzidos pelas famílias locais revertendo em renda. No campo educacional, há a influência do Movimento de Educação do Campo, presente nas práticas pedagógicas da Escola Municipal do Campo Contestado, e também a oferta do ensino superior dentro do assentamento.

No próximo capítulo, tratarei dos processos de trabalho desenvolvidos tanto na localidade de São Bento quanto no Assentamento Contestado. Com realidades diversas, os dois lugares pertencem ao mesmo município, mas são distintos em sua organização política.

⁵⁵ CANAL DA CIDADE. Famílias recebem 4 toneladas de alimentos do Assentamento Contestado. Lapa, Paraná. 31 jul. 2020. Disponível em: <https://www.facebook.com/canaldacidadelapa>. Acesso em: 12 set. 2020.

4 O TRABALHO NO CONTEXTO DO CAMPO

*“Eu, na vida só trabalhei
 O pouco dinheiro que me sobrou
 Foi para comprar algo diferente para comer
 logurte, carne, depois que está doente,
 não tem mais o gosto
 A vida inteira pagando prestação,
 não deu tempo de ver o amigo de infância
 A Bahia ficou nos sonhos,
 a viagem de 3 dias de ida e 3 de volta,
 sem chance
 Vender as férias e pegar um dinheirinho a mais
 para trocar o telhado da casa cheia de goteiras”.*
(Papai, in memoriam)
Eis a vida que meu pai levou.

Neste capítulo, abordo a educação e o trabalho, no município da Lapa, desenvolvidos pelos trabalhadores das duas localidades pesquisadas. Busco caracterizar a agroecologia e o agronegócio, duas frentes de modo de produção agrícola presentes. A agroecologia é desenvolvida e defendida pelo MST como estratégia de luta contra o capitalismo e a exploração desenfreada dos recursos naturais. Por outro lado, o agronegócio, que visa o lucro e que não tem parâmetros para obter a produção em larga escala com o uso de sementes transgênicas, da monocultura com produção a partir de uso de agrotóxicos nocivos à vida humana, vegetal e animal, é praticado em ambas localidades, mesmo no Assentamento Contestado.

4.1 O TRABALHO

A contradição presente no modo de produção capitalista, no qual há um que explora e outro explorado, me remete a tantos episódios vividos em âmbito familiar dentre os quais destaco o “dia do pagamento”. Nesse dia, meu pai passava no armazém, pagava o “pedido” do mês anterior para fazer o “pedido” do mês que se iniciava. Nesse dia, eu e meus cinco irmãos ganhávamos um doce, era um bem precioso, degustado lentamente, pois o próximo viria somente no outro mês.

“Bem cedo”, para minha família, sempre foi às 3 horas da manhã, horário que meu pai saía de bicicleta para “bater cartão” no terminal do Boqueirão (saída da linha de ônibus, onde ele começou a trabalhar na empresa de transporte de passageiros de Curitiba). Minha mãe trabalhava como gari e iniciava às 7 horas, “no oito”, como ela dizia. O cartão diariamente era “batido” às 6 horas e 30 minutos, quando todos já deveriam, segundo as normas da empresa, estar uniformizados com seus carrinhos, saindo para a limpeza das ruas. A frase proferida por meus pais: “Deus ajuda quem cedo madruga”, hoje faz sentido. É preciso aumentar as horas de trabalho, diminuir as horas de lazer e alimentar o sistema capitalista a partir da servidão.

O trabalho, enquanto ainda não existia a divisão de classes, era desenvolvido pelos humanos de forma comunal que, segundo Saviani (1994), é a produção da existência em comum e, a partir disso, se educavam: “Lidando com a terra, lidando com a natureza, se relacionando uns com os outros, os homens se educavam e educavam as novas gerações” (p. 2). Com mudança a sobre a forma de sobreviver, por meio da fixação em um local, do desenvolvimento da agricultura e consequente apropriação da terra, surge a relação entre os donos das propriedades privadas (que se apossam delas) e os não proprietários (que trabalham para os que as possuem). Nessa vertente, os não proprietários passam a trabalhar para os donos de terras. Consequentemente, estes dispõem seu tempo para garantir sua existência e também a do proprietário, surgindo assim, “uma classe ociosa, ou seja, uma classe que não precisa trabalhar para viver: ela vive do trabalho alheio”. (SAVIANI, 1994, p. 2). Essa classe de proprietários, segundo o autor, com tempo ocioso (pois não precisa trabalhar para garantir seu sustento, que já está assegurado a partir da exploração dos que não tem propriedade), assegura o acesso à educação diferenciada daquela dos trabalhadores.

A forma como a classe proprietária ocupava o seu ócio é que constituía seu tipo específico de educação. Não só a palavra escola tem essa origem mas também a palavra ginásio, que era o local dos jogos que eram praticados pelos que dispunham de ócio. A palavra ginásio mantém esta duplicidade de significado ainda hoje. A origem da palavra ginástica é a mesma da palavra ginásio: exercícios físicos como lazer. A ginástica dos que tinham que trabalhar era o próprio trabalho, era o trabalho manual, era o manuseio físico da matéria, dos objetos, da realidade, da natureza. (SAVIANI, 1994, p. 2-3).

A exploração do trabalhador, que se configura enquanto expropriação da sua própria vida em força de trabalho utilizada em detrimento do enriquecimento do

patrão, sentencia o trabalhador a perder sua saúde e se privar de viver para buscar o sustento de sua família. Nesse ciclo, que requer dedicação integral, o trabalho se incube de prender quem depende dele, gerando, em certa medida, a inexistência de humanidade, pois o tempo, em que está trabalhando, não o permite conviver com os seus, da mesma forma em que, no trabalho, as “amarras” do sistema tendem a torná-lo alienado, obediente e subserviente. Frigotto e Ciavatta (2012, p. 750) escrevem que o trabalho “[...] em qualquer tempo histórico, se define o modo humano de existir, criando e recriando o ser humano, mesmo nas formas mais brutais da escravidão, o trabalho humano não é pura negatividade”. Isso porque, a partir do trabalho, se exerce o dever e o direito em função do caráter humano (idem, 2012). Junto a isso, “[...] nenhuma relação de exploração até o presente conseguiu anular a capacidade humana de criar e de buscar a superação da exploração” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012, p. 755). A partir do excerto do autor, em que o trabalho “não é pura negatividade”, tem-se a concepção de Marx que o ser humano se transforma e transforma a natureza para criar meios de sobrevivência e conhecimento a partir do trabalho (MARX, 1985).

Aprender a pensar com a própria cabeça significa ver a ordem que se instaura imperativamente como a única verdade e que orienta a vida em determinada direção e saber buscar o reverso da ordem, o que se esconde nas suas dobras, o relegado à margem, o vencido na história e que não se revela na história dos vencedores. (SCHLESENER, 2009, p. 102).

Conforme a citação de Schlesener, as “dobras”, que escondem a ordem estabelecida dos processos hegemônicos, cristalizam e dão rumo à sociedade. Contudo, é preciso aprender a buscar o reverso, a outra face desse processo para desvelar a verdade impetuosa, reconhecer a voz dos excluídos colocados à margem dos processos, do acesso às políticas públicas e das condições mínimas necessárias para garantir a sobrevivência.

O trabalho concreto, útil que tinha como base suprir as necessidades dos que o desenvolviam, na sociedade capitalista, transforma-se em trabalho abstrato. No trabalho abstrato, o ser humano utiliza de força e energia para produzir mercadoria. Essa mercadoria será trocada no mercado. Portanto, não para seu uso, mas para trocar por dinheiro, que configura o valor de venda para comprar outra mercadoria. Nesse processo, há o ganho sobre o valor de venda que, para o capitalista, é o movimento de ganho, ou seja, “comprar para vender, ou melhor, comprar para vender mais caro” (MARX, 1985, p. 131).

O capital comercial, em sua forma peculiar, “é o ponto de partida e o ponto de retorno do dinheiro” “[...], mas também o capital industrial é dinheiro, que se transforma em mercadoria e por meio da venda de mercadoria retransforma-se em mais dinheiro” (MARX, 1985, p. 129). A “valorização do valor”, valor de uso e o lucro isolado não devem ser tratados como meta imediata do capitalismo, “mas apenas o incessante movimento de ganho”, que consiste em “entregá-lo sempre de novo à circulação” (MARX, 1985, p. 130).

A força de trabalho, tratada por Marx enquanto propriedade, é mercadoria disposta ao comprador que a consome. Nesse aspecto, a pessoa, ao renunciar a essa propriedade, adiantando ao capitalista o valor de uso da força de trabalho, fornece crédito ao capitalista. Isso significa dizer que o trabalhador, além de fornecer o crédito, ainda fornece sua força de trabalho, recebendo posteriormente ao trabalho desenvolvido. O capitalista, nesse aspecto, mantém suas riquezas e sua expansão a partir da exploração do trabalhador. Este, por sua vez, que necessita de meios de subsistência, depende do salário atrasado para possibilitar sua existência.

O antigo possuidor de dinheiro marcha adiante como capitalista, segue-o o possuidor de força de trabalho como seu trabalhador; um cheio de importância, sorriso satisfeito e ávido por negócios; o outro, tímido, contrafeito, como alguém que levou a sua própria pele para o mercado e agora não tem mais nada a esperar, exceto o- curtume. (MARX, 1985, p. 145).

Sobreleva-se, nesse contexto, que, em meio ao cotidiano estafante do trabalho, o trabalhador, mesmo que exausto da labuta, ainda encontra forças para buscar “uma vida melhor” a partir de um esforço/sacrifício seu e dos seus. A partir do próprio trabalho, do conhecimento apreendido e das relações que se estabelecem nos ambientes coletivos, a classe trabalhadora, para além de direitos conquistados, ainda que explorada, busca superar esses processos com o uso das experiências vividas, transformando-as em ações que podem abalar estruturas vigentes de dominação. Contudo, as correlações de forças junto a contradição do modo de produção capitalista fundem-se em barreiras, visando impedir a ascensão da maioria e convertendo a labuta em exploração ~~semelhante~~ dos menos favorecidos.

No campo, essas estruturas estão presentes particularmente na premissa social de que este espaço é lugar de produção em massa, do cultivo de grandes extensões de terras, da monocultura para exportação, do uso em larga escala da transgenia e dos agrotóxicos. Na ilusória determinante midiática do “agro é tech,

agro é pop, agro é tudo”⁵⁶, a mecanização decorrida da modernização e o avanço da grande propriedade sobre as pequenas áreas, acarretando o esvaziamento das comunidades rurais, fazem com que o campo seja visto enquanto setor de grande produtividade, o que desconsidera a pequena propriedade, os camponeses e o cultivo de várias culturas agrícolas pela agricultura familiar.

Nos discursos empíricos, midiáticos, políticos e ideológicos, “[...] agricultores familiares, assentados de projetos de Reforma Agrária, comunidades tradicionais etc.”, são identificados como “obstáculo” para o desenvolvimento do campo, “atrasados”, povos que desenvolvem atividades e experiências “obsoletas” no lugar (meio rural) que, para eles, deve ser mais industrializado (LEITE; MEDEIROS, 2021, p. 86).

Contudo, no campo, ainda que “acuados”, os trabalhadores, que produzem os alimentos presentes na mesa do brasileiro por meio da agricultura familiar, são indivíduos que sentem no corpo as dores do trabalho pesado, a dureza de levantar antes que o sol nasça, seja dia chuvoso, com geada ou calor ao extremo durante o dia. O árduo trabalho “de sol a sol”, em dias úteis ou mesmo finais de semana, a roupa escorrendo suor e a lida diária com os animais que dependem das pessoas são exemplos da condição dos trabalhadores rurais para garantir a sobrevivência na pequena propriedade. Um exemplo disso, é a integração de aves, onde produtores e produtoras rurais trabalham de domingo a domingo e são os que menos recebem sobre o produto comercializado.

4.2 O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

O trabalho, enquanto produtor de meios de vida e de cultura, está diretamente relacionado à educação que ocorre em diferentes espaços e formas e, segundo Frigotto e Ciavatta (2012), é através dele que o ser humano desenvolve todas as suas potencialidades. Contudo, no capitalismo, o que prevalece é a exploração vinda da classe social dominante em relação às demais. A superação do

⁵⁶ O bombardeio de um minuto dessa propaganda, segundo Alentejano e Egger (2022, p. 97), tem a intencionalidade de “nos fazer crer que tudo que existe no campo brasileiro está vinculado ao agronegócio. Este seria responsável pelo bem-estar da população brasileira, seja por produzir os alimentos que abastecem as cidades, seja por contribuir para a geração de emprego e renda no campo e na cidade, além de contribuir para a sustentação da nossa economia, por meio de vultosos saldos comerciais”.

trabalho escravocrata e servil pelo capitalismo se deu a partir da divisão de classes. Para superar o capitalismo, é necessário “superar as relações de trabalho sob o próprio capitalismo” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012, p. 751).

O ser humano produz meios de sobrevivência e conhecimento a partir do trabalho. Porém, se é utilizado “[...] nas formas sociais de dominação, o trabalho ganha um sentido ambivalente”. Dessa forma, o trabalho, que poderia ser meio de produção de vida e cultura, a partir do capitalismo, transforma-se em exploração do tempo do trabalhador, que troca sua força por um salário que não condiz com o tempo trabalhado. O empresário ou patrão se apropria do produto vindo do trabalho humano e do tempo excedente para produzi-lo. Nesses moldes, o trabalho é alienador e o objetivo do capitalismo é a permanência deste processo de exploração.

A aprendizagem está presente durante toda a vida humana, pois estamos incompletos, em processo de desenvolvimento. Mesmo quando somos idosos, ainda assim aprendemos e continuamos nosso processo de humanização. Arroyo (2010, p. 38) escreve que “o ser humano está sempre num processo de constituir-se, de formar-se, de fazer-se, de aprender a ser, e não só de aprender coisas, de aprender conhecimentos, mas de aprender a ser gente”. O trabalho está diretamente relacionado ao processo de humanização. “O ser humano se produz produzindo. Não há como separar o ato de produzir bens com o ato de produzir nós, como humanos” (ARROYO, 2010, p. 40), aspecto este nomeado pelo autor de “Trabalho como Matriz Formadora”.

A partir da necessidade humana de sobreviver, os conhecimentos foram sendo constituídos pela humanidade, no sentido de criar meios para retirar da natureza seu próprio sustento, isso se deu a partir destes conhecimentos e do trabalho. “O ser humano não produz conhecimento e ciência pelo conhecimento apenas. Nesse sentido o trabalho, a forma de produzir a vida, é que vai exigir conhecer a natureza, conhecer a sociedade, produzir cultura, convívios e até conflitos” (ARROYO, 2010, p. 41).

O trabalho como princípio educativo está presente nas experiências educacionais do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Esse movimento aponta outras direções para que a educação não esteja vinculada aos processos hegemônicos do capital, mas sim ao desenvolvimento humano no campo e novas práticas escolares a partir da pedagogia socialista.

O trabalho como princípio educativo, tanto no sentido amplo de formação humana quanto da escola unitária, situa-se, pois, na compreensão da relação intrínseca entre trabalho humano e educação. O primeiro é ligado imediata e diretamente às “condições objetivas” e necessárias na produção da vida humana, e a segunda é associada de forma indireta e mediata no desenvolvimento das “condições subjetivas”. (FRIGOTTO, 2017, s/p.).

A pedagogia socialista, contrária à concepção hegemônica do capital, tem como principal característica o vínculo às questões sociais e a dimensão dialética com as “experiências concretas de formação humana no bojo dos processos revolucionários, das organizações políticas e dos movimentos sociais” (CIAVATTA; LOBO, 2012, p. 563). Contudo, essa pedagogia, desde sua formação (pedagogia socialista russa e pedagogia socialista cubana), “são atravessadas por contradições, limites e deformações” (CIAVATTA; LOBO, 2012, p. 563).

As formas materiais de existência presentes no campo, os processos de vida no qual estão inseridos os educandos, quando vinculadas ao processo pedagógico escolar, tendem a encaminhá-lo a desenvolver-se em sua humanidade, como escreve Arroyo ao tratar da vinculação entre educação escolar e trabalho: “conhecimento, de valores, de cultura, de representações, vou procurar vinculá-los com os conhecimentos, as representações, os valores, a cultura, produzidos nessa vivência do trabalho” (ARROYO, 2010, p. 43). Assim, a escola, quando dialoga com os estudantes, no sentido de vincular a prática com suas experiências e conhecimentos sobre o meio em que estão inseridos, torna-se objeto de investigação, de participação dinâmica e envolvente. Nesse sentido, a escola torna-se o lugar onde se tem acesso a uma formação integral, emancipadora. Essa educação emancipadora pode se dar a partir do vínculo entre o processo de produção no campo e o processo de produção de conhecimentos. Um exemplo dado por Arroyo (2010) é o da escola que frequentou em sua infância. O professor da época, levava os estudantes para medir terras, calcular a quantia de sementes que foram plantadas e a quantidade de alimentos colhidos. Os educandos aprendiam a partir de seus interesses. Nessa vertente, o que ocorre é o trabalho como princípio formador e educativo.

Nessa base do trabalho como princípio educativo, a alienação do saber vem acompanhada da escola e das outras instituições que participam do processo de educação e que interferem diretamente sobre ela, como a igreja, a família e o próprio sistema econômico, que, com sua influência hegemônica do capital, utiliza de uma base curricular imposta verticalmente sobre o sistema de ensino escolar. Em

um contexto no qual a sociedade é dividida em classes sociais, com interesses antagônicos, segundo Saviani (2013, p. 26): “O papel da educação escolar será um se ela for posta a serviço do desenvolvimento do capital, portanto, a serviço dos interesses da classe dominante. E será outro, se ela se posicionar a favor dos interesses dos trabalhadores”. Desta forma, continua o autor, “não há possibilidade de uma terceira posição. A neutralidade é impossível. É isso o que se quer dizer quando se afirma que a educação é um ato político” (idem).

Quando a classe trabalhadora consegue o acesso ao saber científico e desenvolve a capacidade de analisar a realidade e atuar ativamente sobre ela para transformar a sociedade capitalista, os trabalhadores passam a atuar como sujeitos políticos que, emancipados, transformam seu entorno. O saber gerado a partir dos processos de trabalho, que se desenvolve na execução de tarefas rotineiras, o saber gerado na prática política (sujeição e prática de direitos) e o saber gerado a partir de práticas escolares e/ou educativas, para Damasceno (1995), se constituem como “saber social”. Quando ocorre a fragmentação do trabalho, ocorre também a alienação do saber, uma vez que a fragmentação não permite ao trabalhador ter uma visão do todo, do processo.

A educação integral que uma escola do campo pode desenvolver com seus estudantes é uma forma de superar os objetivos e finalidades da escola burguesa. Isto se dá a partir da compreensão das contradições da sociedade capitalista e o papel social da escola do campo em modificar essa estrutura. A escola, para superar essas contradições capitalistas, necessita se articular com as dimensões sociais, as dimensões econômicas, culturais e ambientais, dentre outras. A qualificação vinda do processo de formação escolar capitalista visa suprir as necessidades empresariais do mercado de trabalho. Para superar essa contradição, faz-se necessário um processo de luta na qual o processo de formação esteja atrelado à prática social, aos elementos que fazem parte das relações humanas, da conjuntura onde se está inserido. Nessa direção, a educação escolar precisa articular teoria e prática, atividades emancipadoras que consistem em conhecer o que há no campo científico, artístico e tecnológico constituído historicamente pela humanidade, para, em conjunto com os conhecimentos empíricos, articular saberes que poderão ser utilizados para melhorar as condições de vida humana. Dito isso, passo à caracterização dos processos de produção na localidade de São Bento.

4.3 PROCESSOS PRODUTIVOS NA LOCALIDADE DE SÃO BENTO

A localidade de São Bento, temporalmente, tem como característica principal a produção agrícola com o uso de maquinários, sementes transgênicas, derrubadas de grandes extensões de terras e o uso em larga escala de agrotóxicos. Além dos terrenos cultiváveis, as propriedades (grande maioria) contam com uma renda oriunda do processo de integração, que consiste na criação de frangos de corte para uma empresa local que detém o monopólio produtivo no município.

O sistema de integração consiste no estabelecimento de contratos de fornecimento entre indústria e agricultores no quais a empresa adianta capital (na forma de insumos e tecnologia) e assistência técnica, e os agricultores, em geral pequenos, produzem em suas unidades matéria-prima que será coletada, transportada e processada pelas unidades industriais. (CHRISTOFFOLI, 2012, p. 77).

Além da integração de frangos de corte, há ainda a integração, por cooperativas agrícolas, de pomares de uvas na região. Ainda, existem produtores autônomos que trabalham criando suínos ou ovelhas, alguns outros têm, em suas propriedades, a diversificação da produção (plantio de grãos, verduras, suinocultura, boi de corte), e também há famílias que oferecem serviços em armazéns ou trabalhos informais, como vendas de roupas, calçados, adereços e perfumaria.

O processo de integração consiste na “parceria” entre abatedouro e produtor rural, nele, o produtor constrói o galpão e adquire os equipamentos exigidos pela empresa para fechar o contrato. A propriedade, que tem uma granja de frangos instalada, tem algumas restrições quanto à criação de animais, como galinhas caipiras e pássaros de qualquer espécie, nas mediações do galpão. Junto a isso, o galpão é cercado com tela para que outros animais não entrem. O acesso de pessoas é restrito devido ao risco de contaminação das aves.

Nesse processo de trabalho nas granjas, ocorre uma prática empresarial já conhecida na região, o “amarramento” do integrado. Esse “amarramento” consiste na prática do endividamento desenvolvido pela empresa. Essa prática é feita mediante exigências constantes de inovações no galpão, como troca de cortinados, forragem do galpão, equipamentos de ventilação, de aquecimento, construção de benfeitorias, etc. Contudo, os valores pagos nessa “parceria” cobrem os custos desses investimentos, sobrando para o proprietário, que trabalha sem direitos trabalhistas, a margem de um salário mínimo mensal.

Com as constantes inovações tecnológicas que ocorrem no ramo da avicultura, a empresa exige que os produtores renovem suas instalações constantemente. Para isso, divulga entre os “parceiros” incentivos como um valor a mais por cabeça de ave entregue. O produtor, nesse caso, faz investimentos no aviário e/ou amplia os galpões com equipamentos novos e modernos mediante financiamento e penhor junto aos bancos. Nessa vertente, empresas que fornecem os serviços, parceiros do frigorífico, são indicados (o produtor não pode adquirir produtos de outras empresas), configurando, nesta política, um monopólio empresarial no qual o produtor trabalha para pagar instrumentos para trabalhar. Ainda, nesse processo, ele pode ter seu galpão fechado, ou seja, a empresa frigorífica pode, a qualquer momento, encerrar o contrato e o produtor ficar com a dívida para pagar. O banco, ao financiar os equipamentos, empenhora os bens do produtor. Caso não pague, ou não consiga pagar, perde seus bens, seu pedaço de terra e tudo o que há em seu nome.

FIGURA 21 - Galpão de aves



FONTE: Acervo da pesquisadora (2021).

FIGURA 22 - Galpão de aves



FONTE: Acervo da pesquisadora (2021).

Nas imagens, observa-se o galpão de aves contendo animais com 10 dias de idade e com 40 dias, quando vão para o abatedouro. A ração, medicamentos e o transporte são feitos pela integradora. O produtor é responsável em manejar os cortinados para manter a temperatura ideal para as aves em cada ciclo de vida, do manejo dos equipamentos de ração e água, da pesagem das aves e anotações em fichas para o técnico veterinário responsável acompanhar a evolução do crescimento das aves e o descarregamento/carregamento das aves.

No sistema de integração, os produtores não possuem direitos trabalhistas, seguridade social e jornadas estipuladas de trabalho. No entanto, para continuar a produzir à empresa, constantemente precisam investir em equipamentos inovadores que, na versão da empresa, aumentam a produção e o desempenho das aves. Contudo, sabe-se que a empresa movimenta o setor econômico no município e isso atrai empresas de equipamentos agrícolas que necessitam vender. Ao exigir equipamentos novos para os produtores, ao mesmo tempo que se garante a produção por anos consecutivos devido ao endividamento, ainda obtém dessas empresas porcentagens sobre o lucro gerado com a venda de equipamentos. Esse

sistema que a empresa desenvolve, há anos na região, é conhecido por “amarrar” os produtores devido à sua política de integração, que consiste na dependência financeira do integrado para que a empresa lucre às custas da vida dos trabalhadores, que têm que dedicar integralmente seu tempo com o trabalho nos galpões.

No decorrer do Trabalho de Campo, a vivência na localidade de São Bento permitiu acompanhar as famílias neste trabalho nas granjas, inclusive o processo de encerramento do contrato com a empresa, o fechamento da unidade produtora e o início de um novo trabalho na propriedade. Foi o caso da produtora rural Roseli Maria Zajonc de Camargo⁵⁷, que trabalhou durante 25 anos como integrada, criando frangos para a empresa frigorífica local. Acerca disso, ela relatou:

Bom, nós paramos com a granja, em primeiro lugar, porque, na época que nós paramos, tava ruim o preço, né, a gente tava trabalhando, mas num tava tendo um retorno, né, assim, adequado. As exigências que eles tinham, eles queriam que a gente reformasse, ampliasse, colocasse fornos novos, monte de exigências. Nosso aviário não tinha como ampliar essas exigências que eles queriam. Porque de um lado a gente tem água no fundo da granja, não tinha como ampliar, na frente a gente tem estrada, né, seriam cruzados, né. E a gente já não tava mais, a gente tava cansado, 25 anos cuidando de granja, sem você poder fazer, nenhuma viagem, porque você, você sabe como é. Cuidando de granja você não tem como, né, você planejar fazer alguma coisa. Você não tem datas certas, você não tem, não tem como. Daí, o João também já tava cansado. Surgiu a oportunidade, em primeiro lugar da gente ponhar uma estufa de tomate, que a gente já tinha colocado, a gente tava com os frangos ainda, mas a gente já tinha colocado tomate aqui. A gente viu que era, né, um meio da gente sobreviver, né, vamos dizer assim. Daí surgiu também a oportunidade da gente plantar verdura. Foi a gota d'água pra gente desistir de vez. Nós não ia ampliar mesmo. As condições de pagamento deles, se fosse pra gente ampliar, quantos anos a gente levaria pra retornar esse dinheiro? Então, a estufa de tomate, as verduras que nos plantamos ali, tinha menos custo, né, tinha um retorno mais rápido. E também a gente pode, dali pra cá, a gente consegue planejar uma saída, consegue planejar um fim de semana, se você quer ir a algum lugar, porque o trabalho é teu, você não depende de ficar ali, né, 24 horas por dia cuidando de algo que, né? E, foi por aí que a gente mudou de rumo. Resolvemos plantar tomate, e agora morango. E uma coisa mais, pra toda família, né? Reuni mais a família em torno do mesmo sentido, do mesmo trabalho, ali, né. Eu acho que é isso. (CAMARGO, 2022).

As exigências constantes da empresa pela compra de equipamentos, como os fornos para aquecimento das aves, têm gerado aos produtores endividamento junto a bancos locais, já que o valor equivale a um ano de trabalho na granja (sem tirar valor algum para despesas e salário), o que torna esta política empresarial

⁵⁷ CAMARGO, Roseli Maria Zajonc de. **Relato oral:** Entrevista. Educação e trabalho no campo. São Bento, agosto de 2022.

algo sentencioso, ou seja, o trabalhador fica endividado e, conseqüentemente, produzindo para a empresa. A diversificação na produção e o trabalho com a terra na pequena propriedade pode gerar renda sem estar vinculado a uma empresa. Com a mudança na produção, Roseli e sua família vislumbraram um outro mundo, no qual puderam viajar, reunir a família, experimentar outras formas de sustento, sem estar “amarrado” ao processo de produção de uma empresa.

Outro fator importante a ser analisado é o da constante vigilância por parte da empresa às propriedades. O produtor não pode ter próximo aos aviários outros animais, como ovinos, caprinos e aves. O técnico que visita o aviário semanalmente determina a quantidade de ração, vazão da água para o consumo das aves, exige renovações de equipamentos, fornalhas, cortinados e motores (motor de nebulizador, de arco pulverizador, de ventiladores), catracas, relógios medidores, etc. A última exigência, nos anos de 2021 e 2022, foi a que tivessem painéis solares para manter o aviário. A alegação da empresa para fundamentar essa exigência é a de que a constante falta de energia elétrica na localidade exige uma mudança urgente na geração de energia e a garantia da energia elétrica nos galpões. Junto à emergente crise hídrica, houve constantes quedas de energia, perdurando apagões de 5 a 10 horas por dia nas granjas, resultando na morte dos animais. Contudo, a empresa que fornece o serviço de energia fica isenta de cobranças por parte da integradora. Dois monopólios, no caso, não se enfrentam, sobrando para o trabalhador as custas dos investimentos.

Os painéis para abastecer um aviário de 100 metros de comprimento, por exemplo, têm valor final de R\$ 100.000,00. Este valor equivale a mais ou menos 3 anos do valor pago pela integradora ao produtor. Isso sem remuneração e pagamento de despesas, entre elas, lenha para as fornalhas, faturas de água, depreciação e outros investimentos como a aquisição de equipamentos. Este dado é referente ao galpão que tivemos durante 10 anos. Os investimentos pedidos são base para o sistema de integração, no qual o produtor se endivida, se prende por conta do financiamento e se obriga a acatar as exigências da empresa.

O valor pago pela empresa ao produtor, na entrega do lote de aves (a cada 60 dias- 40 dias de vida das aves e mais 20 dias de vazio sanitário), está previsto no contrato como “pagamento a partir da conversão alimentar”. Contudo, essa “conversão” não tem parâmetros, ou seja, o produtor nunca sabe ao certo qual será o valor do pagamento. O vazio sanitário consiste no intervalo de dias (15 a 20 dias)

em que o galpão fica vazio para que o produtor lave os equipamentos, faça a desinfecção, a troca da cama aviária e preparo do galpão para novo alojamento de aves com 1 dia de idade. Para cuidar dessas aves, o aquecimento de uma parte do galpão é necessário. Assim, quando as aves são alojadas, o produtor se empenha dia e noite no trabalho, pois é necessário manter uma temperatura constante de 32°C. Isso torna-se agravante em épocas de frio intenso, quando as fôrnalhas precisam ser abastecidas constantemente. O trabalho que exige do produtor dedicação integral é o mesmo que o condiciona às amarras do capitalismo.

Mesmo nessa condição, o discurso desses produtores é do trabalho autônomo, onde o trabalhador não precisa cumprir horários e não tem patrão. No entanto, essa prática, que endivida o integrado e enriquece a empresa, desde 1980, explora a mão de obra do produtor rural neste município e em tantos outros do território brasileiro, recebe o nome de agronegócio. Na integração, a empresa se livra de pagar tributos, encargos trabalhistas, seguridade social, investimentos em terras, instalações, e ainda tem o produto objetivado principal que é a matéria prima, o frango. Portanto, o processo de integração da empresa é a forma mais bem sucedida do capital explorar o trabalhador, utilizando-se do discurso aceito de empreendimento e sustento da pequena propriedade. Nesse sentido, Fernandes (2005, p. 13) escreve que:

Na construção ideológica dos princípios do capitalismo agrário, o capital deve ser visto como amigo e não como inimigo, como explica a construção ideológica dos princípios da questão agrária. Assim, conviver com as desigualdades geradas pelo desenvolvimento do capitalismo é natural. Produzir o espaço camponês ou do agricultor familiar dentro da lógica do capital torna-se a única opção. Aceitar suas políticas torna-se a única saída. Não há perspectiva fora do espaço do capital e lutar contra essa lógica é ser atrasado, perdendo a oportunidade dada pelo capital em tornar-se moderno (ou agricultor familiar). Aceitar as políticas públicas de desenvolvimento da agricultura capitalista torna-se normal. Lutar contra é algo anormal. Assim, os camponeses ou agricultores familiares são incorporados ao agronegócio, esse conceito que coloca todos num mesmo saco: capitalistas e camponeses. Mas esse saco tem dono, que não é o camponês. A produção agrícola camponesa passa a ser contada como produção do agronegócio, de modo a parecer que os camponeses nada produzem.

Esse “nada produz” é um discurso impregnado nos enunciados dos produtores rurais da região. Quem tem galpão de frangos integrado com o frigorífico local é considerado produtor. Os que não têm ou que têm renda de trabalho assalariado, aposentados, servidores públicos e outros trabalhadores informais, mesmo que produzam em suas propriedades, são desconsiderados, principalmente

em reuniões, cursos ofertados pelas cooperativas e mesmo empresas que comercializam insumos agrícolas. As mulheres que têm suas pequenas hortas e uma expressiva participação na renda familiar por conta de sua produção não são consideradas pelo processo da agricultura da monocultura e da alta produtividade no campo. No entanto, para a agricultura familiar, os alimentos produzidos nas hortas são fundamentais para agregar na renda das famílias. Diversificar a produção ou mesmo contar os custos dos alimentos produzidos para contabilizar a renda de uma propriedade é essencial para saber o real valor que se tem do uso da terra, como relata a assentada Tania Marcia Bagnara⁵⁸ (agosto de 2022), que “para saber o real valor que se tem do trabalho na propriedade, precisa calcular o valor do frango que abate, do porco, das verduras. Tudo tem que ser contabilizado”. Nesse relato, podemos ver o sentido de agregar valor a tudo que se produz, pois, se não houvesse produção na propriedade, esses valores teriam que ser gastos no mercado.

Em sua maioria, os jovens, filhos de médios e grandes agricultores e/ou pecuaristas, permanecem nas propriedades, pois vêm lucratividade na produção. Contudo, os que não têm uma herança, uma propriedade e/ou grandes extensões de terras, vão para a cidade buscar emprego e renda. Projetos municipais que financiam o empreendedorismo no campo já estão sendo efetivados pela prefeitura, que tem divulgado, nas assembleias da associação de moradores, recursos disponíveis para produtoras interessadas em abrir seu próprio negócio e/ou investir em suas propriedades para gerar renda.

Outro exemplo de produtor que passou anos como integrado na empresa frigorífica no ramo da avicultura, é Jorge Luiz Veiga, que encerrou o contrato com a empresa (trabalhou por 17 anos com seu galpão) e hoje sobrevive da pequena produção de milho, carne ovina e suína. O produtor relata que: “Aqui, no sítio, é preciso ter uma renda, algo fixo para conseguir sobreviver” (VEIGA, 2021). O relato do produtor remete à necessidade de uma cooperativa que viabilize a comercialização dos alimentos produzidos nas pequenas propriedades. A organização coletiva e o engajamento das famílias locais poderiam resultar em avanços, tanto no campo produtivo quanto do comercial, com a transformação da

⁵⁸ BAGNARA, Tania Marcia. **Relato oral:** Entrevista. Educação e trabalho no campo. Assentamento Contestado, agosto de 2022.

matéria prima em produtos comercializados no mercado local e na Região Metropolitana de Curitiba, no Armazém da Família em Curitiba, na Feira Livre que acontece todo sábado no centro do município, dentre outros locais.

No entanto, a realidade presente é a do processo de integração vigente, que não permitiu que muitos produtores locais visibilizassem outra forma de sobreviver na propriedade. “Quem tem o galpão tem medo de parar e não conseguir sobreviver no campo, quem não tem, em sua maioria sonha em ter o galpão para garantir o sustento da família” (VEIGA, 2020). O relato do produtor demonstra essa fragilidade e escancara a importância da organização coletiva de uma comunidade para criar condições de vida e existência. Se houvesse, por exemplo, uma cooperativa local organizada, a compra de insumos e até de máquinas agrícolas poderia amenizar e auxiliar os pequenos produtores que não trabalham na integração e nos outros setores de trabalhos locais.

Todavia, já há produtores locais, além da agricultora Roseli, que “tomam outros caminhos”, iniciando um processo de mudança, pelo menos do produto, porém, sem desvincular-se do agronegócio. Esses outros produtores integram sua produção junto a cooperativas do município que “financiam” o início do cultivo de morangos, por exemplo, e o produtor se compromete a entregar toda a sua produção para essa empresa. Entretanto, ainda há produtores autônomos com estufas de tomates e tanques de peixes que, mesmo nas altas e baixas do preço, persistem para continuar a produzir e criar condições de sustento para si e seus familiares.

Em uma ocasião, na igreja da comunidade, o povo estava desenvolvendo uma ação conjunta para trocar o telhado da igreja católica. Um dos coordenadores, que é agricultor, disse que “a doação de quem planta, tem que ser bem pensada, pois o agricultor só recebe uma vez ao ano, quando vende a safra”. Segundo esse agricultor, o senhor Felício Stanisloski⁵⁹, os “granjeiros que recebem a cada 60 dias podem colaborar mais”. Essa visão fragmentada da lucratividade dos aviários é vigente há décadas na localidade. A partir de uma impregnação ideológica do negócio próprio, de “ser empresário”, autônomo, os agricultores acreditam que são proprietários, independentes, que não têm patrão. O produtor de frango que tem, em seu processo de trabalho, tecnologias e equipamentos modernos, que possui terra,

⁵⁹ STANISLOSKI, Felício. **Observação participante**. Diário de Campo. São Bento, junho de 2021.

acredita que é autônomo e até empresário. Contudo, segundo Fernandes, Welch e Gonçalves (2010, p. 44): “O agronegócio tem feito muita propaganda para convencer a sociedade de que seu modelo de produção é o mais moderno e eficiente [...] por isso –, poderia se apropriar das terras destinadas aos povos indígenas e camponeses”. No caso, a apropriação se dá a partir do controle da empresa em proibir o produtor a ter outros animais na propriedade, nos arredores dos galpões.

Os trabalhadores que não estão vinculados ao processo de integração de frangos, uva e morangos, são assalariados registrados com carteira assinada como trabalhadores rurais e exercem sua função nos pomares de frutas locais. Esses pomares desenvolvem a produção a partir do uso de agrotóxicos.

FIGURA 23 - Pomar local



FONTE: Acervo da pesquisadora (2020).

FIGURA 24 - Pomar local



FONTE: Acervo da pesquisadora (2020).

O pomar das imagens produz frutas diversificadas. Os trabalhadores são registrados com carteira assinada e recebem o salário tabelado pelo governo do estado do Paraná. A empresa, de propriedade de um empresário que reside em Curitiba, tem a sede em um terreno da localidade e outras filiais no município e também em outros municípios vizinhos. Emprega cerca de 50 trabalhadores diretos que moram na localidade e outras localidades vizinhas, como Rio da Várzea, Pedrinhas, Pinheiros, São Bento II e Barreiro. A mão de obra técnica de engenheiros agrônomos e fornecedores são de outros municípios vizinhos⁶⁰.

⁶⁰ O município da Lapa não tem uma instituição de ensino que ofereça ensino superior em Ciências Agrárias, salvo o ensino técnico agrícola, nível médio, em um Colégio Estadual. Nessa instituição, as vagas são limitadas e os estudantes passam por um processo seletivo. Ela oferta o Curso Técnico Agrícola, que é muito concorrido tanto por jovens do campo quanto do centro urbano do município.

O cultivo de madeira de pinus por uma empresa também gera emprego para os moradores locais. A empresa tem uma grande extensão territorial e pratica o corte e transporte das árvores para a serraria, com sede no município de Araucária. Os caminhões, que trafegam por estradas mantidas pela empresa, também são conduzidos por trabalhadores locais. Ainda, além dos trabalhadores que atuam no reflorestamento e estufas de mudas de pinus, há os que trabalham no escritório da fazenda e no setor da cozinha.

No setor de serviços educacionais, há moradores que trabalham na escola municipal e colégio estadual. As educadoras da escola municipal são servidoras públicas do quadro próprio do município da Lapa. No colégio estadual, em sua maioria, as professoras e professores vêm do centro do município com o transporte escolar. São contratados temporários e efetivos. No quadro administrativo, dos 4 funcionários, 3 são moradores da região.

No setor de saúde, há os agentes comunitários de cada região, os médicos e enfermeiros vêm do centro do município. As duas técnicas em enfermagem são moradoras da região. Também há atendimento odontológico uma vez por semana. Tanto a dentista quanto a auxiliar também residem na área urbana.

O armazém mais antigo da região pertence ao senhor Walcyr Ramos, descendente de João Ferreira, morador conhecido na região que tinha, anexo à sua residência, um salão de baile. O povo mais antigo conta que os bailes eram feitos à luz de lampiões, com música ao vivo e sem equipamentos de som. As pessoas vinham de longe, de carroça, a pé ou montadas em cavalos para dançar ao som de uma música gaúcha tocada “no gargalho e na raça” (RAMOS⁶¹, 2021). Nesses bailes, a família do senhor João servia refeições, assados de leitões e outras iguarias locais, lembradas carinhosamente por esses moradores.

Um empreendimento que tem gerado renda para as famílias e tem se expandido na região é a plantação de verduras e hortaliças com baixo teor de agrotóxicos. Contudo, as mudas dessas verduras vêm de outras regiões e são tratadas (sementes e brotos). No processo de desenvolvimento, com o mínimo de agrotóxicos, o que lhe confere um diferencial em relação a outras propriedades que produzem à base de insumos e defensivos industriais em larga escala. Segundo a

⁶¹ RAMOS, Walcyr. **Relato Oral**. Eventos da comunidade: os bailes no Salão do João Ferreira. São Bento, outubro de 2021.

produtora, o mercado exige cada vez mais alimentos saudáveis. Na propriedade de Claudia Camargo⁶², a horta “orgânica” emprega, além de seu filho e marido, mais três funcionárias que trabalham por dia. Um empresário residente em Curitiba fornece as mudas e busca toda a produção da propriedade, que é comercializada em Curitiba. Não houve tempo hábil, por conta da pandemia, para entrevistar a agricultora. Contudo, nas visitas à propriedade, seus relatos foram se incorporando ao texto aqui especificado. Minhas visitas à propriedade se deram em dias em que não havia entrega de verduras, já que essa ação requer envolvimento de todos os trabalhadores para encaixotar as verduras, selecionar, fazer contagem, notas, etc.

FIGURA 25 - Plantação de verduras e hortaliças



FONTE: Acervo da pesquisadora (2022).

⁶² CAMARGO, Cláudia. **Observação participante**. Diário de Campo. São Bento, maio de 2020.

FIGURA 26 - Plantação de verduras e hortaliças



FONTE: Acervo da pesquisadora (2022).

Pode-se perceber, nas imagens da horta, que o cultivo é feito a partir da rapinagem da terra, “por isso está solta e fofa” (VEIGA, 2022). Há, nesse processo, a irrigação mecânica, pois, sem as ervas daninhas, o solo tende a ficar mais ressecado. Em épocas de estiagem, mesmo com a irrigação, as plantas demoram mais para se desenvolver. Segundo a produtora, apesar do trabalho que dá a verdura do tipo orgânica, compensa na hora de vender, pois tem um valor melhor que a verdura convencional (CAMARGO, 2022).

4.4 PROCESSOS PRODUTIVOS NA LOCALIDADE DO ASSENTAMENTO CONTESTADO

A localidade do Assentamento Contestado tem como princípio fundador, desde a época do acampamento, a produção agroecológica enquanto prática de plantio. A partir da produção, por algumas famílias, baseada no cultivo de alimentos livres de agrotóxicos, houve a aproximação com a Rede Ecovida e a consequente conquista da certificação participativa. Essa certificação tem como objetivo garantir a

qualidade do produto final e do processo de produção. Portanto, essa certificação “se dá em torno do produto orgânico” com “credibilidade gerada a partir da seriedade conferida a todo o processo” (REDE ECOVIDA, s/d).

Segundo Capitani⁶³ (2021), atualmente o Assentamento tem uma população de cerca de 180 famílias. Inicialmente, as 108 famílias assentadas tiveram filhos, construindo outras casas, aumentando a população local. Embora a produção agroecológica seja o modelo de produção escolhido pelo Assentamento e praticado, algumas famílias, que inicialmente aderiram a ela, deixaram de produzir passando ao cultivo convencional. Outras famílias nunca aderiram à produção agroecológica. Portanto, o Assentamento tem, concomitantemente, a produção agroecológica e a produção convencional.

O modelo produtivo no qual o Assentamento se baseia é o da produção agroecológica, que foi aprovado no IV Congresso Nacional do MST. As famílias, ainda no Acampamento, manifestaram interesse em estudar e efetivar, nas propriedades, esse modelo produtivo. “A proposta da agroecologia surgiu como uma possibilidade destas famílias manifestarem sua resistência ao modelo de agricultura convencional” (ORZEKOVSKI, 2014, p. 34). Contudo, com a divisão dos lotes e o início da produção, notou-se, segundo o autor: “Como a terra era de baixa produtividade e estava degradada, a produção foi extremamente baixa e, logo nos anos seguintes, diversas famílias voltaram a produção convencional” (ORZEKOVSKI, 2014, p. 34).

A agroecologia pode ser vista enquanto um conjunto de sujeitos sociais, uma ciência que considera um agrossistema como uma unidade de produção. Segundo Guhur e Silva (2021, p. 59-60):

A agroecologia tem sido reafirmada por um conjunto de sujeitos sociais, organizações, instituições de pesquisa e ensino como uma ciência, um enfoque ou disciplina científica, como prática (social) e como movimento ou luta política. Pode apresentar uma abordagem restrita, como um campo de cultivo agrícola; considerar um agroecossistema mais complexo, como uma unidade de produção (estabelecimento rural, assentamento de reforma agrária) ou mesmo uma região; abarcar todo o sistema agroalimentar; ou convidar a repensar o metabolismo sociedade-natureza, como parte de um projeto societário.

⁶³ CAPITANI, Antônio. **Relato Oral:** a organização da Cooperativa Terra Livre. Assentamento Contestado, 01 nov. 2021.

Esse “conjunto de sujeitos sociais” pode estar relacionado ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) que se organiza seguindo os princípios de uma agricultura sustentável, diferente da agricultura convencional que degrada o meio ambiente, que avança sobre a pequena propriedade e que condena os processos de existência no campo. A agroecologia pode ser definida como “uma ciência que visa estabelecer bases teóricas para os diferentes movimentos de agricultura alternativa”, ou seja, ela aborda analiticamente os “agroecossistemas complexos e as diferentes interações presentes nestes”, a fim de garantir a “conservação e ampliação da biodiversidade como base para o desenvolvimento sustentável” (ROSSET *et al.*, 2014, p. 81). A biodiversidade garante ao solo matéria orgânica para o equilíbrio do sistema como o solo estruturado e a retenção da água. Essa forma de produção de alimentos é muito debatida em territórios pertencentes ao MST, “[...] especialmente diante do desafio de produzir alimentos sem o uso de agrotóxicos e de avançar na construção de novas relações com a natureza e entre os seres humanos” (SAPELLI, 2017, p. 70).

O princípio da produção agroecológica é que ela seja rentável e sustentável. Contudo, é necessário, para produzir, um ambiente propício: com equilíbrio ecológico, políticas públicas de incentivo financeiros voltadas para a agricultura familiar e tempo para desenvolvimento dos processos de produção. Ainda, segundo Altieri, para que haja uma produção agroecológica efetiva, é necessário que:

Para os agroecologistas, vários aspectos dos sistemas tradicionais de conhecimento são particularmente relevantes, incluindo aí o conhecimento de práticas agrícolas e do ambiente físico, os sistemas taxonômicos populares e o emprego de tecnologias de baixo uso de insumos. Muitos cientistas nos países desenvolvidos estão começando a mostrar interesse pela agricultura tradicional em seus mais diferentes aspectos: capacidade de tolerar riscos, eficiência produtiva de misturas simbióticas de cultivos, reciclagem de materiais, utilização dos recursos e germoplasmas locais, habilidade em explorar toda uma gama de microambientes. (ALTIERI, 2004, p. 26).

Para o autor, é necessário cultivar os saberes e transferir esses conhecimentos de forma rápida, antes que eles se percam no tempo. Para tanto, a organização social é primordial, pois, a partir dela, esse modo de produzir sobrevive e, junto a ele, a interação harmônica dos seres humanos com o agroecossistema e com o ambiente (ALTIERI, 2004). Os saberes herdados e cultivados por agricultores tradicionais têm importância singular para a manutenção e sobrevivência dessa forma de cultivo.

Contraditório a esse processo, teve-se o evento, ou marco inicial, denominado de Revolução Verde, que, a partir da metade do século XX, consistiu na modernização da agricultura, tendo início no final da Segunda Guerra Mundial. Nesse processo, a agricultura passou a ser desenvolvida a partir do uso de máquinas, uso intensivo de insumos agrícolas, sementes geneticamente modificadas e produção em larga escala de monoculturas. Contudo, com o passar dos anos, o que se tem desses processos é o alto custo de produção, a monopolização agrícola por latifundiários, a exportação em larga escala e o não controle governamental sobre os preços dos alimentos relativos à renda da maioria da população.

Nesta interface, a agroecologia, enquanto modo de produção sustentável, vai de encontro à produção cujo nome aparece vinculado nas mídias como “salvador do mundo”, o agronegócio, que corresponde aos anseios capitalistas de produção. Junto a isso, há a adesão ao pacote tecnológico agroquímico de grandes empresas, exportação e relação com mercados internacionais, exploração e alienação dos trabalhadores que vivem e trabalham no campo, geração de lucro, degradação ambiental, isenção dos cuidados com a natureza, resultando no avanço das áreas produtivas sobre reservas, etc. Isso ocasiona a desertificação de áreas que restam com sua biodiversidade e, a médio prazo, no desequilíbrio ambiental.

A agroecologia, no Brasil, principalmente a partir da década de 1970, tem sido tratada como “agricultura sustentável”. Isso quer dizer que essa forma de cultivo pode ser considerada enquanto “[...] um padrão técnico-agronômico capaz de orientar as diferentes estratégias de desenvolvimento rural sustentável, avaliando as potencialidades dos sistemas agrícolas através de uma perspectiva social, econômica e ecológica” (ALTIERI, 2004, p. 12). Assim, a agroecologia visa causar o mínimo possível de impactos ambientais e garantir que haja redução da pobreza, atendendo às necessidades sociais de quem vive, mora e trabalha no campo.

Todos os anos, desde 2002, os Movimentos Sociais do campo realizam a Jornada de Agroecologia no estado do Paraná. Em 2018, 2019 e 2022, a Jornada de Agroecologia ocorreu em Curitiba, na UFPR. Por conta da Pandemia, nos anos de 2020 e 2021, não houve a realização da Jornada. No ano de 2022, a 19ª Jornada de Agroecologia ocorreu no campus da Universidade Federal do Paraná. Assentamentos de diversas cidades do Paraná e também de outros estados estiveram presentes. No local, feira livre de alimentos agroecológicos, pratos

preparados com alimentos orgânicos, palestras, debates, oficinas e plenárias onde pesquisadores e movimentos discutiram as políticas públicas educacionais vigentes e o desmonte da escola pública. Outros eventos ocorreram nos quatro dias da Jornada, como apresentações culturais, shows de artistas locais e nacionais, seminários e espaço de saúde. Também ocorreu a partilha de sementes crioulas e foram realizados Atos Políticos no decorrer da Jornada e no encerramento. A Plenária Estadual, realizada pela Articulação Paranaense de Educação do Campo, foi marcada pela presença de movimentos sociais do campo, de estudantes do curso de Licenciaturas, de militantes da Educação do Campo, das Águas e das Florestas e demais pesquisadores, que produziram, coletivamente, uma Carta com reivindicações, protocolada na Secretaria de Educação do Estado do Paraná, SEED, constando de vários pontos reivindicatórios e denúncias, dentre elas: o fechamento de escolas do campo e rurais, a desvalorização docente, a educação voltada a alcançar índices, os constantes ataques aos movimentos sociais e aos povos do campo, a militarização das escolas, a privatização do ensino público, que transfere a obrigação estatal a empresas privadas (mercantilização e empresariamento da educação pública), a padronização do ensino pela BNCC, dentre outras pautas (APEC, 2022).

A partir dessas pautas resultantes dos debates da Plenária, na 19ª Jornada de Agroecologia, um tema fundamental analisado é a questão do trabalho no campo que, cada vez mais, se configura enquanto cultivo de monocultura. A expansão do agronegócio é resultado da política de fechamento das escolas do campo, da falta de linhas de crédito para pequenos agricultores e da massiva pressão de grandes empresas e proprietários de terras, que almejam expandir seus territórios de monocultura, como as madeireiras. O capital, articulado com os anseios dos latifundiários, ao fechar uma escola, dá margem ao esvaziamento dos territórios, facilitando a expansão do Agronegócio. Outro fator de impacto está no chão da escola, no dia a dia da atividade docente. O constante ataque e perda de direitos, como a desvalorização da carreira docente, faz com os professores fiquem desmotivados e isso acaba refletindo na sua prática docente e na assiduidade, muitas vezes, em decorrência do desenvolvimento de doenças resultantes dessa precarização do trabalho.

4.4.1 Produção agroecológica

Nessa forma de produzir, em sua maioria, são evitados os fertilizantes industriais e agrotóxicos sintéticos. Dessa forma, os produtos comerciais/industriais para o uso na produção de alimentos que poderiam ser adquiridos são substituídos por recursos obtidos a partir do meio ambiente onde estão inseridos. “Esses recursos internos incluem energia solar ou eólica, controles biológicos de pragas, o nitrogênio fixado biologicamente, e outros nutrientes liberados da matéria orgânica ou das reservas do solo” (ALTIERI, 2004, p. 74).

As características da produção orgânica são: rotação de cultura, uso de resíduos da lavoura, uso de esterco animal, leguminosas e adubos verdes, resíduos de outras unidades produtivas, dentre outras práticas, como o uso de detritos de rochas. A consequência desse manejo é o acúmulo de matéria orgânica no solo, aumentando a produção, controle de pragas e doenças e a estocagem da água da chuva, preservando a umidade do solo.

FIGURA 27 -Cultivo de batata orgânica e verduras/legumes



FONTE: Acervo da pesquisadora (2021).

FIGURA 28 – Cultivo de batata orgânica e verduras/legumes



FONTE: Acervo da pesquisadora (2021).

Essa área cultivada situa-se ao lado do barracão em construção da Cooperativa Terra Livre. A plantação é de batata. Contrária à produção convencional, onde utiliza-se grande quantidade de agrotóxicos, nesta área, a produção se dá a partir do uso de adubos orgânicos, controle de pragas com agentes naturais extraídos das ervas que ali nascem e da forração do solo com a palhada⁶⁴. Ao lado, observa-se uma horta de verduras/legumes orgânicos. Nota-se que o cultivo é desenvolvido em leras sobre a palhada. Segundo Maier (2021), as ervas daninhas, que ali se desenvolvem, servem como controle das pragas. “Ao invés das pragas atacarem a planta, atacam as ervas que servem como escudo de proteção à planta em desenvolvimento”.

Segundo Capitani (2021), o Assentamento produz morangos orgânicos (também convencionais), banana, laranja, ponkan, uva, melancia, abóboras de várias espécies, soja, milho, cevada, trigo e azevém. Além disso, a agroindústria,

⁶⁴Segundo a EMBRAPA, a palhada consiste em restos de podas, de capinagem e a própria palha que podem ser deixadas na superfície do solo, para garantir que o solo fique protegido e com suas características físicas, químicas e biológicas, evitar a erosão, preservar sua umidade necessária ao desenvolvimento das plantas e evitar a contaminação de mananciais de água. (EMBRAPA, 2021).

situada na sede da Cooperativa Terra Livre, beneficia frutas e legumes para a comercialização, como conservas de verduras e legumes, compotas de frutas, geleias e doces. A Cooperativa conta com várias famílias associadas, que produzem alimentos livres de agrotóxicos, dentro e fora do Assentamento, em comunidades vizinhas.

4.4.2 Agrofloresta

O sistema de plantio, denominado agrofloresta, consiste no “[...] uso de terras em que árvores que são associadas espacialmente e/ou temporalmente com plantios agrícolas e/ou animais” (ALTIERI, 2004, p. 73). O objetivo dessa forma de cultivo é otimizar os efeitos benéficos da lenha com outros componentes vegetais e animais do ambiente no qual está inserido. Dessa forma, a partir desta cultura, pretende-se produzir igualmente ao cultivo convencional, porém com a organização social, econômica e ecológica.

As espécies usadas numa agrofloresta dependem, em certa medida, de sua adaptabilidade, conforme o estado físico do ambiente, a saber:

As espécies usadas em uma agrofloresta podem ser classificadas de acordo com a fase da sucessão na qual elas são mais bem adaptadas. Neste caso, elas podem ser pioneiras, secundárias ou climáticas. As *pioneiras* são adaptadas a um ambiente mais pobre em nutrientes e normalmente mais ensolarado, que pode ser denominado estágio de colonização. As *secundárias* se desenvolvem melhor em um estágio mais avançado, chamado de fase de acumulação, pois parte do entendimento que o sistema já tenha acumulado maior quantidade de matéria orgânica. Por fim, as *climáticas* se inserem em um momento em que o sistema já se encontra mais estabilizado e complexo, chamado de estágio da abundância. As espécies colonizadoras desempenham um papel de facilitadoras para as espécies mais exigentes, proporcionando um ambiente mais sombreado e úmido e acumulando biomassa e nutrientes no solo. (FRANCO, 2021, p. 86, *grifos do autor*).

Com a presença das árvores, há a formação de várias camadas vegetais que resultam na melhor utilização da radiação solar. Junto a isso, o enraizamento é benéfico ao sistema, bem como a profundidade que essas raízes alcançam também beneficia o uso do solo. “As plantas de ciclo curto podem beneficiar-se da camada superficial do solo enriquecida com a reciclagem de minerais através das copas das árvores”. Essas, por sua vez, também auxiliam na “diminuição de riscos de degradação ambiental”. Entretanto, os vários componentes podem “competir por luz, umidade e nutrientes” (ALTIERI, 2004, p. 73-74).

Os preconizadores idealistas dessa forma de produzir tiveram, enquanto princípio, produzir interferindo o mínimo possível na natureza. Segundo Petersen (2012, p. 42), esse tipo de produção associa-se “à obra de dois mestres japoneses, Mokiti Okada (1882-1953) e Masanobu Fukuoka (1913-2008)”, que defendiam uma agricultura não invasiva, ou seja, que não interferisse “na dinâmica ecológica dos ecossistemas”. Para Fukuoka, quanto menos interferir no processo produtivo, melhor. Seu lema era “não fazer”, ou seja, não arar, não podar as árvores frutíferas, não aplicar fertilizantes e inseticidas, não capinar, “para que assim os processos ecológicos naturais possam guiar a atividade produtiva sem o emprego desnecessário de energia” (PETERSON, 2012, p. 46).

No relato oral do senhor Antônio Capitani, alguns esclarecimentos sobre a agrofloresta:

A agrofloresta é um conjunto de plantas dentro de um espaço onde a biodiversidade se desenvolve. Ouça os pássaros cantando! Antes não tinha pássaros. Eles chegaram quando começamos a plantar árvores, que o solo foi se recuperando, que alimentos começaram a ser produzidos onde não tinha nada. (CAPITANI, 2022).

Nesse relato, o senhor Capitani falou sobre o cultivo pensado a curto prazo, que é o caso do cultivo das verduras que são colhidas 40 a 60 dias depois do plantio. O cultivo de médio prazo refere-se às frutas que iniciam seu ciclo reprodutivo 2 a 4 anos após serem plantadas e o cultivo de longo prazo às árvores que servirão para o uso da madeira. As incertezas políticas do país levam o movimento a pensar no futuro sem projetos, por exemplo. Plantar frutas é uma forma de garantir renda, caso o mercado de verduras entre em crise ou que um Programa de governo, como o PNAE, seja extinto.

O PNAE, segundo Capitani, é um Programa que movimenta a economia dos Assentados e tem como princípio a aquisição de alimentos orgânicos destinados à alimentação escolar. Também, segundo o manual PNAE (2016), os alimentos deverão ser adquiridos diretamente da agricultura familiar, do “[...] empreendedor familiar rural ou de suas organizações, priorizando-se os assentamentos da reforma agrária, as comunidades tradicionais indígenas e comunidades quilombolas (BRASIL, 2016, p. 4). Antônio Capitani reitera, ainda, que “50% + 1 dos fornecedores de alimentos para o PNAE, necessariamente, têm que ser oriundos de Assentamentos, Comunidades Indígenas e Quilombolas, pois isso garante renda para as famílias” (CAPITANI, 2022). Esse fator possibilitou que as mulheres

passassem a ter maior visibilidade, principalmente nas decisões familiares, no orçamento e na propriedade. Se antes o homem, enquanto figura patriarcal, era quem decidia, a partir dessa participação efetiva nos processos, tanto econômicos quanto produtivos, a atuação das mulheres passou a ser maior, principalmente nas discussões dos grupos.

A dimensão trabalho das mulheres no Assentamento decorre de sua participação em atividades produtivas, como roçado, e tarefas de beneficiamento, como a transformação de alimentos primários em alimentos para o consumo familiar (extratos de frutas, conservas e condimentos, em geral). Para chegar a essa produção, as unidades ganharam vida a partir do trabalho das mulheres, que têm um grupo de estudo chamado Coletivo de Mulheres do Assentamento Contestado. Inicialmente, segundo Amaral (2019), o Coletivo era chamado de “Grupo de Mães”. Tinha caráter recreativo. O Coletivo, vai além para configurar-se enquanto um espaço de debate politizado, que, apesar de períodos com menos debates, permanece na luta contra as desigualdades de gênero e em defesa da Agroecologia (AMARAL, 2019).

O Grupo de Estudos do Assentamento, o GEA, é organizado pelas próprias famílias dos Núcleos. Esse grupo teve origem a partir da conquista do selo da Rede Ecovida, que garante que a produção de uma propriedade é livre de agrotóxicos. No Núcleo Maria Rosa de Assunção, são 14 famílias que participam das reuniões. Se ficar 2 reuniões sem participar, o grupo exclui. Por isso, fazem ata, fiscalizam e se encontram para debater sobre as normativas da Rede Ecovida. “Isso que garante às famílias o selo e também a produção orgânica. Essas reuniões são muito importantes que é ali que estudamos, debatemos fatos atuais, fazemos análises de conjuntura coletiva (estudos)” (CAPITANI, 2022).

No processo de certificação, as famílias ajudam a fiscalizar a produção do Núcleo para garantir que todos produzam alimentos livres de agrotóxicos. Dessa forma, esses encontros são fundamentais para debater sobre problemas que possam surgir em relação à resolução de problemas com pragas, infestações, problemas com o solo, com o manuseio, etc. Para conseguir a certificação da Rede Ecovida, a propriedade tem que passar pela transição da produção convencional para a agroecológica. Isso leva em média 1 ano, pois, com a análise do solo, se avalia se há a necessidade de mais ou menos tempo. Dessa forma, nesse processo, a propriedade precisa ter barreiras (capim que protege as plantações contra a ação

do vento⁶⁵), armazém ou galpão para armazenamento, livre de embalagens de agrotóxicos e outros instrumentos e maquinários utilizados para prática convencional (não é permitido utilizar maquinários e implementos utilizados na agricultura convencional).

Os debates do Núcleo, no período da Pandemia, trouxeram à tona as demandas dos últimos encontros que estavam relacionadas ao desafio que seria enfrentado na ocorrência da pandemia do coronavírus. No grupo, analisou-se a pandemia e a alimentação do povo brasileiro. “Poderiam parar tudo, ter crises, mas comer as pessoas não podem parar” (CAPITANI, 2022). Assim, o Assentamento focou na produção de alimentos e também em ações sociais para socorrer e amparar os mais necessitados. A “marmita da terra”, ação solidária que consiste na distribuição de alimentação pronta a pessoas com condições de vulnerabilidade, gerou grande repercussão, tanto para outros assentamentos copiarem a ideia quanto para divulgar uma nova forma de ação social. Nela, o Assentamento disponibiliza áreas para cultivo, nas quais voluntários vêm de longe para plantar, cultivar e depois colher alimentos. Todos esses alimentos vão para as marmitas.

Todos os sábados vem voluntários aqui para o Assentamento. Eles passam o dia aqui. Plantam, colhem, separam os alimentos que vão para a cozinha comunitária em Curitiba para serem transformados em refeições. É um trabalho que dá certo e que serve de experiência para outras organizações, como uma comunidade católica de Curitiba. Uma irmã nos procurou querendo aprender a cultivar uma área de terra ao lado da sua igreja. Nos agendamos a visita, ela trouxe um pessoal da comunidade para aprender. Iniciaram lá o cultivo e hoje aquela área que nada produzia, é produtiva e o povo faz como nós, planta, colhe e come o que cultivou coletivamente. (CAPITANI, 2022).

Uma paróquia de Curitiba, sabendo dessas ações, veio até o Assentamento Contestado para aprender a cultivar hortas orgânicas. A experiência do movimento serviu de base para que essa comunidade da Região Metropolitana de Curitiba também desenvolvesse projeto parecido. “A própria comunidade planta, cultiva, colhe e depois transforma o alimento em marmitas que são distribuídas entre eles mesmos” (CAPITANI, 2022).

⁶⁵ Manutenção da umidade do solo. Amadurecimento precoce (mais cedo) das plantas. Redução do ataque de doenças e insetos prejudiciais nas plantações. Abrigo para pássaros e insetos benéficos (como inimigos naturais e abelhas). Proteção para os animais jovens, que são mais sensíveis às doenças respiratórias. Redução das quedas de temperatura em casas de fazenda, estábulos, galinheiros, pocilgas (chiqueiros) e lavouras. Aumento do rendimento de produção das plantas e animais. (BRASIL, s/d, p. 2).

Além das marmitas solidárias, outras ações foram realizadas pelo Assentamento, ao longo do período de 2020 e 2021, como a doação de madeira a coletivos organizados na Região Metropolitana de Curitiba para a construção de cozinhas comunitárias, barracões de eventos, entre outras edificações. Dessas ações, destaca-se a doação de madeira para reconstrução de casas de uma comunidade da RMC que sofreu despejo e teve suas casas incendiadas.

A madeira do lote é utilizada pela família para construção de paiol, cercas e casa do filho que mora na mesma propriedade. A área de reserva do Assentamento não pode ser mexida, dessa forma, há a permissão para doações, por isso, é possível ajudar outras comunidades a se reerguerem. Para Capitani, são ações assim que faltam na sociedade capitalista.

Antônia⁶⁶, sua esposa, também relatou que:

A área da agrofloresta vai na contramão ao agronegócio de forma a garantir a sobrevivência das futuras gerações. Quando nós plantamos um pé de fruta, por exemplo, estamos pensando lá na frente. A sobrevivência, a comercialização do alimento, não a curto prazo, mas sim para anos à frente. Se plantamos dessa forma, é porque estamos pensando no futuro, nos nossos netos para que tenham água, por exemplo, tão ameaçada pelo agronegócio. (CAPITANI, 2022).

Segundo Antônia Capitani (2022), a variedade de espécies na propriedade, o manejo desenvolvido no uso do solo e dos recursos naturais trazem mais saúde e qualidade de vida para toda sua família. A produção de orgânicos, na última semana, teve entrada na feira de orgânicos da Universidade Federal do Paraná. Todas as quintas-feiras, alimentos do Assentamento são vendidos nessa feirinha que a Universidade disponibilizou para valorizar a agricultura familiar. Segundo ela, mais uma fonte de renda para sua família e tantas outras do Assentamento.

Na continuidade do relato, Antônia Capitani falou sobre os projetos que estão sendo desenvolvidos pelo movimento. Um deles é o de uma nova aquisição do movimento vinda de uma doação que será utilizada pelo Setor de Saúde. Uma senhora sem descendentes doou para o movimento uma propriedade na localidade chamada Bugre (localidade vizinha ao Assentamento), próxima à Pedreira com 4 alqueires. A propriedade, divisa com o Assentamento, tem estrutura que atende às expectativas do Setor de Saúde, que almeja, há tempos, um local para a produção

⁶⁶ CAPITANI, Antônia. **Relato Oral**. Agrofloresta e Agroecologia. Assentamento Contestado, março de 2022.

de medicamentos naturais. No espaço, além de plantar as ervas medicinais, ainda poderá ser desenvolvida a produção de florais, tônicos e medicamentos fitoterápicos, que serão vendidos aos assentados e visitantes, além do atendimento a partir da medicina alternativa (bioenergia, massoterapia, Reiki, auriculologia, etc.).

FIGURA 29 - Horta orgânica e agrofloresta



FONTE: Acervo da pesquisadora (2021).

FIGURA 30 - Horta orgânica e agrofloresta



FONTE: Acervo da pesquisadora (2021).

O cultivo de vários tipos de verduras, em um espaço junto às ervas daninhas, garante a fertilidade do solo e a saúde das plantas. A biodiversidade presente numa horta agroecológica tem a ver com a ação humana consciente sobre este espaço, da garantia produtiva de alimentos saudáveis e da rentabilidade, haja vista a abertura do mercado e as demandas por alimentos livres de agrotóxicos.

4.4.3 Agroindústria - Cooperativa Terra Livre

A produção das famílias assentadas é comercializada e distribuída pela Cooperativa Terra Livre. Os alimentos, além do Assentamento, também são oriundos de localidades vizinhas. Os produtores sócios entregam seus alimentos advindos de um processo de produção agroecológica certificado pela Rede EcoVida. “Atualmente a Cooperativa Terra Livre compra e entrega somente produtos orgânicos ou em processo de conversão, estabelecendo uma discussão sobre o meio ambiente, a agroecologia e da produção de alimentos saudáveis” (ORZEKOVSKI, 2014, p. 38).

Segundo Cristoffoli (2021), as cooperativas situadas dentro de território de reforma agrária podem garantir que a “riqueza gerada, inclusive os postos de trabalhos criados, circule e se consolide nos assentamentos beneficiando diretamente a população rural”. Nessa dimensão, uma agroindústria abre postos de trabalho, movimenta a economia local e ainda fomenta o cultivo de alimentos orgânicos, já que, com mercado certo, as famílias passam a produzir mais, garantindo renda e emprego.

Essas famílias estão organizadas e distribuídas em Núcleos. Esses Núcleos estão organizados a partir do método de trabalho de base e organização popular do MST, que compreendem os grupos de famílias assentadas distribuídas nas regiões do Assentamento Contestado, organizadas com um número de 10 a 15 famílias/núcleo. Para promover ações, desenvolver projetos, alargar a produção certificada, estes núcleos se reúnem mensalmente para debater as demandas do assentamento, problemas referentes à saúde, programas e projetos, situações adversas/problemas comuns a serem resolvidos nas áreas da saúde, educação, saneamento, lazer, cultura, produção, comercialização e geração de renda para os assentados.

O “andamento” de cada grupo é acompanhado por um departamento da Rede Ecovida. Anualmente, há uma taxa de cobrança, que atualmente é de R\$ 240,00. Essa taxa é para cobrir despesas com a certificação e a permanência dela. “Das 180 famílias, 50 produzem orgânicos e as outras, geralmente alugam seus lotes para plantação de soja” (CAPITANI, 2022). Dos sócios da Cooperativa, 55 são do Assentamento e os demais, dentre os 200, são de outros assentamentos e comunidades tradicionais, como quilombolas e faxinalenses. Dessas comunidades, as citadas por Capitani são: Carqueja, Vila Esperança, Caracol e Santos Reis. Também há cooperados em mais de 15 municípios vizinhos (CAPITANI, 2022).

A Cooperativa está vinculada ao Programa de Aquisição de Alimento (PAA), que tem como finalidade básica promover o acesso à alimentação e incentivar a agricultura familiar. Também entrega alimentos para o PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar), abastecendo várias escolas do município e região, inclusive a escola do São Bento, que recebe alimentos, como frutas, verduras e legumes, diretamente da agricultura familiar.

FIGURA 31 - Merenda escolar sendo entregue na Escola Municipal do Campo Nossa Senhora de Lourdes - São Bento



FONTE: Acervo da pesquisadora (2023).

Na imagem, observa-se alimentos vindos da Cooperativa Terra Livre do Assentamento Contestado. Esses alimentos, que são distribuídos pela Cooperativa, para além das escolas municipais do município da Lapa, também são entregues em escolas de Curitiba e Região Metropolitana. Esses “detalhes”, que antes eu não percebia, agora não passam por mim sem que haja uma análise. Os produtores locais de monocultura e mesmo de hortas também poderiam produzir de forma agroecológica e fazer parte desse Programa. Seria uma forma de gerar emprego, principalmente para as mulheres que são acometidas pela falta de postos de trabalho na região.

Em um dia de trabalho de campo na Escola Contestado (março de 2022), conheci a Lucineide Aparecida Foqui⁶⁷. Atualmente ela está trabalhando como estagiária pela prefeitura da Lapa. Nesse dia, ela estava em hora-atividade (tempo destinado a preparar aula). Me apresentei e começamos a conversar. Lucineide fez um relato oral sobre sua trajetória de agricultora familiar, seu trabalho em plantações de algodão, feijão, hortas “e o que tivesse vaga para trabalhar”. Na colheita de algodão, era comum gritos de alerta, como: “Óia a cobra, não se mexam que ela está passando” (FOQUI, 2022).

Lucineide é casada com o “Polaco”, que trabalha junto com o Paulo e Capitani na cooperativa. Ela relatou que o trabalho de classificação, separação dos alimentos, fichamento, conferência, distribuição e retorno é árduo e requer de muita atenção. Nos 7 meses que trabalhou na cooperativa, trabalhou na cozinha-agroindústria. Esse trabalho consiste em lavar as frutas e verduras, descascar mandioca, picar e embalar à vácuo. Frutas, como tomate e banana, são processadas e produzidas extrato de tomate e doce de banana no vidro. As bananas vêm de fora, geralmente de Morretes e Antonina (FOQUI, 2022).

Os alimentos quando chegam precisam ser reclassificados, pois, na viagem, muitos acabam sendo danificados, gerando perdas. Exemplo disso é a salsinha, cebolinha, alface. Há também o controle de pesos, quantidades que são tudo marcado em fichas. Por fim, há uma segunda conferência com a ficha de entrega. Os coordenadores à frente da cooperativa trabalham do amanhecer do dia até tarde da noite. São eles que cuidam da parte administrativa e também em manter a produção da agroindústria.

⁶⁷FOQUI, Lucineide Aparecida. **Relato Oral**: Cooperativa Terra Livre. Assentamento Contestado, março de 2022.

A propriedade de Lucineide e “Polaco” é produtiva, nela, há muitas frutas e verduras. “Ficar velhinha, ter alimentos saudáveis para comer”, é sinônimo de felicidade. Lucineide continua relatando que: “O mercado quer ganhar e não se interessa, querem o lucro. As agropecuárias que visam o lucro vendem produtos cheios de veneno e não se importam com os outros, se vão matar as pessoas, ou não” (FOQUI, 2022).

Na ocasião do relato de Lucineide, tive a oportunidade de conversar com o rapaz que trabalha como zelador na escola. Recentemente contratado via concurso público, Roberto Lourenço⁶⁸ é filho de Henrique Lourenço e Isabel Ferreira dos Santos, primeiro casal a acampar, antes de 1999, na Fazenda Santa Amélia, eles trouxeram os debates sobre produção agroecológica para o Assentamento. Hoje, Roberto divide o lote com seu irmão e cultiva plantas, horta e pomar em sua propriedade. Relata que consegue tirar da terra todo o alimento que necessita para sobreviver, porém, necessitou trabalhar para receber um salário seguro todo fim de mês, por isso, fez o concurso e hoje está compondo o quadro de funcionários da escola.

Roberto contou toda sua trajetória de vida enquanto militante do movimento e as aprendizagens herdadas de seu pai, Henrique Lourenço, que teve uma vida de muita luta em favor da agricultura camponesa. Sempre ouviu de seu pai relatos sobre ocupações, mortes de companheiros de lutas e o início do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no Paraná e no Brasil. Segundo Roberto, “a terra não devia ter dono, ela tinha que cumprir um papel social de trazer para a mesa comida. Uns se apropriam de tudo para a maioria passar fome” (LOURENÇO, 2022)

4.4.4 Produção convencional no assentamento

A produção convencional, que consiste no uso de adubos e fertilizantes, também é desenvolvida no Assentamento Contestado. Essa forma de produzir, muitas vezes, desencadeia discussões acirradas pelos estudantes na escola. Em um dia letivo, pude presenciar isso quando abordava o conteúdo sobre insetos. Ao abrir a aula para diálogo, objetivando sistematizar o conhecimento sobre os insetos

⁶⁸ LOURENÇO, Roberto. **Relato Oral**. Fatores que antecederam o processo de ocupação da Fazenda Santa Amélia. Assentamento Contestado, março de 2022.

que podemos encontrar nas mediações das casas, os estudantes começaram a opinar sobre o uso indiscriminado de veneno, que acarreta a morte de algumas espécies animais e que interfere diretamente no equilíbrio ambiental. Houve um enfrentamento por parte dos estudantes cujas famílias produzem de forma agroecológica e a defesa pelos estudantes cujas famílias produzem de forma convencional.

No desenvolvimento da pesquisa, em várias ocasiões, foram vivenciados “enfrentamentos” por parte dos estudantes, como no dia em que estávamos organizando a feira de ciências. A professora Sandra Maier fez a experiência sobre a decomposição dos alimentos. Ela colocou tomate orgânico em um vidro e no outro tomate produzido de forma convencional. Com o passar dos dias, foi sistematizando com os estudantes o processo de apodrecimento da fruta. A conclusão empírica a que chegaram foi que o tomate orgânico se decompõe mais depressa que o convencional. Isso se deve ao fato de que os agrotóxicos podem prolongar a vida da fruta, junto ao fator de não ter saliências ou insetos que possam lhe perfurar. A fruta produzida organicamente é mais suscetível às pragas, pois não tem agrotóxico em sua formação e em sua estrutura. O relato da educadora Sandra Maier (2022) demonstra que essas divergências ocorrem, segundo ela, na escola e também no Assentamento, em geral, porque:

[...] não é uma comunidade em que é tudo tranquilo nessa questão da produção. Então, ela também tem vários conflitos, então isso também entra no trabalho pedagógico, que a gente tem que lidar com esses conflitos. Então, as vezes a gente não avança tanto, porque você tem que sentir como que tá o momento para trabalhar cada conteúdo. Tem conteúdos que a gente precisa trabalhar com outros temas, de outras formas, pra poder atingir o objetivo, mas não ir direto ao ponto porque pode dar conflito com a comunidade, com a comunidade escolar. (MAIER, 2022).

A educadora é uma assentada assídua nas reuniões do movimento e está à frente, junto com um coletivo de educação, da escola do Assentamento. Os conflitos a que ela se refere estão diretamente ligados ao tipo de produção desenvolvido pelas famílias e que impacta diretamente o modo de pensar em relação à produção agroecológica e convencional. Ao abordar em sala de aula os dois tipos de produção, embora a educadora pratique a agroecologia, precisa apaziguar os diálogos que, por muitas vezes, tornam-se acirrados. Enquanto alguns estudantes defendem a produção agroecológica, outros dão suporte à produção convencional,

demonstrando a influência dos processos de trabalho sobre a prática pedagógica escolar.

No decorrer do trabalho de campo, conheci também assentados que produzem de forma convencional. Um deles participou da pesquisa relatando que até tentou produzir de forma agroecológica, contudo, não conseguiu retorno financeiro. Ronaldo Novakoski cultiva morangos e soja, em seu lote, junto com mais dois irmãos.

FIGURA 32 - Produção convencional de verduras na localidade de São Bento



FONTE: Acervo da pesquisadora (2023).

A agricultura convencional presente, tanto na localidade de São Bento quanto na localidade do Assentamento Contestado, demonstra que as contradições do modo de produzir estão fortemente presentes no campo. O assentado Roberto relatou que até tentou fazer o cultivo de soja orgânica, contudo, segundo ele, “na hora de vender a produção, o preço pago foi igual da soja convencional. Trabalhei igual a um louco para conseguir colher e, no fim, vi que não compensava” (NOVAKOSKI, 2022). Esse relato do assentado certamente vai de encontro à organização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra que, ainda, na ocupação do Assentamento Contestado, já definia a diretriz produtiva agroecológica.

Sabe-se que os assentados dessa localidade se dividiram, já no início, quanto à forma de produzir.

Ao andar pelas estradas do Assentamento, observo as barreiras (capões de mato alto) que servem para proteger a produção agroecológica dos agrotóxicos. O capim elefante, que tem áreas expressivas de cultivo, também serve para forragem de canteiros, funcionando como um herbicida natural, como mostra a assentada Sandra Mara Maier (2019).

Em síntese, pode-se afirmar que o trabalho desenvolvido nas duas localidades rurais está diretamente relacionado às especificidades locais, como a organização coletiva dos trabalhadores do MST no Assentamento Contestado. Inclusive, nesse território, há uma significativa organização política no âmbito educacional. Na pesquisa de campo, pode-se observar que, enquanto no Assentamento Contestado mais de 50% das famílias produzem agroecologicamente, na localidade de São Bento, há apenas alguns grupos de famílias que produzem de forma agroecológica, o que está vinculado com um processo de transformação/conscientização sobre a forma de produção convencional.

A partir do exposto, que traz um panorama acerca do trabalho desenvolvido em ambas localidades, no próximo capítulo, discutirei sobre a educação escolar e sua relação com o trabalho.

5 A EDUCAÇÃO ESCOLAR E A RELAÇÃO COM O TRABALHO

Neste capítulo irei retratar a educação escolar e a sua relação com o trabalho. A pesquisa de campo culminou em relatos orais das educadoras da Escola Municipal do Campo Contestado e da Escola Municipal do Campo Nossa Senhora de Lourdes, bem como dos trabalhadores e das trabalhadoras que desenvolvem atividades agrícolas nas localidades de São Bento e do Assentamento Contestado. Os relatos orais trazem a organização das escolas em análise e sua influência no trabalho desenvolvido pelas famílias camponesas e, ao mesmo tempo, dão suporte às análises mediante os processos escolares vividos por esses trabalhadores.

5.1 CONJUNTURA POLÍTICA DA ESCOLA DO CAMPO

A escola, enquanto espaço de luta e possibilidade de conquistas dos trabalhadores, não é por si só determinante e absoluta para o processo de transformação social, mas, enquanto espaço de luta, pode auxiliar na formação da consciência revolucionária. Se, por outro lado, a escola exime-se desta atribuição, devido às péssimas condições estruturais e conjunturais, e à falta de formação específica do professor segundo a concepção de Educação do Campo, ela tende a atender a perspectiva burguesa. Nessa perspectiva, Dalmagro (2010, p. 59) escreve que:

[...] a escola para os trabalhadores precisa ser pobre, isto é, formar para o trabalho e a forma de vida no capitalismo, mas jamais um sólido patamar teórico, intelectual e crítico, ou seja, instrumentalizar e emancipar a classe trabalhadora. A formação consistente – teórica e prática - é reservada para poucos.

Ou seja, os trabalhadores tendem a acessar uma educação que não os libertará das amarras do capital e/ou, ainda, a educação permeará a formação de mão de obra para o mercado de trabalho, para atender às demandas da burguesia e do interesse empresarial.

A Educação do Campo tem base no que Saviani (1996) escreve sobre a escola e a perspectiva social a partir da divisão de classes. Segundo o autor, os processos educativos estão vinculados ao processo de trabalho, principalmente com o aumento da demanda de trabalhadores para executar atividades fabris nas

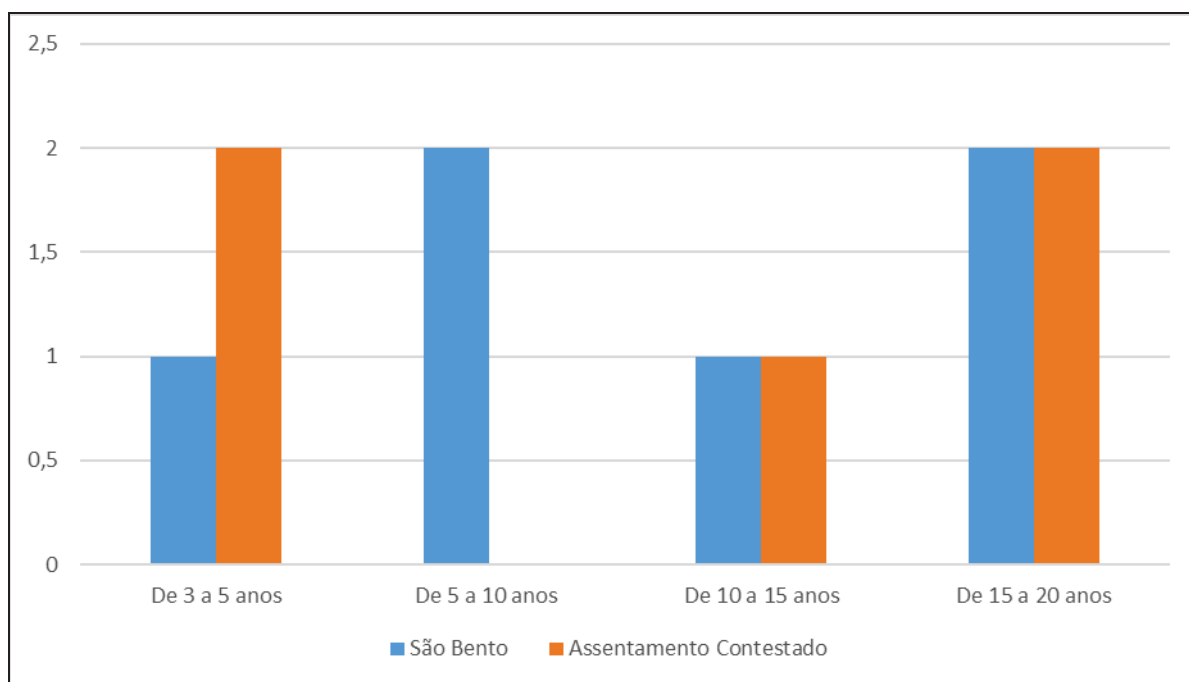
indústrias. Para atuar e atender os anseios capitalistas, a escola passa a atender esses anseios a partir da escola pública.

A conjuntura a que as escolas localizadas no campo estão sujeitas deriva de um processo político e da organização estrutural institucional. Nesse impasse, a situação da escola onde atuo é condicionada (ações e projetos) às intervenções da equipe docente, no sentido de promover eventos para arrecadar fundos e pagar do próprio recurso atividades diferenciadas para os estudantes. Entre essas atividades, é pertinente citar: as apresentações teatrais (as professoras pagam as fantasias com recurso próprio), o transporte para levar os estudantes para uma aula passeio, a oferta de um lanche diferenciado para as crianças e os materiais didáticos e pedagógicos que o recurso público não contempla. Para tanto, a escola desenvolve, em conjunto com as famílias, ações como: venda de salgados, festivais de prêmios (oriundos de doações), campanhas de alimentos para doar às famílias mais necessitadas e “vaquinhas” para realizar atividades que exijam materiais com maiores custos, como tintas e mudas de flores (Projeto Paisagismo na Escola). No mês de outubro, na semana da criança, ambas as escolas desenvolveram atividades voltadas para as crianças, como gincanas, teatros e brinquedos (cama elástica, piscina de bolinhas e outros brinquedos infláveis). Também as escolas promoveram lanches diferenciados e atividades lúdicas, como jogos de mesa, oficinas de dança, massinhas de modelar e “cinema”.

Quanto à formação, todas as educadoras, de ambas as escolas (Escola Municipal do Campo Nossa Senhora de Lourdes e Escola Municipal do Campo Contestado), são licenciadas em Pedagogia e possuem Especialização na área da educação, como Educação Especial e Inclusiva, Educação e Diversidade, Educação Infantil, Processos de Gestão, dentre outras especializações.

A primeira questão dirigida às participantes do estudo refere-se ao tempo de docência de cada educadora na Escola do Campo. As respostas foram tabuladas no gráfico a seguir:

GRÁFICO 1 - Tempo de docência em Escola do Campo



FONTE: Trabalho de campo (2022).

Conforme observa-se no gráfico, as duas docentes com mais de 15 anos de atuação sempre trabalharam na escola. Das duas docentes com tempo de serviço de 15 a 20 anos, da Localidade de São Bento, duas delas são oriundas de escolas fechadas que tiveram seus estudantes transferidos para a escola atual. Nos relatos das educadoras, as escolas em que atuavam tinham condições precárias, como a inexistência de pessoal para a limpeza, de merendeira, de reparos nas construções, de material didático e de cursos de capacitação. Em reunião com a comunidade escolar, houve o aceite por parte das famílias dos estudantes, no qual optou-se pelo fechamento. A partir disso, tanto elas quanto os estudantes foram transferidos para a escola atual. A docente com menos tempo de serviço (3 a 5 anos) ingressou por concurso público. Todo o quadro docente, salvo as estagiárias (contrato determinado), são do Quadro Próprio de Servidores do Município da Lapa, estado do Paraná. As demais educadoras são contratadas por PSS e não entraram na pesquisa, pois estavam há pouco tempo (1 mês a 3 meses) na escola.

Das educadoras da escola do Assentamento Contestado, duas delas estão lutando por educação há mais de 24 anos nesta localidade, desde o processo de Acampamento em 1999. Tudo começou a partir do processo de organização dos

acampados com o Setor de Educação, que já iniciou ações em prol de ofertar educação para as crianças, jovens e adultos. As demais educadoras são assentadas também.

A segunda questão da pesquisa refere-se ao processo de formação que as educadoras tiveram acesso. A partir dela, abordei a participação das professoras em formações relacionadas com a temática da Educação do Campo e as aproximações feitas por elas com a realidade das escolas onde estão inseridas.

A formação específica em Educação do Campo, segundo as respostas⁶⁹ das professoras, foi ofertada pela mantenedora apenas de 2014 a 2016. Levando-se em conta que o conhecimento está em constante processo de transformação e que a escola necessita acompanhar o que está envolto no lugar inserido, as mediações desenvolvidas na escola precisam estar em constante diálogo com a dinamicidade da vida. Nesse sentido, se não há atualizações e mediações, a escola fica à deriva, torna-se expectadora do processo, quando poderia ser agente que encaminha, norteia e facilita as aprendizagens. A formação docente é essencial para que isso ocorra doravante a prática pedagógica, que é permeada de intencionalidades e, na função de agente de transformação, se não há aprofundamento de debates relativos à conjuntura educacional, a tendência é a estagnação da escola e a formação curricular. Como as mantenedoras não ofertam formação, como relatou a professora Ana Claudia dos Santos (2022), é preciso, enquanto docentes do campo, buscar conhecimentos em cursos, em debates, em seminários com a temática Educação do Campo. No Assentamento Contestado, como há a organização da escola em Tempos Educativos, a Educação do Campo permanece viva na prática, no cotidiano escolar.

Para Antunes-Rocha *et al.* (2010, p. 67), ao buscar formação específica em Educação do Campo, o educador profissionaliza-se, contudo, para que esse conhecimento seja efetivo no campo da prática, precisa não ser isolado da práxis, a saber: “[...] Mas se essas aprendizagens estão isoladas do *fazer*, se não são

⁶⁹ As respostas (em anexo) estão organizadas em quadro com duas colunas para melhor sintetização. Uma coluna destinada às respostas das educadoras da Escola Municipal do Campo Nossa Senhora de Lourdes e a outra coluna com as respostas das educadoras da Escola Municipal do Campo Contestado. Essa estrutura (duas colunas) estará presente em todos os quadros dos relatos orais das educadoras para, ao mesmo tempo que estabelece uma visão melhor, ainda deixar mais didático os textos.

exercitadas numa ação que seja ao mesmo tempo ação e práxis, elas ficam restritas à construção de uma autoestima dos professores – na ordem da subjetividade”.

As aproximações das formações com a realidade da escola, ou seja, do espaço onde ela está inserida, são relativamente desenvolvidas pelas educadoras da Escola Municipal do Campo Contestado. Bagnara, Santos e Korczak (2022) relatam que:

Com certeza, a realidade da gente é a escola do campo e com a formação voltada as questões da educação do campo, a gente consegue fazer essa mediação, essa ligação. Só que é assim, acho formação em educação do campo a gente tem bastante, mas na prática da educação do campo a gente faz muito menos do que poderia, né, do que deveria. (BAGNARA, 2022).

[...] nos últimos anos de docência estou vinculada à rede municipal à rede estadual. As mantenedoras não ofertam é, formações voltadas especificamente para a educação do campo, a docência e essa relação e essa construção desse currículo a partir da realidade. Então, não são ofertadas, né. Os processos de formação que a gente busca são por outros vieses, por conta, por outros caminhos, né, de buscar uma especialização em educação do campo ou participar de um seminário de educação do campo ou com a temática, mas ofertados por outras instituições porque nossas mantenedoras não ofertam. (SANTOS, 2022).

Já participei em várias formações envolvendo a temática escola do campo, pois, sou formada pela universidade estadual de Maringá - UEM em parceria com o Movimento dos trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, no qual trabalha questões exclusiva para as escolas do campo. Todos os meus estágios aconteceram em escolas do campo de acampamento ou assentamentos da reforma agrária, não teve um lugar específico em que as formações aconteceram, mais por essas formações já serem uma prática do movimento eles foram acontecendo em diferentes lugares e regiões do Paraná. (KORCZAK, 2022).

Com os relatos sobre a formação ofertada pela mantenedora e a busca por formação, é possível concluir que as educadoras da Escola Municipal do Campo Contestado buscam formação na área e demonstram preocupação em realizar na prática os conhecimentos apreendidos. Dessa forma, a organização da escola, segundo os princípios do Movimento de Educação do Campo, é mais visível e concreta mediante as observações participantes desenvolvidas, no Trabalho de Campo, e também na organização em Tempos Pedagógicos.

Os relatos das educadoras da Escola Municipal do Campo Nossa Senhora de Lourdes, São Bento, trazem que houve participação em formação com a temática Educação do Campo ofertada pela mantenedora, como seguem os relatos:

Sim. Campo Largo em 2014. Foi para mim uma experiência gratificante porque a maioria das formações não levam em conta as especificidades das escolas do campo e agrupam todas as realidades urbanas e rurais como se não houvessem diferenças. Daquela formação em especial, lembro dos depoimentos de ex-alunos das escolas do campo que sofreram preconceitos quando foram para escolas urbanas por causa da sua cultura, seu dialeto, enfim, seus hábitos. (DEDA, 2022).

Eu já participei de 3 encontros de Educação do Campo, foram seminários. Participei em 2014 em Tijucas do Sul, em 2015 aqui na minha cidade, teve o mesmo encontro na Lapa e em 2016 em Campo Largo. Nesses encontros, né, a gente tinha palestras, algumas formações e tal, e também havia momentos de conversa, trocas de experiências com outras professoras de outras escolas. Na verdade, pra mim, neste momento, foi assim conhecimento sobre o que era Educação do Campo, mas partindo para a realidade minha, eu acho que assim, mesmo participando do encontro da Educação do Campo ainda precisaria saber trazer essa teoria pra prática na Educação do Campo. (PICKISIUS, 2022).

Sim, participei. Foi em 2016 no município da Lapa, ofertado pela prefeitura municipal. Eu acho que houve aproximações dos conhecimentos do curso com a minha prática. A partir do seminário, passei a ver meus alunos como sujeitos que possuem uma história, que tem conhecimentos valiosos para desenvolver em sala de aula intervenções que possam ser ricas para que compreendam a função e importância da educação para a vida. (GONÇALVES, 2022).

Pode-se perceber que o acesso à formação continuada, acerca da Educação do Campo no município, se deu a partir dos Seminários realizados pelo NUPECAMP. Depois desse período, que foi até 2016, os estudos sobre o Movimento não se efetivaram. É muito importante que a mantenedora disponibilize formação sobre Educação do Campo para que a prática esteja atrelada à concepção de uma educação efetivamente do campo. A falta de respaldo teórico para nortear a prática pedagógica pode resultar em processos de ensino desvinculados das práticas sociais dos estudantes, como escreve Miranda:

Assim requerendo-se uma organização do trabalho pedagógico da escola do campo que estabeleça o movimento dialético entre o conhecimento universal e o localmente referenciado que confere identidade comunitária e de classe trabalhadora camponesa. Tal movimento dialético, entre o conhecimento universal e o conhecimento construído na cultura local, confere a condição de fortalecimento da luta de classes e da superação da subalternidade dos trabalhadores como um todo em relação à hegemonia do modelo capitalista explorador de sua força de trabalho, quer sejam trabalhadores do campo, quer sejam urbanos. (MIRANDA, 2010, p. 236).

A formação docente contínua sobre a concepção do Movimento de Educação do Campo pode proporcionar às educadoras o fortalecimento de práticas pedagógicas e uma consequente educação escolar permeada de práxis. Contudo, quando não há aprofundamento teórico para contribuir com a prática, prevalece o

ensino escolar desvinculado de seus sujeitos, com a ausência de debates e de análise crítica sobre o meio em que estão inseridos/submetidos.

Os conhecimentos herdados de gerações passadas, essenciais para a conservação e promoção da cultura e identidade local, também são deixados de lado a partir da falta de diálogo da escola local com os saberes da comunidade. A identidade comunitária poderia estar na escola para criar esse “movimento dialético” do qual Miranda (2010) se refere. Entretanto, é preciso uma intencionalidade que deriva do saber. Este, por sua vez, pode ser efetivo a partir da apropriação do conhecimento docente sobre a Educação do Campo.

Essa Educação do Campo, em escola do campo, pode influenciar os processos de trabalho, conforme a prática pedagógica desenvolvida na escola. De acordo com as educadoras do Assentamento, tanto uma quanto outra influenciam-se mutuamente:

Sim, influencia dos dois lados. Tanto o trabalho influencia na escola como a escola influencia no trabalho. Claro que a gente está numa sociedade capitalista que faz com que isso seja muito mais difícil de ser realizado na escola. Assim, a gente enfrenta um monte de barreiras, principalmente a questão do tempo, a questão da integralidade, da própria educação, do próprio espaço, das disciplinas que são cada uma no seu quadradinho, então assim, a gente enfrenta vários desafios pra fazer isso na realidade da escola. Você acaba tendo que cumprir uma lista de conteúdos que as vezes nem tem a ver com a realidade, ou às vezes você quer trabalhar em outro momento e que não tá ali naquilo que tá na urgência da comunidade e no campo de trabalho daquelas pessoas. Mas eu acredito que é aí que a gente vai, procurar conhecimentos novos, e que vai criar novos conhecimentos. Então, assim, tem tudo a ver escola e trabalho neste sentido de que é a escola que traz conhecimento o empírico e transforma isso em conhecimento elaborado e isso que vai transformando a humanidade então assim, no meu entender, tem tudo a ver uma coisa com a outra. (MAIER, 2022).

A educação influencia muito na vida da gente, das crianças, da comunidade. Eu acho que ela é fundamental, ela é a base. Que sem a educação a gente não é nada. Tanto para nossa vida pessoal como para nosso trabalho, ela é muito importante. (GARDA, 2022).

[...] nessa relação educação e trabalho, entendo assim, desde 2011, quando a escola se oficializou aqui, até o Ensino Médio, a mudança que teve na comunidade, né? Da questão da valorização do espaço, mesmo que os jovens saiam trabalhar foram na cidade vizinha, ou na Lapa, Balsa Nova, na área urbana, mas eles permanecem morando aqui. Um da casa, daí o marido trabalha fora, a mulher trabalha no assentamento. Então, assim, eu percebi muito isso, desde 2011 pra cá, essa questão da juventude não sair tanto do campo. Mesmo que trabalhe fora, muitos trabalham direto com a lavoura, mas quem não se identifica tanto com a lavoura, trabalha fora mas mora aqui dentro. Eu acho que isso foi a partir da escola aqui. Antes terminava o Ensino Médio, nem terminava e já saía. (BAGNARA, 2022).

De acordo com os relatos, podemos perceber que a escola na comunidade e as relações desenvolvidas, a partir da organização do currículo para aproximar a teoria com a prática, são fundamentais para que haja mudanças de realidade. O fato de a escola do Assentamento ofertar o Ensino Médio teve repercussão direta sobre os jovens que, antes, nessa localidade, não se identificavam muito com o Movimento, indo embora para a cidade. Atualmente, apesar ainda da maioria dos jovens não aderir ao processo agrícola, segundo a educadora Tania, eles vão trabalhar na cidade, mas continuam morando no Assentamento. Nessa vertente, pode-se dizer que a educação escolar influencia e é influenciada pelos processos de trabalho desenvolvidos no campo. Segundo o relato da educadora Tania, os jovens, antes da oferta do Ensino Médio, tendenciavam a ir embora para a cidade e também a não valorizar o espaço onde cresceram. A partir da escola, estes jovens iniciam um processo de valorização do lugar e de sua identificação, enquanto território organizado por um movimento social.

As relações e formas que o trabalho permeia no Assentamento são fecundas de aproximações, como o trabalho intelectual citado pela educadora Ana Claudia: “[...] então, tudo é trabalho, né? Desde o momento que a gente chega no território escola, é trabalho. O ato de ler é trabalho. O ato de debater, discutir. O trabalho não é só o que a gente usa força, não é só o trabalho braçal” (SANTOS, 2022); e também, pela educadora Sandra “[...] tem tudo a ver escola e trabalho neste sentido de que é a escola que traz conhecimento o empírico e transforma isso em conhecimento elaborado e isso que vai transformando a humanidade” (MAIER, 2022).

Ao trazer questões sobre a vida em comunidade, o estudante está potencializando a práxis, onde o conhecimento (que não é isolado em disciplinas) dialoga com os campos de saberes, constituindo-se, a partir do conhecimento elaborado/científico, em saberes que interferem diretamente nessas mesmas práticas. O resultado disso revela-se na melhoria das condições de vida (tanto do trabalho intelectual de ler o mundo quanto do trabalho que resulta em produção de condições de existência), das mediações que passam a ser feitas de forma significativa e de sua interferência direta na formação humana.

O MST, desde sua consolidação, tem em sua essência a educação, aquela que ocorre no dia a dia das famílias, em uma reunião de grupo, na assembleia, nos encontros da juventude, no clube de mães, nas rodas de chimarrão, nos encontros das coordenações, na escola, nos centros de

formação, entre outros. Ou seja, para o Movimento, o modo de vida educa, portanto, é preciso que todos compreendam o modo de vida e a perspectiva educativa que ele contém para que se possa aprofundar os elementos humanizadores. (RODRIGUES; TITTON, 2016, p. 19).

A educação ocorre em todos os lugares e, dessa forma, o trabalho permeia as relações cotidianas e também educacionais. Quando os estudantes são convidados, por exemplo, a participar de um Núcleo Setorial, eles já estão sendo preparados para as relações de trabalho na comunidade. Nos relatos das educadoras da escola do Assentamento Contestado, percebe-se que há um engajamento, mediante os discursos, pelo trabalho com a terra, das interações do estudante com a escola, da preocupação em tornar o processo dialógico, etc. Isso é evidente no relato da educadora Sandra:

Na verdade, eu conheci no Movimento essa temática e ajudei discutir e inclusive de escrever em alguns momentos. E na escola também a gente tenta fazer com que essa realidade da Educação do Campo seja de fato nosso jeito de trabalhar. Que a escola não seja só uma repassadora de conhecimento, de conteúdo, mas uma escola de conhecimento, onde os educandos saibam porque que tão fazendo aquilo, saibam onde vão usar, saibam o que que vão fazer com isso na vida né. Então a preocupação nossa sempre tá em fazer a nossa escola, com que o educando aprenda de fato né, o que é o conhecimento, e que produza conhecimento e não só repasse e aprenda alguma coisa e não sabe pra que. (MAIER, 2022).

Esses saberes que permeiam a prática e que podem ser oriundos da escola tornam a educação dialógica. Saber reconhecer nos conhecimentos escolares a sua aplicabilidade é saber como, onde e quando utilizá-los, fator fundamental para a inserção social.

Entretanto, na escola do São Bento, os conhecimentos elaborados são tratados, ora vinculados à prática social, ora não. A educadora Gonçalves relata que: “[...] passei a ver meus alunos como sujeitos que possuem uma história, que têm conhecimentos valiosos para desenvolver em sala de aula intervenções que possam ser ricas para que compreendam a função e importância da educação para a vida. (GONÇALVES⁷⁰, 2022). Em seu relato, a educadora Vanessa Kaseker Klostermann demonstra que o vínculo entre os conhecimentos sobre o campo, a sua prática e o desenvolvimento da práxis é restrito, conforme observa-se no trecho a seguir:

⁷⁰ GONÇALVES, Berenice Gembarovski. **Relato oral:** Entrevista. Educação e trabalho no campo. São Bento, agosto de 2022.

Acredito que, para as comunidades provindas de movimentos como o MST, os encontros foram bem proveitosos. Porém, para a instituição rural a qual trabalho, não se aplica, já que os alunos e alunas pertencem a famílias cujas terras são herdadas de pais pra filhos. Apenas trabalho com alguns projetos voltados a valorização do trabalho no campo e comparações com a vida na cidade. (KLOSTERMANN⁷¹, 2022)

A partir do relato da educadora, percebi que há traços de uma prática pedagógica vinculada à Educação do Campo na escola. Nesse aspecto, a pesquisa de mestrado (VEIGA, 2019), que desenvolvi na escola, acorda com essa vertente do esforço das educadoras em desenvolver práticas pedagógicas atreladas ao meio e aos conhecimentos dos estudantes atendidos. Esses aspectos narrados pelas educadoras podem dar margem à adesão midiática do agronegócio, processo fortemente idealizado pelos estudantes, pois seus familiares os educam para aderir à monocultura, ao uso de defensivos e ao aumento de áreas cultiváveis de transgênicos.

Segundo Roberto Novakoski (2022), para produzir orgânico, o uso de máquinas é muito restrito. Na sua primeira tentativa de plantio de soja orgânica, máquinas grandes não tinham autorização de entrar na área cultivada. O trabalho era braçal. No relato oral, o assentado, o senhor Antonio Capitani (2022), que produz a partir do cultivo agroecológico, relatou que, para utilizar um equipamento agrícola em solo orgânico, é preciso todo um trâmite para certificação, pois o seu uso, em áreas de plantio convencional, pode resultar na contaminação do solo agroecológico. Na região, existem produtores que plantam orgânicos, mas também agricultores que produzem de forma convencional.

As relações de produção, que podem ser desenvolvidas a partir da produção orgânica, estão fortemente presentes na localidade do Assentamento. Contudo e contraditoriamente, também há a produção convencional, desenvolvida pelas famílias que deixaram de produzir a partir da agroecologia para produzir de forma convencional. Cabe aqui salientar que alguns produtores nunca produziram orgânicos, como a localidade de São Bento, que tem vínculo explícito com o agronegócio e a produção convencional. Essas relações foram sendo desveladas a partir dos relatos dos interlocutores, na medida em que as questões foram sendo respondidas.

⁷¹ KLOSTERMANN, Vanessa Kaseker. **Relato Oral**: Entrevista. Educação e Trabalho no campo. São Bento, agosto de 2022.

Mediante as respostas das educadoras de ambas as escolas, percebi que a relação da prática pedagógica com o trabalho reflete os conhecimentos que elas têm sobre trabalho com a terra e também o engajamento e pertencimento ao Movimento Social organizado.

No relato da educadora da escola do São Bento, percebe-se que sua prática se volta para uma formação direcionada para o trabalho, com o uso das tecnologias. Em seu relato, ela demonstra conhecer as técnicas necessárias para o cultivo de alimentos de forma convencional e em larga escala.

Hoje assim, eu vejo que as pessoas precisam ter noções, se for a agricultura em larga escala, como interpretar o uso de agrotóxicos, ter assimilação com as tecnologias, porque a maior parte dos equipamentos, vem com o uso de GPS, a tecnologia também chegou. E na agricultura familiar, é, também pra se atingir, né, bons rendimentos, tem que saber se colocar, até para fazer a propaganda do seu alimento produzido em sua propriedade, tem que saber as coisas que são trazidas através da educação. (PICKISIUS, 2022).

Percebe-se, a partir do relato, que a prática pedagógica desenvolvida se volta para as relações do agronegócio, enquanto objeto de ensino, e que pode repercutir na vida do trabalho dos estudantes em formação. Quando os conteúdos se voltam para questões que trazem à tona o uso de agrotóxicos, pensando-se na sua utilização e não nos malefícios que ele provoca, também é uma forma de fomentar a prática agrícola no campo, desvinculando o ensino da prática para a vida, para a agricultura que visa a obtenção de alimentos saudáveis.

O desenvolvimento modernizante, amplamente defendido pelo agronegócio, infunde, na escola do campo, a preparação de mão de obra para atender ao mercado de trabalho e aos interesses do capital internacional. Segundo Schwendler (2010, p. 81), “[...] a partir dos interesses do capital internacional, o próprio Banco Mundial tem se mostrado preocupado com os problemas da educação no campo (falta de acesso, reprovação, qualidade), dentro do enfoque do *Novo Rural*” (*grifo da autora*). A educação importante para o capital é justamente essa, que o campo se modernize, e que prepare os jovens como mão de obra que pode ser inserida no mercado de trabalho nos centros urbanos. Ademais, que a escola cumpra seu papel ideológico e forme pessoas, força de trabalho para o agronegócio, ou seja, “[...] garantia de preparação de força de trabalho para o agronegócio ou na diminuição dos focos de conflitos com os camponeses e suas organizações de classes” (SCHWENDLER, 2010, p. 83).

Já as educadoras do Assentamento Contestado expressam uma dualidade em relação ao trabalho escola e também com a terra. No relato da educadora Maier, isso fica evidente quando ela relaciona a sua prática pedagógica à vida do trabalho com a terra no Assentamento:

Bom, eu também sou agricultura, então, a minha relação prática é de quem gosta da agricultura e que também faz lá na prática. Então assim, isso contribui e muito com a prática pedagógica porque eu sei do que to falando quando a gente tá estudando com as crianças. Então, assim, eu gosto desse trabalho também. Eu até digo que eu sou uma professora agricultora então, ou uma agricultora professora. Mas, é, porque se a gente não conhece aquilo, é mais difícil da gente de fato trabalhar. Então, eu acho que eu sempre fiz parte do Movimento de todas as tarefas práticas e pedagógicas, então eu acho que isso dá maior credibilidade para aquilo que a gente está falando. Porque você fala desde a sua prática. Trazer pra escola essa questão da agroecologia, da agricultura, das outras formas que tem de produzir é porque a gente também vive isso e viveu, né. Eu sempre fui agricultora também. (MAIER, 2022).

A educadora, ao relatar que leva para a escola outras formas, outros caminhos existentes, para produzir alimentos e não somente a forma convencional, está fomentando o desenvolvimento de formas de produzir que resistam aos processos de monocultura e a utilização de produtos nocivos à saúde. Os saberes vivenciados em sua prática, enquanto educadora agricultora, permite desenvolver uma prática pedagógica fundamentada em conhecimentos desenvolvidos no âmbito do trabalho com a terra, do manejo, do cultivo, da colheita e armazenamento dos alimentos.

No relato dessa educadora, fica implícita sua ampla jornada de trabalho: durante o dia ela está na escola, pela manhã lecionando e às tardes permanece trabalhando (conforme eu observei muitas durante esta pesquisa, quando saía às 17 horas e 45 minutos e ela ainda estava na escola), para terminar as tarefas referentes à prestação de contas, escrita do Projeto Pedagógico e o preenchimento de outros documentos. À parte disso, ela ainda tem os compromissos com o Movimento (reuniões de núcleos, da cooperativa, da ELAA), demonstrando a resistência e a luta pela educação escolar no Assentamento.

FIGURA 33 - Horta agroecológica no lote da educadora Sandra



FONTE: Acervo da pesquisadora (2020).

FIGURA 34 - Horta agroecológica no lote da educadora Sandra



FONTE: Acervo da pesquisadora (2020).

Na imagem, observa-se a horta orgânica de verduras e legumes. A educadora, nas horas em que não está na escola, dedica seu tempo a plantar e desenvolver técnicas para o cultivo de alimentos orgânicos. No lote, vive com seu companheiro, que trabalha na Cooperativa Terra Livre, e com suas duas filhas, que também auxiliam no cultivo. Os alimentos produzidos são entregues à Cooperativa, que os comercializa.

A educação escolar, as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola pelas educadoras, e sua relação com a forma de trabalho e o modelo de produção desenvolvido nas localidades onde as escolas estão inseridas, a partir dos relatos, está, de certa forma, diretamente ligada às formas de trabalho desenvolvidos em ambas as localidades.

Na escola do São Bento, as práticas pedagógicas voltam-se para uma formação mais técnica, conforme explicitado no relato da educadora Klostermann:

Entendo que o trabalho no campo influencia o processo de educação, pois, muitos dos alunos pretendem continuar a profissão de seus pais que são agricultores e pecuaristas. Sendo assim, não pretendem dar continuidade aos estudos, tendo em vista que, para estes exercícios o básico já contempla. Em contrapartida, as alunas não pretendem ficar no campo, e quando têm a oportunidade mudam-se para a cidade, estudar ou trabalhar. (KLOSTERMANN, 2022).

Percebe-se a preocupação das educadoras em tornar o processo mais humanizado, contudo, conforme relatos, isso ainda se mostra como um desafio à prática. Ou seja, se tem consciência do papel da educação escolar no lugar, mas também há barreiras que necessitam ser transpostas, como a ausência de debates coletivos, a aderência a projetos vindos do empresariamento da educação e a falta de formação específica em Educação do Campo. Tudo isso alicerçado a condicionantes, como a emigração das jovens para as cidades, que constitui um problema, pois, como escrevem Schwendler, Vieira e Amaral (2018, p. 257): “[...] destituídas historicamente de direitos, são elas as principais vítimas do processo migratório do campo para a cidade, o que contribui para o fenômeno do envelhecimento e da masculinização do campo”.

As mulheres jovens, conforme as observações feitas, casam muito cedo ou vão embora para a cidade para trabalhar. Isso ocorre nas duas localidades. Em decorrência desse processo, há o esvaziamento do campo: as famílias diminuem,

permanecendo as pessoas mais idosas. Essa realidade se comprova nos momentos de encontros coletivos, como reuniões da associação de moradores, missas, festas.

Sobre a saída da mulher do campo para a cidade, pode-se, ainda, destacar a falta de oportunidade de emprego no campo, o uso intensivo de fertilizantes e agrotóxicos, a defesa do agronegócio junto ao desconhecimento e do valor da produção da agricultura familiar, dentre outros aspectos. No relato da educadora Danielle (2022), essas relações estão explícitas:

Quando eu trabalho Lapa, eu sempre evidencio a capacidade do agronegócio dentro dos conteúdos. Procuro colocar a importância de saber manusear pra ter garantia a produção e a também respeitar as regras, leis ambientais, né? Penso que estamos criando cada vez mais laços com alunos, pais de alunos, para trazer essa temática para os dias deles, né. Coloco para as crianças que é importante sempre estar estudando, nunca parar pra poder tá crescendo junto com a tecnologia, se adaptando, né. (GABARDO, 2022).

Essa “capacidade do agronegócio”, que a educadora se refere, está estreitamente ligada à “atual hegemonia do capital no campo”, no qual a formação técnico-profissional tende a formar força de trabalho para o agronegócio.

Na escola do Assentamento Contestado, as relações com as formas de trabalho estão inseridas na prática pedagógica, conforme observa-se nos relatos das educadoras. Os Tempos Educativos, que têm relação com as questões do preparo para a vida em sociedade, estão inseridos no currículo e são desenvolvidos mediante a preparação dos estudantes. Os conhecimentos que os estudantes trazem de suas vivências são compartilhados no desenvolvimento das atividades coletivas, como nos Núcleos Setoriais. Aprendi muito sobre ervas medicinais, poda de árvores, preservação do solo, processo de prevenção ao ressecamento, formas de conservar a umidade, dentre outros conhecimentos vindos dos estudantes. Os Núcleos Setoriais aproximam os estudantes de práticas cotidianas, como paisagismo e conscientização ambiental nas questões do lixo, que vão repercutir nas práticas cotidianas e nas relações de trabalho.

Durante a pandemia, a escola não teve aulas presenciais e os Núcleos Setoriais ficaram restritos a desenvolver atividades em casa. Nesse período, o coletivo reunido, os diálogos e interações que são desenvolvidos a partir da escola, fizeram falta, na visão da educadora Tania Marcia Bagnara (2022), quando ela diz que, antes da pandemia, os coordenadores do Tempo Formatura tinham autonomia para desenvolver o ato todos os dias. Por vezes, a organização dos estudantes não

necessitava de direcionamento docente, eles e elas já estavam acostumados e eram protagonistas da ação. Depois dos decorridos dois anos de afastamento da escola, percebe-se que há uma timidez, contudo, aos poucos a dinamicidade do processo já se faz presente, gradativamente.

No relato da educadora Ana Claudia Santos (2022), percebe-se seu envolvimento com as questões identitárias da escola e seu papel social. Segundo a educadora, a escola é vida na comunidade:

Mas, sim, o papel da escola é de mostrar caminhos, né, de que existe um universo gigante, que existe outras possibilidades, e que tudo está em construção, mudança, que existe processo de contradição. Então, muitas vezes, né, o papel da escola é fazer esse debate, essa discussão. Então, eu acho que nenhuma escola se constrói isolado num território e nenhum território, ele não é determinado, né, pelo que acontece na escola. Seja coisas boas, ou seja, coisas ruins. Então, por isso que uma escola ela é, vamos dizer, a alma do território. Então onde não tem escola, a gente tem uma carência de muitas coisas, né. Tem um território isolado, enfraquecido, um território morto, né? Uma cultura abafada, famílias sucumbindo, história sendo enterradas. E quando a gente tem a escola, a gente vai reavivando tudo isso. Território passa a ser história, memória, construção. Eu acho que, tanto pro bem quanto pro mal, não tem como caminhar separado. Acho que é isso. (SANTOS, 2022).

É a partir dela, da escola, que o conhecimento e as contradições são analisados no âmbito da prática. Essa prática não está desvinculada dos processos educacionais e os processos educacionais estão diretamente relacionados a essa prática, aos saberes. Nesse contexto, Caldart (1996) escreve que é no Movimento Social que se potencializam os saberes, que os sujeitos se formam.

FIGURA 35 -Tempo Formatura - antes da pandemia da Covid-19



FONTE: Trabalho de Campo: Entrevistas (2022).

FIGURA 36 - Tempo Formatura - depois da pandemia da Covid-19



FONTE: Trabalho de Campo: Entrevistas (2022).

A primeira imagem refere-se a novembro de 2019. A segunda imagem, a outro período, agosto de 2022. Os Núcleos Setoriais, que fazem parte da organização curricular da escola, são práticas que encaminham os/as estudantes a desenvolver-se, no sentido de relacionar-se, assumir compromissos e lideranças, desenvolver a capacidade de trabalhar em grupos, exercer sua cidadania, participando do processo de gestão da escola, das reuniões com os pais, professores e demais ações, que, em outras escolas, não são divididas com os estudantes. Segundo Gehrke (2010, p. 163), a organização dos Tempos Educativos na Escola do Campo relaciona-se com a vida dos trabalhadores, com as vivências geradoras e o projeto de vida das famílias:

Construir a presença dos símbolos do campo na escola, as histórias, as ferramentas de trabalho, as bandeiras de luta, as crianças cantando e produzindo as músicas dos projetos de vida e da luta, os materiais das organizações (livros, revistas, panfletos, cartazes...) e também a dimensão da mística, dos tempos educativos, devem penetrar o fazer pedagógico, incentivando o cultivo das hortas, jardins, viveiros e os parques infantis: espaços de vivência e produção do belo, do embelezamento, do cuidado com a terra e com as relações saudáveis com a natureza.

Esses diálogos desenvolvidos na prática dialogam com o real, com o que é vivido e sentido pelas crianças em seu cotidiano familiar e nas questões do trabalho. Quando a educadora Ana Claudia Santos (2022) relata que um território sem escola é um território morto, é exatamente a isso que ela está se referindo: “[...] então, onde não tem escola, a gente tem uma carência de muitas coisas, né. Tem um território

isolado, enfraquecido, um território morto”. A escola é lugar de diálogo, de trocas de saberes, de encaminhamentos para a vida. Isso é evidente em localidades que tiveram suas escolas desativadas, como a da localidade vizinha de Faxinal dos Pretos. Com o fechamento, os moradores mais jovens foram em busca de trabalho em cidades vizinhas, gerando o esvaziamento e, conseqüentemente, a venda de terrenos para empresas de pinus e monocultura.

5.2 TRABALHADORAS E TRABALHADORES DO CAMPO: LOCALIDADES DE SÃO BENTO E ASSENTAMENTO CONTESTADO

Para compreender as relações entre trabalho e educação no campo, tornou-se necessário buscar, nas localidades pesquisadas, as trabalhadoras e trabalhadores que tiram o seu sustento e de sua família a partir do cultivo de alimentos, da produção agrícola convencional, pois a produção orgânica foi analisada no desenvolvimento da pesquisa bibliográfica.

O processo de escolarização, a estrutura das escolas e demais características, segundo os interlocutores que estudaram em escolas do campo, foram descritos de forma peculiar, de acordo com o lugar em que a escola estava inserida e também com as lembranças da infância e aspectos gerais do campo. No relato, a agricultora Roseli diz que:

Bom, a minha escola onde estudei, nos dois primeiro ano, primeiro e segundo ano era uma professora só, pras quatro turmas, dentro da mesma sala, né? Uma fileira de carteira pra cada turma. A própria professora era merendeira, ela enchia o quadro de dever lá, né? Pra cada turma, ela passava o quadro de dever pras turmas ficarem fazendo e ela ia fazer a merenda. E a limpeza da escola era feita por ela mesmo no final da aula. Então, né, era basicamente isso. Ela morava na mesma, a escola era dividida, né? Casona grande dividida em duas partes, numa parte ela morava e na outra ela leciona, dava aula. Era um período só porque ela dava aula pras quatro turmas, né, ao mesmo tempo. Daí, do segundo ano, do terceiro e quarto ano, daí surgiu uma nova professora lá no lugar que foi de fora, não lembro de onde ela foi, sei que era uma professora de fora. Então, aí, acabaram dividindo as turmas. Daí, essa professora, essa primeira, ficou com o primeiro e segundo a tarde e a professora nova ficou com a terceira e quarta série de manhã. Mas, também, na mesma condição. Ela também fazia merenda e deixava a sala limpa para próxima professora a tarde. Era basicamente era isso. Elas eram professora, faxineira, merendeira, tudo que tinha que fazer era com elas. (CAMARGO, 2022).

A partir do relato da agricultora, percebe-se que a escola rural, desprovida de toda e qualquer estrutura, atendia a comunidade escolar a partir da perseverança do professor. A falta de política pública em educação para as escolas rurais elevou a

taxa de analfabetismo no campo, à evasão escolar, culminando, a médio prazo, em escolas fechadas e nucleação, como relata a agricultora:

Bom, não é que eu parei de estudar. Eu estudei até o 4º ano, né, porque era o que tinha pra gente estudar lá na escola onde a gente morava. Pra mim continuar estudando, naquela época, ou tinha que vim morar na cidade com alguém ou tinha que vim pra cidade todos os dias. Mas de que maneira? Não tinha condução para você vim de lá, vim e voltar. Então, a partir daí, acabei ficando lá mesmo e indo trabalhar. Era o que a gente tinha para, né? Pai trabalhava, plantava roça, a gente acabou indo trabalhar e a oportunidade de estudo acabou ficando. (CAMARGO, 2022).

A “evasão escolar”, que também podemos considerar como “expulsão escolar”, está notadamente ligada à ausência de políticas públicas e à necessidade econômica das famílias, sendo um problema vigente no campo. Os jovens, quando completam os anos iniciais da Educação Básica, iniciam junto aos pais os trabalhos na propriedade e, como consequência, abandonam os bancos escolares. Mesmo com o transporte escolar, que levava os estudantes à escola, parar de estudar foi a saída para Ronaldo:

Eu estudei na escola do campo. Comecei a estudar na primeira série, até a quarta série era duas turmas, sempre duas turma. E tinha dois professor, era uma escola pequena, só com duas salas, e tinha dois professor, desses professor sempre era a primeira a quarta série e era a primeira e segunda junto e terceira e quarta junto. Daí eu estudei até a quarta e parei. Dai eu fui para a roça e daí lá quando eu tinha 17 anos eu voltei de volta pro colégio. Daí que fui até o primeiro grau, primeira série do segundo grau, parei de novo pra ir pro acampamento. Pra luta. Tinha livro, biblioteca, merenda, bem boa. A escola primeira era só duas salas e depois eu fui pro colégio tinha bastante sala, não lembro exatamente, mas tinha bastante. (NOVAKOSKI, 2022).

Essa, na atualidade, é uma realidade que ainda está fortemente presente nas escolas observadas no desenvolvimento do trabalho de campo. A rotatividade de estudantes, principalmente na vigência do isolamento social causado pela Pandemia da Covid-19, foi acentuada em ambas as escolas. Dentre os motivos da evasão escolar, estava a necessidade dos jovens de trabalhar junto aos pais na agricultura, granjas, dentre outras funções. Também houve, no período, jovens que se casaram, famílias que abandonaram suas casas para trabalhar em outras cidades, etc.

No relato da agricultora Roseli, a escola não tinha muita estrutura. A professora que tinha que fazer o lanche, a limpeza e ainda “encher o quadro de atividades”. Percebe-se, nesse relato, a dura realidade das escolas rurais e os impasses estruturais para conseguir cumprir os conteúdos. Portanto, por mais que a

professora se esforçasse para garantir as aprendizagens dos conteúdos, as condições de trabalho não lhe permitiam essa integralidade. Aqui, recordo o relato oral da professora Danielle Aparecida Maurer Gabardo (2023) no qual ela diz que a escola na comunidade é algo muito bom, mas quando equipada. A escola que ela conheceu, que funcionava em frente a sua casa, era um caos: “a professora tinha que ser cozinheira, zeladora, monitora de aluno e ainda dar conta de uma sala multisseriada!”. Esse relato me leva a analisar a política de fechamento de escolas no município. O processo teve como característica a pressão sobre a comunidade, no sentido de não investir em materiais didáticos para a escola, em mão de obra e em condições básicas para um melhor processo de escolarização dos estudantes. Dessa forma, pressionada e sem condições estruturais, a aceitação pelo fechamento de uma escola certamente é acatada pela comunidade escolar.

Para a agricultora Marli, a escola deixou boas recordações. Ela lembrou do chá e os bolinhos de fubá: “[...] elas iam fazer a merenda. Sopa, e tinha chá porque a quantidade de crianças era pequena. Aí, né, elas conseguiam fazer chá e bolinho. Bolinho da graxa que eles falavam na época. Era uma delícia, bolinho de fubá” (BRAZ, 2022). A agricultora também trouxe a experiência de estudar em uma escola onde a professora tinha múltiplas funções. Com o tempo e o aumento do número de estudantes, a estrutura da escola melhorou um pouco, porém, com a política de fechamento de escolas do município, a partir da década de 1990, a escola de Marli, que estava situada na localidade de Rio da Várzea, onde ela morava, foi fechada e os estudantes deslocados para a escola do São Bento.

O processo de envolvimento da escola, com o seu entorno e os reflexos dessa prática na vida dos trabalhadores, foi relatado pelas trabalhadoras e trabalhador entrevistado/as. Pelos relatos, percebe-se a ênfase dada pelas escolas à alfabetização: “as professoras não explicavam muito sobre a vida, sobre a comunidade, sobre os trabalhos. O que eu lembro nessa época, eles eram mais assim a ensinar a leitura, a escrita, fazer conta” (BRAZ, 2022). Observa-se que a educação rural desenvolvia um currículo que auxiliava no processo de aquisição do conhecimento. No aspecto do envolvimento com o entorno, pouco abordava ou não abordava. O agricultor Ronaldo, em seu relato, fala como se dava a relação escola-comunidade:

Na verdade, naquela época não tinha muito isso, não. Era mais estudar, e não tinha muito esses debate sobre coisas do campo. Era mais aprender, os professores, tipo na época, não tinha muito assim, como, falava da roça, essas coisas, eu não lembro que era comentado sobre isso. Era bem simples. Só tinha a reunião dos pais, mas quando mais tinha problema de aluno, mas sobre comunidade eu não lembro que tinha alguma coisa. (NOVAKOSKI, 2022).

Nessa perspectiva, Oliveira e Campos (2012, p. 240) escrevem que: “[...] a educação rural sempre foi instituída pelos organismos oficiais e teve como propósito a escolarização como instrumento de adaptação do homem ao produtivismo e à idealização de um mundo do trabalho urbano”. As práticas desenvolvidas sinalizam um ensino centrado na aquisição de conhecimentos práticos para o aprender a ler, escrever e resolver operações matemáticas. A agricultora Marli, que teve um maior tempo de escolarização, relata que teve aulas relacionadas ao trabalho no campo a partir do 5º ano. Ela estudou na escola do São Bento, que passou a ofertar o Ensino Fundamental II, a partir do ano de 1991.

Aí, o que eu lembro que eu aprendi foi no ginásio, da 5ª a 8ª série. Naquele tempo, a tantos anos atrás, né, vamos dizer, a 30 anos atrás, né? O povo era mais assim, desde separar o lixo, sobre agrotóxico, sobre o uso, como que era pra ser usado agrotóxico, como que o pessoal tinha que usar e isso, isso aí, eu aprendi foi é quando eu estava no ginásio. Até a gente teve palestra sobre o uso de agrotóxico, sobre as alimentação, os alimentos orgânicos, sobre o agrotóxico, a gente tinha aula prática pra lidar numa horta, a gente lidava na horta pra aprender. Era muito bom, sabe? (BRAZ, 2022).

No Ensino Fundamental II, a agricultora Marli teve contato com a Educação Ambiental. Segundo seu relato, práticas de plantio de árvores, no dia da árvore, separação do lixo, uso de agrotóxicos e o descarte de embalagens já, nesse tempo, eram praticados na escola. Percebe-se, a partir dos relatos, em geral, que as escolas rurais se inseriam e educavam para um modelo de revolução verde. Para aumentar as áreas de plantio, os agricultores cortavam árvores com machado e serras manuais, segundo o relato da agricultora Roseli. As práticas da escola, desvinculadas desses processos, não se voltavam para a realidade vigente de desmatamento, ou seja, não se discutia o desmatamento. Já na escola de Roberto, percebe-se a prática de plantio de mudas, o que configura uma preocupação da escola com esses processos de desmatamentos.

As entrevistadas e o entrevistado nasceram em municípios rurais e este fator foi o início da afinidade com os processos de trabalho no campo, pois as famílias de todos eles desenvolvem atividades ligadas à terra.

Percebi também que as agricultoras e o agricultor casaram bem jovens. Isso talvez seja motivado pela falta de acesso a atividades esportivas e culturais nos territórios, ou mesmo para trabalhar com a família na agricultura e criação de animais. Os relatos abaixo mostram como as agricultoras casam muito jovens:

[...] com 17 casei, né, e moro aqui nessa propriedade há 30 anos [...] e aí eu me casei. (CAMARGO, 2022).

Me casei muito nova, com 18 anos e vim morar aqui pra região de São Bento. Já fazem 25 anos e meio que moro aqui na região de São Bento. (BRAZ, 2022).

Nos próximos relatos, observa-se um pouco mais sobre as formas de cultivo. A agricultora Marli Braz traz a preocupação em cultivar alimentos orgânicos para o consumo da família e a agricultora Roseli, embora produza de forma convencional, demonstra a conscientização de uma alimentação com e sem agrotóxico:

Bom, produzimos no geral, né, se planta soja, milho, plantaram trigo agora. Mais o que eu trabalho é nas estufas, que a gente planta tomate, agora morango, já plantamos alface, brócolis, repolho, couve-flor, que a gente plantou aí um tempo para vender pro mercado, só não prosseguimos por falta de água, né, que vai bastante. E, é plantado convencional, né, o manejo também, tudo, a gente usa produtos químicos, não muito hoje em dia, que hoje em dia a gente tá usando bastante biológico, né, pra diminuir, mesmo que a exigência do mercado, né, exige que seja um produto, mais, vamos dizer assim, mais saudável, menos agrotóxico, né? (CAMARGO, 2022).

Aqui na propriedade, o que a gente tem, que a gente cria frango de corte assim para a JBS. Aí, fora isso, o que eu tenho é pro consumo da gente aqui de casa, aí tem várias coisas, assim, das hortifrúteis né, a gente tem plantação de uvas, é pouco, mas para o consumo de casa, dá. Aí, quando é tempo de uva a gente faz, eu faço suco, faço geleia, é também tem amora, tempo de amora, aí eu faço geleia, também. Tempo de pêssego, eu faço bastante compota. É, verdura também, assim, quando a gente tem tempo, porque é muito, mais eu vivo lá pra granja, mas assim, quando tem tempo eu adoro lidar na horta, tudo sem agrotóxico sabe? Tudo com adubo orgânico, né? A gente curte a terra, vai ponhando, os esterco, vai mexendo, folha, a gente vai curtindo aquilo ali, fica um adubo orgânico, né? Essas coisas assim que eu tenho aqui. Também tenho vaca de leite, faço queijo, é, queijo, iogurte, tudo essas coisas assim, mas só assim, pro consumo aqui de casa mesmo, sabe? Eu adoro lidar com essas, essas coisa orgânica, sabe? Até a minha menina, quando ela tava estudando, na época, ela se formou-se ano passado em nutrição. Ai, perguntavam pra ela, por quê que ela quis essa profissão? Aí, eu achei muito interessante ela falar isso, sabe? Aí, ela falou assim: "Porque eu escolhi essa profissão, me espelhando na minha mãe. Porque a minha mãe, ela lida com muita coisa, assim saudável. Desde de um pé de alface que ela colha do quintal é saudável. A geleia que a mãe faz, é, as compotas, a minha mãe sempre está lidando, ela disse. Lá na horta, lidando com esses negócios, ela disse. É tudo saudável". Ela disse assim, "por morar no sítio e ver a minha mãe lidando com essas coisas orgânicas, resolveu lidar com essa profissão, por adquirir uma alimentação mais saudável". (BRAZ, 2022).

Em visita às propriedades, pude ver como isso ocorre. A agricultora Marli Braz, além de cuidar de dois aviários, ainda desenvolve atividades agroindustriais em sua cozinha, como produção de conservas, compotas e geleias, a partir da produção de sua horta.

As escolas das localidades rurais do município da Lapa, até o ano de 2000, não ofertavam o Ensino Médio. Os estudantes tinham acesso à escolarização em suas localidades até o antigo 4º ano primário. Na região do São Bento, a oferta do Ensino Fundamental II se deu somente a partir de 1991. Havia transporte escolar noturno para os estudantes se deslocarem, caso conseguissem cursar o Ensino Médio, que só era ofertado no centro do município. Esse “conseguir”, a que me refiro, se dá devido às condições estruturais, como: acesso à estrada em que o transporte passa, tempo que fica ausente em função da distância, ao trajeto do transporte que passa por várias localidades, resultando em uma viagem que passa de uma hora. Em média, ida e volta, três horas dentro do ônibus, uma hora esperando, quatro horas de aula. Nove horas para um estudante que passou o dia inteiro trabalhando na lavoura ou em outro serviço braçal, certamente é um fator negativo para a continuidade dos estudos.

A partir do ano de 2000, o Colégio Estadual do Campo Nossa Senhora do Desterro de São Bento passou a atender também estudantes do Ensino Médio. Toda a logística do transporte escolar permitiu que poucos habitantes locais concluíssem essa etapa de ensino escolar.

Devido a essas condições, o acesso à escola foi interrompido, como era o caso de moradores de áreas mais afastadas, como da agricultora Roseli. Estudar até o 4º ano, segundo seu relato, foi muito importante, mas, em função das más condições econômicas, da distância e do deslocamento para acessar a escola mais próxima, ela abandonou a escola, iniciando trabalhos na agricultura com seu pai e sua mãe.

Bom, não é que eu parei de estudar. Eu estudei até o 4º ano, né, porque era o que tinha pra gente estudar lá na escola onde a gente morava. Pra mim continuar estudando, naquela época, ou tinha que vim morar na cidade com alguém ou tinha que vim pra cidade todos os dias. Mas de que maneira? Não tinha condução para você vim de lá, vim e voltar. Então, a partir daí, acabei ficando lá mesmo e indo trabalhar. Era o que a gente tinha para, né? Pai trabalhava, plantava roça, a gente acabou indo trabalhar e a oportunidade de estudo acabou ficando. (CAMARGO, 2022).

A falta de escolas para atender os povos do campo, a distância e as condições estruturais, são percalços que atrapalham e interrompem o processo de escolarização, principalmente em locais mais afastados.

O agricultor entrevistado relata as condições econômicas como fator primordial para a desistência dos estudos.

Então, eu parei de estudar devido a muita pobreza, né. A gente era uma família meia grande. Como nos era em seis irmãos, eu e meu irmão mais velho, família grande o pai não dava conta, daí nos tinha que ir pra roça. Daí, associar roça e escola naquela época, não. Até por isso que a gente já nem aprendia muito. Era devagar o aprendizado. Você não tinha nem tempo de, tinha que trabalhar ou passava fome. E era, a vida era bem pobre. Então, daí, foi por causa disso que eu parei de estudar. Até na, quando eu tava fazendo o segundo grau, parei de estudar pra mim vim pro acampamento. Quando nos trabalhava nos não tinha terreno, trabalhava sempre de as meia, condições precárias, não dava nem pra comer, muito, nem se vestir então, quando ganhava alguma roupa de alguém. Então foi mais por isso que eu parei de estudar, daí depois, não já tive mais interesse de estudar. Eu morava no Guamiranda, é, cidadezinha perto de Prudentópolis, Imbituva. (NOVAKOSKI, 2022).

Em seu relato, faz a retomada de um período da juventude, com o ingresso no antigo segundo grau e a seguida interrupção de estudos para ir ao acampamento. As condições econômicas foram determinantes para a interrupção do processo de escolarização.

A agricultora Marli Pacheco de Lima Braz, assim como Roseli Camargo, optou em casar e parar de estudar. Para a agricultora Roseli, a falta de escola que ofertasse o ensino de 5ª a 8ª série foi determinante para sua saída. Já para a agricultora Marli Braz, o processo escolar foi interrompido por vontade própria, dessa forma, ela relata que:

Então, como eu falei, acho que lá no comecinho, eu estudei até a 8ª série, optei por não estudar mais, porquê, como eu falei, eu casei muito nova, aí eu não quis estudar mais. Aí, na época, tinha um ônibus que pegava aqui o pessoal da região do São Bento, Rio da Várzea e levavam pra cidade para estudar. Aqui na região do São Bento era até a 8ª série, mas daí quem quisesse continuar, aí podia ir pra cidade. Aí, a noite o ônibus levava o pessoal pra estudar na cidade da Lapa. Mas, assim, eu optei por não querer estudar mais, porquê como eu já ia, como falei, eu casei muito nova, e daí eu não quis estudar mais. Eu casei e fique, né, já fui pegando meio que a profissão do meu marido, né? A época quando eu casei, ele já tinha o aviário, né? A granja de corte, como eu falei. Aí eu já fui ajudando ele e tamo a 25 anos e meio nessa profissão. Ele vai, lida nas lavouras, eu também ajudo, eu fico aqui atendendo as granjas, lidando com a minha horta, as coisas lá pra fora, né, que eu adoro. (BRAZ, 2022).

Mediante o relato, percebe-se sua afinidade com os processos de trabalho no campo junto aos saberes que herdou de sua mãe e seu pai.

O vínculo da educação escolar com a comunidade, o lugar onde está inserida, é essencial para o processo de formação. Percebe-se que a escola na qual o entrevistado e as entrevistadas estudaram foram pensadas em uma educação desvinculada da realidade local (a escola rural), mas, ainda, assim, os agricultores desenvolveram consciência política e social quanto à dimensão e importância de uma escola do e no campo e da importância (mesmo que favorável aos projetos hegemônicos de sociedade). O deslocamento para outros locais para estudar, certamente foi um impasse para a continuidade dos estudos das agricultoras e do agricultor. Para Ribeiro (2012), a escola rural é aquela desvinculada de seus sujeitos e dos processos de trabalho, que, ainda, utiliza materiais destinados à escola urbana. Já a escola do campo “[...] se desenvolve no bojo do movimento da Educação do Campo, a partir das experiências de formação humana desenvolvidas no contexto de luta dos movimentos sociais camponeses por terra e educação” (MOLINA; SÁ, 2012, p. 326).

O território que não tem uma efetiva participação coletiva sobre os rumos educacionais e a atuação da escola em seu entorno acaba por desconhecer a concepção do Movimento de Educação do Campo, dando margem para que grandes empresas capitalistas explorem os trabalhadores. Nesse aspecto, as empresas com nome social de cooperativa tendenciam a avançar sobre o campo, de modo a garantir seu crescimento a partir da exploração de mão de obra dos trabalhadores que vivem da pequena propriedade. Sobre a ideia do empreendedorismo no campo, essas empresas convencem pequenos produtores a desenvolver, em suas propriedades, culturas, como o cultivo de uvas, morangos, verduras e demais alimentos. Nessa égide, elas exploram os trabalhadores, impondo preços dos produtos e oportunizando linhas de crédito para endividá-los e, ao mesmo tempo, garantir seu crescimento e estender o tempo de permanência/sobrevivência nesses territórios.

Outro aspecto relevante é o da produção pelas famílias, o que se configura enquanto agricultura camponesa. Consideradas como classe social por Bunde (2010), essas as famílias não têm salário fixo, como preconiza o sistema capitalista,

Se nós pegarmos o exemplo da reprodução do capital de Marx, que se dá com base no trabalho assalariado, e compará-lo à agricultura camponesa,

vamos ver que o que caracteriza uma economia camponesa, no que se refere ao trabalho, é feito através da família, onde todos trabalham sem nenhuma relação de assalariamento. É aí que está a diferença fundamental com o modo de produção capitalista no campo. O modo camponês não se utiliza da força de trabalho assalariada. (BUNDE, 2010, p. 75).

Ainda, Bunde (2010) escreve sobre a relação com a terra, com o uso e o acesso, com as diferentes formas de produzir e com o trabalho das famílias na agricultura camponesa. Ao contrário do modo de produção capitalista, que visa o lucro, na agricultura camponesa, o dinheiro da mercadoria vendida é revertido em outras mercadorias, que não são produzidas na propriedade.

Nessas relações de trabalho, escola e sobrevivência no campo, o entrevistado assentado Novakoski (2022) relatou o quão difícil e árduo foi o processo de acampamento, conquista do seu lote e início de vida produtiva com sua família.

Então, na verdade a influência da escola na minha vida profissional, não sei, mas acho que a minha vida profissional foi mais devido a pobreza mesmo que eu não tive oportunidade de estudar. Era meio longe, sempre trabalhando, trabalhando, daí não tinha muito tempo para estudo, né. Mas, hoje já tá muito mudado. Talvez se eu tivesse estudado, talvez eu não seria um produtor rural. Não reclamo também, né, adoro minha profissão de trabalhar na roça. Mas é uma luta bem sofrida, né. Se eu tivesse estudado, talvez eu não tinha sofrido tanto. Porque pra mim abandonar os estudos pra ir pra um acampamento, é nas últimas, né? Imagine você ficar debaixo de uma lona, dois, três anos, esperando um pedacinho de terra, esse é porque você não tem mais condições de nada, né? É o último recurso teu, né? Que daí, não pude estudar, então tive que conquistar um pedacinho de terra. Eu não gostava muito de trabalhar de empregado, aí, onde que eu fui ver se conquistava um pedaço de terra. Graças a Deus, deu certo. (NOVAKOSKI, 2022).

Para o agricultor, a influência da escola, na escolha da profissão ou mesmo para a condição do trabalho na vida adulta, está diretamente relacionada aos conhecimentos escolares e ao acesso. Dessa forma, a falta de oportunidade de estudar, para o agricultor Roberto Novakoski, resultou na árdua luta para conquistar um pedaço de chão e garantir sua sobrevivência a partir de sua inserção no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. A visão de que estudar poderia abrir outros caminhos relacionados à profissão, é uma teoria defendida no campo por muito tempo.

Contudo, no relato da agricultora Roseli, os conhecimentos, adquiridos por ela enquanto estudou, servem para o desenvolvimento de seu trabalho. Em seu relato, ela diz que foi essencial aprender a ler e a fazer cálculos, pois seu trabalho

requer constantes leituras para o manejo dos produtos, sementes e demais relações exigidas pelo plantio de morangos e verduras.

Bom, em partes eu acho que sim, né, porque, em primeiro lugar, se você não aprender a ler, não aprender a escrever, não aprende a fazer uma conta, você já não tem nem meios de, né, de prosseguir com alguma coisa. Eu penso assim, né? Se você tá aí, mesmo que seja na agricultura, como eu, no caso fiquei, né, se você não souber fazer uma conta, você vai vender, você vai comprar, pelo menos o básico de uma conta, de saber um ler, você tem que saber, né? eu acho que influencia, sim. E eu, na minha questão, eu acho que influencia nesse sentido. No sentido de você, né, não se apurar, vamos dizer assim. Você saber ler, você vai ver lá um rótulo de alguma coisa, se você vai fazer uma conta de algo que você vendeu, que comprou. Eu acho que de todas as formas, influencia. (CAMARGO, 2022).

Eu acho que a escola não me influenciou muito assim na profissão que eu tenho na vida do campo. Assim, quando eu era pequena que eu estudava no primário, o meu sonho, eu sempre comento com o meu marido, o meu sonho era ser professora. Era o sonho de criança, e pra você ver que eu não realizei esse sonho. Era, eu ser professora e ter um carro vermelho. Eu não sei o porquê o carro ainda tinha que ser vermelho. Isso sempre eu pensei. Mas aí, com o passar do tempo, como falei pra você, aí eu conheci meu esposo, né, eu casei muito nova, e por ele ser agricultor, eu já morar no sítio, meus pais também serem agricultor. Eu resolvi, né, a seguir o trabalho dele. Como ele já tinha granja, né, eu já fui iniciando no serviço e assim, né, como eu falei ali, to até hoje. Mas eu acho que a escola não me influenciou muito, não na profissão que eu tenho. Não vou dizer, né, que eu não aprendi nada, né; eu sou muito grata ao estudo que tive. Aquela época a gente não tinha oportunidade como pessoal tem hoje. Aprendi muita coisa desde uma leitura, né, a ler, escrever, uma leitura, sabe? Aprendi muita coisa. A fazer teatro, a gente fazia muito na escola, e quando eu casei, vim pra região do São Bento, a gente fazia teatro na igreja, eu participava, hoje já não participo muito, sabe? Eu acho que é isso. (BRAZ, 2022).

Para Marli Pacheco de Lima Braz, a profissão dos pais e do marido (todos agricultores) influenciou na sua escolha profissional. Apesar do sonho de ser professora, ela reconhece o valor da escola para sua vida e vê, em suas práticas sociais, a influência da educação para o desenvolvimento desses processos.

Os relatos dos agricultores remetem à importância da escola na vida em sociedade e nas relações de trabalho. Os agricultores reconhecem a importância do conhecimento em um mundo globalizado, no qual a informação chega no instante do acontecimento, e que há conhecimentos necessários para se trabalhar com o maquinário, bem como para o uso das novas tecnologias, que vão tomando espaço nas atividades cotidianas, como na realização das transações bancárias.

Se a infância dos trabalhadores foi marcada pelas questões do trabalho (os pais não tinham muito tempo, a escola tinha a função de ser protagonista do processo de ensino), hoje ela continua com sua função social, que consiste em possibilitar meios para que haja aprendizagens, trocas, desenvolvimento. Algumas

educadoras relataram este aspecto ao se referirem ao isolamento social, às aulas remotas. Que o professor tem seu valor, que a sociedade viu, mediante as dificuldades das famílias com as crianças em casa, o trabalho docente em sua essência. Para ser professor é preciso muito mais que atividades mecânicas, é preciso ter sensibilidade de avaliar a aprendizagem do estudante, a participar e a reconstruir os caminhos de sua curiosidade:

O aprendizado do ensinante ao ensinar não se dá necessariamente através da retificação que o aprendiz lhe faça de erros cometidos. O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica à medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer. Alguns desses caminhos e algumas dessas veredas, que a curiosidade às vezes quase virgem dos alunos percorre, estão grávidas de sugestões, de perguntas que não foram percebidas antes pelo ensinante. Mas agora, ao ensinar, não como um burocrata da mente, mas reconstruindo os caminhos de sua curiosidade – razão por que seu corpo consciente, sensível, emocionado, se abre às adivinhações dos alunos, à sua ingenuidade e à sua criatividade – o ensinante que assim atua tem, no seu ensinar, um momento rico de seu aprender. O ensinante aprende primeiro a ensinar, mas aprende a ensinar ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado. (FREIRE, 2001, p. 259).

A contribuição da escola para a formação, para a inserção social e a participação ativa, para os agricultores entrevistados, se dá a partir do processo de ensino escolar, a partir das mediações, dos conhecimentos que são propostos. Portanto, uma escola que visa à formação humana está diretamente comprometida com seu território, seus sujeitos.

Em síntese, a educação escolar é parte fundamental da vida do trabalhador. É, a partir da escola, que as práticas são mediadas, ou seja, os conhecimentos apreendidos na escola podem ser utilizados no percurso e no desenvolvimento do trabalho, na leitura de mundo, nas aplicações práticas do cotidiano, onde há demanda por conhecimento, de raciocínio lógico, da capacidade de entender e aplicar os conhecimentos de forma a facilitar os processos de lida com a terra e tudo o que nela é produzido. Mediante os relatos, tanto das educadoras de ambas as escolas quanto dos agricultores e agricultoras, a educação escolar, junto à prática pedagógica desenvolvida em ambas as escolas, influencia e é influenciada na formação para o trabalho. A Educação do Campo se insere na prática pedagógica quando a escola tem forte articulação com a comunidade, quando ela representa e é considerada elemento essencial para o desenvolvimento humano. A partir dos relatos, tanto a educação rural quanto a Educação do Campo representam

importância singular no desenvolvimento dos povos do campo para inserir-se socialmente em seu meio e participar dos processos sociais, trabalhistas e de produção.

6 PRÁTICA PEDAGÓGICA E ESCOLA NO CONTEXTO DO CAMPO

Neste capítulo, abordarei a prática pedagógica e a escola, no contexto do campo, no Município da Lapa, especificamente nas duas escolas municipais das localidades de São Bento e Assentamento Contestado. Nesse viés, aprofundarei as análises a partir da prática pedagógica desenvolvida em ambas as escolas. Para isso, utilizarei as anotações do Diário de Campo, por meio da descrição minuciosa dos processos escolares e das práticas pedagógicas em ambas as escolas pesquisadas.

Os principais autores que escrevem sobre prática pedagógica e que contribuirão com as análises são: Souza (2016), Arroyo (2011, 2012; 2015), Martins e Neves (2012), Frigotto (2012), Caldart (2012), Ciavatta e Lobo (2012), Silva (2010), Soares (2000; 2006), Franco (2014) e Freire (1987, 2001).

6.1 A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM MOVIMENTO

Na escola pública, no contexto do campo, tem-se uma prática pedagógica que utiliza o currículo organizado a partir de uma Base Nacional Comum Curricular que enfatiza o desenvolvimento de habilidades e competências uniformes em todo território nacional. Em contrapartida, nos territórios de reforma agrária, com a influência do Movimento de Educação do Campo, a escola tende a trabalhar o currículo de forma diferenciada, a partir de práticas pedagógicas desenvolvidas para e com os estudantes que vivem, estudam e lutam por seu lugar no campo.

Sendo a escola estatal, pressupõe-se que o Estado abre um leque de possibilidades para a interferência da iniciativa privada nos rumos educacionais, que precariza a educação e, por conseguinte, redime-se de suas responsabilidades. Por exemplo, a busca de financiamento de materiais didáticos, pedagógicos e estruturais, junto a corporações e empresas voltadas para o mercado educacional, pode resultar numa educação hegemônica, que visa à manutenção da desigualdade social e da concentração de renda e, especificamente, no campo, à concentração de terras, em função do latifúndio, junto ao “incentivo” do uso de agrotóxicos e elementos químicos nocivos aos recursos naturais.

O MST possui uma cultura própria em que os processos hegemônicos do capitalismo são incessantemente discutidos nos coletivos. Porém, tem-se a

convicção que o lucro sob as manifestações humanas, a exploração da natureza e a expropriação do ser humano de seu ambiente natural é totalmente repugnável e requer intervenção, no sentido de demonstrar que se pode viver bem e feliz utilizando conscientemente os recursos naturais. A cultura, organização e resistência dos espaços que ainda restam, configuram-se como vertentes para a manutenção cultural de um povo que, na atual conjuntura política, é discriminada e difamada. Porém, em estágio de latência e militância, o MST resiste às formas de opressão contra a Reforma Agrária, com a produção de alimentos saudáveis e as melhores condições de vida no campo (ARROYO, 2015, p. 55).

Uma “Pedagogia de Ação”, que os movimentos sociais desenvolvem, mais especificadamente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, é o da Educação do Campo, que vai ao encontro de uma pedagogia pensada e desenvolvida com o povo do campo, em prol de uma vida de existência que extrapola o modo de produção capitalista. Essa “Pedagogia” volta-se para os processos de existência no campo, “[...] das experiências de formação humana desenvolvidas no contexto de luta dos movimentos sociais camponeses por terra e educação e “[...] emerge das contradições da luta social e das práticas de educação dos trabalhadores do e no campo” (MOLINA; SÁ, 2012, p. 326). Isso remete a práticas pedagógicas desenvolvidas junto aos conhecimentos de quem mora, vive e produz buscando na terra sua própria subsistência por meio de uma cultura que agrega saberes e fazeres. Tem-se, desses processos, a “educação politécnica” descrita por Frigotto como:

A Educação do Campo, nos acampamentos, na escola itinerante, nas escolas dos assentamentos, ao desenvolver a educação intelectual e corpórea e os princípios gerais dos processos de produção, e a organização de pequenos trabalhos com sentido educativo, explicitam, de forma concreta, a concepção de educação politécnica. (FRIGOTTO, 2012, p. 280).

A educação politécnica, contrária à educação centrada em conteúdos e métodos, articula-se a uma educação que “relaciona-se de forma direta com os processos educativos e de construção de conhecimentos articulados ao trabalho produtivo, e que afirmam os interesses dos movimentos sociais dos trabalhadores do campo” (FRIGOTTO, 2012, p. 279). O trabalho social desenvolvido, tanto na escola quanto na família, contribui para que a criança se conscientize da importância

do trabalho para a sobrevivência e subsistência⁷². “Os capitalistas se preocupam em munir com conhecimento as suas próprias crianças, tentando, ao mesmo tempo, por todos os meios, dificultar o acesso dos filhos dos trabalhadores ao conhecimento; o trabalho físico é considerado trabalho sujo” (FREITAS; CALDART, 2017, p. 253).

A luta por educação e trabalho no campo pelos movimentos sociais “se enraíza no processo histórico da luta da classe trabalhadora pela superação do sistema do capital” (MOLINA; SÁ, 2012, p. 327). O marco jurídico legal, que oficializa a mudança de “educação rural” para “educação do campo”, passou a vigorar em abril de 2002, pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das escolas do campo, expedida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) (MOLINA; SÁ, 2012, p. 328). O decreto número 7.352/2010 institui a Política Nacional de Educação do Campo e determina que Escola do Campo é aquela situada no campo ou na cidade que atende integralmente populações do campo (BRASIL, 2010).

Essas populações do campo, pertencentes à classe trabalhadora, passam a ter direitos expressos por Leis voltadas para a educação do campo. Freire (2001) escreve que a educação precisa instrumentalizar a escola com uma teoria curricular emancipatória e comprometida com a humanização. Embora não tenha desenvolvido uma teoria de currículo, o método pedagógico freiriano consiste na conscientização e na politização, ou seja, defende a educação política (compreensão crítica da realidade). Dessa forma, a educação escolar pode levar o educando a compreender as relações de poder e ideologias ocultas das relações sociais (FREIRE, 1999).

A educação, no entender de Freire (2001), é prática da liberdade e, para isso, faz uso da ação dialógica, que contradiz a autoridade de sala de aula. Dessa forma, o diálogo é uma forma de mudar a realidade presente da opressão em liberação do oprimido, em sua libertação, opondo-se, assim, à educação depositária de domesticação. Sendo assim, “a libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. [...] é práxis, que implica a ação e reflexão dos homens sobre o mundo pra transformá-los” (FREIRE, 2001, p.

⁷² A expressão agricultura de subsistência, presente nos discursos dominantes desde o Brasil colonial, discrimina os camponeses por serem produtores de alimentos – uma tarefa considerada subalterna, ainda que necessária para a reprodução social da formação social brasileira –, contrapondo-os ao modo dominante de se fazer a agricultura, o qual se reproduz desde as sesmarias até a empresa capitalista contemporânea, mantendo a tendência geral de se especializar no monocultivo e na oferta de produtos para a exportação. (CARVALHO; COSTA, 2012, p. 31).

67). Dessa forma, na ação dialógica da educação, não há conhecimentos maiores ou menores, mas sim diferentes.

A organização do ensino escolar das escolas do campo, do município da Lapa, está sobre a supervisão e orientação de sua mantenedora, a Secretaria de Educação. No início de cada ano letivo, são enviados, para as escolas, os conteúdos ano/série que deverão ser desenvolvidos durante os 200 dias letivos. Esses conteúdos, que chegam às escolas do campo, são os mesmos das escolas localizadas no centro urbano do município. Contudo, os livros utilizados, em cada escola, são escolhidos pelos professores que, após consenso, aderem a uma obra específica. No entanto, ainda que os professores se esforcem em escolher livros que têm a ver com o campo, ainda há a predominância dos aspectos urbanos nessas obras, pois não foram desenvolvidos **dos** sujeitos e sim **para** os sujeitos. Ao invés de ser desenvolvido coletivamente por professores e professoras da rede de ensino que conhecem, vivem e lutam pela qualidade da educação no campo, são adquiridos a partir de licitações, nas quais o menor valor vence o processo de compra.

Para um efetivo ensino em escola do campo, seria necessário um material específico, que abordasse as especificidades tanto sobre a realidade inserida quanto dos processos territoriais, históricos e dialéticos das localidades. Assim, contraditoriamente, os livros adquiridos abordam aspectos relacionados ao campo, porém, de forma fragmentada. Utilizar gravuras de galinhas e suínos para aproximar o conteúdo do meio em que o estudante vive não basta. É preciso, a partir dos conteúdos, suscitar encaminhamentos para aprender o que não sabe e apropriar-se dos conhecimentos elaborados para desenvolver os processos de produção no campo, por exemplo, de forma a criar melhores condições de trabalho e qualidade de vida, a encaminhar os estudantes a perceberem a exploração em que se encontram os trabalhadores e a analisar os processos hegemônicos capitalistas.

Com o passar do tempo e com a conquista da educação pública para todos como direito, ao oportunizar condições para o acesso ao conhecimento curricular de forma igual, a escola acaba ~~que~~ segregando os estudantes, haja vista, como escreve Bourdieu (1966), que, ao tratar os estudantes como iguais, se reproduz o ideário do fracasso escolar, da evasão e a reprodução da desigualdade. A partir disso, o estudante que se apropria dos conhecimentos, integralmente, conseguirá ascender socialmente, porém há o perigo desse processo tornar-se meritocrático. A

mesma escola que oportuniza conhecimento é classificatória e excludente. Dessa forma, a escola pode levar um estudante a alcançar o sucesso profissional a partir de um currículo trabalhado e desenvolvido igualmente entre todos, porém, são casos raros, que afirmam o pensamento de Bourdieu de que a Escola Pública idealizada por Anísio Teixeira não é e nunca foi democrática. Portanto, se a escola é pública e a educação é direito de todos, o processo é excludente em si mesmo, na medida em que classifica, seleciona e segrega os estudantes. A escola, quando não é dos e com os sujeitos do campo, é uma das grandes responsáveis pela manutenção e legitimação dos privilégios sociais.

A inclusão da diversidade⁷³ (diversidade social, cultural, política, econômica, de gênero, geração e etnia) na escola, ainda, é uma política pública digna de ser debatida à luz da realidade da escola do campo. Se a “educação para todos” fosse realmente de todos, haveria a preocupação em direcionar conhecimentos que satisfizessem as necessidades dos povos em superar problemas relacionados à falta de estrutura no campo, à precariedade da escola, desincentivo à formação docente, condições de trabalho, escassez de mão de obra, conhecimentos desvinculados com a realidade, dentre outros elementos. O currículo vertical, a formação de professores voltados a um ideário urbano de escola e a prática pedagógica centrada na transmissão do conhecimento e não na dialogicidade do processo de ensino são empecilhos latentes da educação do campo atual. Há um forte apelo político/ideológico de negligenciar a diversidade cultural dos povos do campo. Nesse aspecto, Arroyo escreve que:

Um dos traços marcantes na nossa história social, política e cultural tem sido a produção de coletivos diversos em desiguais; tem sido, ainda, a produção dos diferentes em gênero, em raça, em etnia, e também dos trabalhadores do campo como inexistentes, segregados e inferiorizados como sujeitos de história. As tentativas de mantê-los à margem da história hegemônica e à margem da história social, econômica, política e cultural têm sido uma constante. (ARROYO, 2012, p. 232).

O campo, em sua diversidade, é território de coletivos organizados, que, mesmo sem a representatividade de um movimento social, merecem ser valorizados, de políticas públicas educacionais voltadas a atender às demandas da educação, da valorização de sua cultura, dos processos de organização do trabalho

⁷³Segundo o dicionário Michaelis (on-line), diversidade é o “conjunto que apresenta características variadas; multiplicidade”.

dos pequenos agricultores, dos coletivos de mulheres e do fortalecimento de cooperativas agrícolas, a fim de garantir a permanência desses povos em seus territórios. Tocante a isso, a luta pela educação de qualidade no campo emerge de uma historicidade de negligenciamento e inferiorização, mas que, a partir de uma educação dialógica emancipatória, pode provocar mudanças estruturais nesses processos.

A partir da educação dialógica, a prática pedagógica é fator essencial para que essa educação seja efetiva e para que essas mudanças ocorram. A estrutura que permeia a escola, a partir de interesses do capital, que visa o negligenciamento da escola com seu entorno, projetos que visam um campo que abasteça e movimente o mercado agropecuário, pode ser abalada com a vigência de uma educação dialógica e transformadora.

A prática pedagógica, atrelada ao contexto escolar de sala de aula, não está estritamente restrita a este espaço. Se, na escola, há o esforço de professores a desenvolver um trabalho de orientação com intencionalidade definida, há determinantes internos e externos que influenciam diretamente nessa prática que, segundo Souza (2016, p. 42), são:

Determinantes internos a lógica escolar como rotinas, horários, regras disciplinares, relações hierárquicas entre direção, coordenação pedagógica, professores, alunos, funcionários e comunidades, dentre outras. Por determinantes externos entende-se o conjunto de diretrizes curriculares, o próprio currículo escolar, a legislação educacional, as resoluções, portarias e normativas nacionais, estaduais e municipais, os materiais didático-pedagógicos fornecidos pelo Ministério da Educação, produzidos por diversas editoras, e aqueles materiais que adentram na escola oriundos de cooperativas, entes paraestatais e organismos particulares. (SOUZA, 2016, p. 42-43).

Esses determinantes externos da prática pedagógica, que a influenciam e a configuram, se estabelecem a partir de avaliações em larga escala que, acatada pelas escolas, podem interferir diretamente na prática pedagógica, como a realização de simulados, provas e preparação para a realização dessas avaliações, com ênfase em números e índices a serem alcançados conforme determinação das mantenedoras.

O entrave enfrentado por professores que atuam em escola no campo em relação às pressões sofridas para mostrar resultados e números crescentes no aproveitamento escolar dos estudantes, a exigência da gestão municipal em alcançar índices expressivos nas avaliações de larga escala (como a Prova Brasil) e

a Avaliação Nacional da Alfabetização para superação do IDEB são exemplos de fatores que interferem na prática pedagógica. Atingir metas educacionais, para mostrar grandes feitos em um período de gestão do município, tornou-se prática gritante aos olhos de quem estuda e pesquisa, investigando o passado e percebendo que essa prática está impregnada na política brasileira. O Estado mínimo, que coloca a educação sob a responsabilidade da iniciativa privada e se redime de suas obrigações, é descrito por Freitas (2012, p. 714) da seguinte forma: “o Estado [...] se isenta das operações, facilitando que o mercado atue em áreas antes reservadas ao próprio Estado, que, portanto, atua como um Estado avaliador: um Estado que não faz, mas pretensamente “avalia” quem faz (o mercado)”. A avaliação da aprendizagem vai além de medir, em um único teste, os conhecimentos adquiridos por um estudante. A resultante desta prática é a massiva produção de avaliações, correções e tempo empreendido para preparar os estudantes para a avaliação. O conteudismo, nesse caso, prevalece sobre a prática pedagógica do professor.

A prática pedagógica do professor está diretamente relacionada à intencionalidade previamente elaborada no planejamento de uma aula e seus encaminhamentos, que visam a atingir os objetivos propostos. A integralidade coletiva da prática pedagógica pode assegurar que haja o desenvolvimento de aprendizagens a partir dos encaminhamentos que, por sua vez, necessitam estar em consonância com as intencionalidades, configurando-se em prática. Nessa acepção, Franco escreve que:

Assim, uma aula ou um encontro educativo tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organizar em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades. Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados. (FRANCO, 2016, p. 536).

A prática pedagógica está diretamente ligada ao trabalho docente desenvolvido na escola, porém, ela também depende “[...] das circunstâncias da formação, os espaços-tempos escolares, as opções da organização do trabalho docente, as parcerias e expectativas do docente” (FRANCO, 2016, p. 542), fatores estes que interferem profundamente na prática pedagógica. Contudo, ao mesmo tempo em que ela é instrumento de encaminhamento do estudante às

aprendizagens e desenvolvimento escolar, ela também pode ser instrumento de alienação frente às ações e ideologias predominantes (conteúdos desconexos da vida em comunidade do estudante, uso de livros didáticos sem ênfase nos contextos do campo, políticas e projetos hegemônicos da Secretaria de Educação, não reconhecimento dos povos do campo em suas especificidades, gestão que delega às empresas privadas a produção de materiais para as escolas públicas, dentre outros processos).

No desenvolvimento da pesquisa de mestrado e no doutoramento, minha prática pedagógica sofreu várias interferências devido aos conhecimentos que tive acesso no decorrer deste tempo. Ao exigir da escola a adesão e desenvolvimento de projetos, a mantenedora tem alguns critérios para a apresentação de resultados, como: materiais utilizados, desenvolvimento do projeto e resultados. Nessa linha, passei a desenvolver esses projetos (embora contrária a eles⁷⁴), mas consciente de meu papel enquanto educadora, pesquisadora e sujeito responsável por uma educação escolar transformadora. Dessa forma, desenvolvo esses projetos, mas levo sempre os estudantes a sistematizar os conhecimentos, a trabalhar a partir da realidade, das demandas que se levantam, da contribuição social do conhecimento para a vida nos coletivos e dos conteúdos trabalhados interdisciplinarmente. No Projeto Agrinho, por exemplo, busco enfatizar a importância da agricultura familiar, do conhecimento escolar para uma melhor qualidade de vida, da preservação do meio ambiente, da resolução de situações problemas levantados pelos estudantes, etc. Em relação aos projetos de bancos e cooperativas de crédito, inviabilizo a empresa e desenvolvo o projeto exigido segundo demandas dos estudantes, como a investigação sobre um problema e suas possíveis soluções (como no caso do lixo, do desmatamento, das várias formas de produzir na pequena propriedade, etc.).

A práxis, “[...] para a filosofia marxista, [...] é entendida como a relação dialética entre homem e natureza, na qual o homem, ao transformar a natureza com seu trabalho, transforma a si mesmo” (FRANCO, 2016, p. 543). O modo de produção capitalista, presente nos processos de trabalho, quando ressignificado na escola, dá margem à humanização deste processo, por meio da prática pedagógica voltada para o desenvolvimento emancipatório dos sujeitos escolares. A “revolução verde”,

⁷⁴ Os projetos “sugeridos” às escolas da rede municipal de ensino, em sua maioria, têm a ver com a realidade do centro urbano do município. Também, há projetos vinculados à cooperativas de crédito, à empresas privadas, que buscam na escola canal de marketing e venda de produtos educacionais.

nesse sentido, está diretamente articulada à revolução do processo de produção, pois o conhecimento pode auxiliar no desenvolvimento de novas técnicas no campo, facilitando o trabalho camponês. “Em síntese, é o oferecimento aos homens de permanentes oportunidades de renovação de sua vida, de suas práticas sociais, produtivas, educativas e políticas, de novas aprendizagens, de novas invenções enquanto sujeito da história” (CARVALHO; PIO, 2017, p. 444).

A partir de uma formação de professores que oportunize o estudo do campo, dos povos e do reconhecimento, na escola, do engajamento e da constituição de lutas e resistência, é que se pode afirmar a concretude da escola do campo. Igualmente, é a influência da organização coletiva da comunidade que a escola atende, tendo caráter precursor nesses processos. Se a comunidade atendida não participa dos processos de ensino, o ensino pode estar desvinculado da realidade social em que o estudante está inserido.

As contradições encontradas no campo precisam ser compreendidas para que haja resistência em relação à precariedade das escolas, à falta de material e de professores com formação específica para atuar no campo, a contrastes econômicos, a políticas públicas que não se efetivam, ao avanço do latifúndio sobre as pequenas propriedades, à evasão escolar, ao avanço do agronegócio e assalariamento dos povos do campo, junto ao endividamento do pequeno produtor e das famílias camponesas para produzir. A resistência dos povos do campo para permanecerem em suas propriedades gera insegurança, principalmente aos mais jovens que, muitas vezes, não conseguem colocação no mercado ou não são valorizados por sua produção no campo, como laticínio, criação de ovinos, caprinos, suínos e bovinos.

Importante salientar que as escolas que estão no campo têm peculiaridades que necessitam ser tratadas em sala de aula, como a diversidade sociocultural dos territórios, os processos de trabalho que permeiam a subsistência e as condições de vida dos povos. Para tanto, se faz necessária a organização coletiva para fomentar a resistência quanto aos processos de fechamento de escolas e para a garantia da permanência no campo, por meio de investimentos públicos em infraestrutura nas localidades, a fim de melhorar as condições do saneamento básico, do transporte coletivo, do acesso à saúde, ao lazer e às manifestações culturais locais.

A prática pedagógica desenvolvida nas escolas do campo, devido aos fatores descritos, ainda enfrenta o distanciamento da concepção do Movimento de

Educação do Campo, no qual a prática é desenvolvida a partir de um currículo homogêneo, descontextualizado, gestão não democrática e uma educação escolar desvinculada do trabalho e da formação humana. Dessa forma, os conteúdos, quando desenvolvidos à luz da concepção da Educação do Campo, podem ser problematizados para e com os estudantes, seguidos de sua reconstrução, a fim de que se tornem significativos. Para isso, a escola encaminha o estudante a ler historicamente e não de forma linear. O processo de ensino vincula-se a um processo formativo amplo e por uma nova sociedade. Sobre esse aspecto, Frigotto escreve que:

A denominação Educação do campo, construída a partir do processo de luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), engendra um sentido que busca confrontar, há um tempo, a perspectiva restrita, colonizadora, extensionista, localista e particularista de educação e as concepções e métodos pedagógicos de natureza fragmentária e positivista de conhecimento. Por centrar-se na leitura histórica e não linear da realidade, o processo educativo escolar vincula-se à luta por uma nova sociedade e, por isso, vinculasse também aos processos formativos mais amplos que articulam ciência, cultura, experiência e trabalho. (FRIGOTTO, 2012, p. 279).

Esses processos formativos mais amplos, propostos pelo autor, estão diretamente relacionados a uma educação transformadora, que busca o desenvolvimento de uma educação unitária no sentido de buscar a formação de uma sociedade justa para todos, sem exploradores e explorados.

A interconexão entre os fenômenos decorrentes do meio em que o estudante está inserido com as teorias torna-se relevante e configura-se em práxis, conforme explicita Vázquez: “a história é realizada por indivíduos cujas forças unidas em um povo são capazes de revolucionar um sistema. Marx identificou o proletariado como tal força motriz no capitalismo” (PALAZÓN MAYORAL, 2007, p. 331).

6.2 PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA MUNICIPAL DO CAMPO NOSSA SENHORA DE LOURDES

Desde 2012 eu atuo como professora na escola municipal do Campo Nossa Senhora de Lourdes, situada na localidade de São Bento. Desenvolver um trabalho de campo, no mesmo ambiente em que se atua, requer o esforço de não interferir nos processos e tornar-se um observador atento e, assim, chegar ao delineamento

das análises. Contudo, é preciso salientar que, na condição de humana, as relações cotidianas podem influenciar nessas análises, pois as amizades e aproximações afetivas, com determinadas pessoas que fazem parte da pesquisa, podem deslocar ou mesmo modificar, em certa medida, os rumos dessas análises.

Inicialmente, é importante caracterizar a prática pedagógica da escola, desvinculada, em grande medida, da concepção do Movimento de Educação do Campo, para entender as relações desse espaço com a comunidade escolar local. Posteriormente, delinear como são desenvolvidas as práticas num arcabouço conjuntural e estrutural. Na escola do São Bento, tradicionalmente, as carteiras ficam enfileiradas, os estudantes chegam à escola e vão direto para a sala de aula, não são adeptos a uma alimentação natural, preferem alimentos industrializados e, aqueles que vêm de mais longe, mostram cansaço por conta da longa viagem para chegar à escola.

A localidade rural onde a escola está inserida tem, em seu processo histórico de ocupação, a imigração europeia, a influência do tropeirismo e a comercialização de alimentos junto ao cultivo de pequenas áreas. Na atualidade, a localidade tem como principal atividade econômica o agronegócio vinculado a cooperativas do município e à empresa frigorífica, que desenvolve a prática da integração.

A escola atende estudantes de 12 localidades vizinhas que, antes do processo de nucleação (2008), tinham, em suas comunidades (ou pelo menos em boa parte delas, com distâncias menores que não necessitavam do transporte escolar), uma escola que atendia aos estudantes locais. O município, a partir da década de 1990, passou a praticar a política do fechamento de escolas, seguido do aumento de licitações para a contratação de empresas terceirizadas para o transporte dos estudantes das localidades que tiveram suas escolas fechadas. Segundo Polon (2014, p.81), no município, entre 1983 e 2012, 70 escolas foram fechadas.

Em 2013, a escola passou a reformular o Projeto Político-Pedagógico. Tal ação foi conduzida por oficinas organizadas pelo NUPECAMP - Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas da Universidade Tuiuti do Paraná. Nessas oficinas, desenvolvidas com as equipes pedagógicas de cada escola, discutiram-se os conhecimentos necessários para readequar os PPPs, nos quais não havia fundamentação teórica referente aos

documentos legais, como o Decreto Presidencial sob nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo. Nos encontros formativos, com a participação de professores das escolas localizadas no campo, realizaram-se intensivos debates sobre a estrutura e conjuntura das escolas. Consequentemente, houve outros encontros formativos e Seminários para professores das escolas do campo do município, que auxiliaram quanto aos processos de gestão nas escolas e também para a prática pedagógica desenvolvida a partir dos princípios da Educação do Campo.

Quanto à rotatividade docente, a escola sempre sofreu interferências, pois, anualmente, praticamente todo o quadro de professores era renovado. As professoras vinham do centro do município. A partir do ano de 2010, novas professoras começaram a trabalhar na escola, pois teve um período (entre 2008 a 2014) em que muitas mulheres locais buscaram o curso superior de Pedagogia, exigência mínima para o ingresso no quadro efetivo como servidor público na esfera municipal. A falta de postos de trabalho na localidade é um dos fatores que explica a evasão escolar, por exemplo.

Das peculiaridades a serem descritas, talvez a que maior merece ênfase seja o fator distância e trajeto que as crianças perfazem todos os dias para chegar à escola. Muitos moram a mais de 15 km de distância e ainda tem o fator da acessibilidade, muitas vezes, dificultada por entradas (estradas) precárias, que os estudantes percorrem para chegar na estrada principal, onde passa o transporte escolar. O ônibus escolar percorre, por dia, a média de 440 km (VEIGA, 2019, p. 114). Tem estudante que sai de casa às 5 horas para esperar o ônibus que o levará à escola e, na volta, demora até duas horas para retornar à sua casa. O uso de transporte escolar afeta a vida dos estudantes, pois estão sujeitos a vivenciar: “ônibus quebrado/encalhado na estrada, greve de empresas que pleitearam as licitações (em função dos atrasos no pagamento), e até mesmo falta de compromisso com as populações rurais”. Esses fatores ocasionam a evasão escolar, afetam a frequência e, consequentemente, a qualidade do ensino (PEREIRA, 2017, p. 104).

O cansaço repercute nas reprovações por baixo desempenho escolar. Ao chegar à escola às 7 horas, muitos estudantes, que levantaram às 5 horas, estão com fome, com frio e com sono. Isso prejudica sua concentração e seu desenvolvimento. Um agravante desse fator é o intervalo do lanche da escola que

ocorre somente às 9 horas e 15 minutos, 4 horas depois de iniciar a cansativa jornada escolar. Nesse ano de 2022, a mantenedora passou a oferecer um lanche para os estudantes na chegada (às 7 horas) e outro lanche às 09 horas e 30 minutos.

Nessa região, o avanço do agronegócio, aliado à política de terceirização do transporte escolar (todo ano as empresas de ônibus concorrem, a partir de processos de licitação, para fornecer esse serviço à prefeitura municipal), justifica o fechamento das escolas vizinhas. Assim, o dinheiro público é mal investido, com o alto gasto com transporte escolar, por exemplo, quando poderia ser convertido em investimentos na educação local, evitando o sofrimento dos estudantes, que pagam por esses desmandos com problemas de saúde (poeira, ruídos, cansaço) e com o comprometimento de seu acesso à educação pública de qualidade.

Os trabalhadores responsáveis pela condução do transporte escolar, os motoristas, no decorrer do trabalho de campo, embora não tenham participado dos relatos orais, informalmente relataram situações adversas e que vão de encontro à Legislação Trabalhista, como: o não registro em carteira de trabalho, a ausência de banco de horas, de abono salarial e de Fundo de Garantia por Tempo de Serviço, as más condições de trabalho (veículos velhos e com problemas na estrutura e também em pneus, freios, etc.), os baixos salários e atrasos em pagamentos. Esses aspectos reafirmam as análises de alguns pesquisadores que escrevem sobre os interesses empresariais, no fechamento de escolas do município, e o milionário mercado da terceirização do transporte escolar público.

A viagem até a escola é caracterizada por adversidades, como as condições do tempo (caso chova bastante, a ponto de inundar uma ponte, o ônibus não passa); de estrutura dos veículos, pois são os mais precários que costumam vencer as licitações; e das condições das estradas, que, muitas vezes, ficam intransitáveis, em razão do grande volume de bitrens de toras de pinus que puxam a madeira para a filial da empresa, localizada em outro município, e que trafegam nas estradas em que os ônibus escolares passam. Junto a isso, há problemas mecânicos que, constantemente, ocasionam superlotação nos outros ônibus, atrasos para chegar à escola e também para o retorno para casa. No inverno, esse fator deixa os pais muito preocupados, principalmente das crianças do Pré I e II (4 e 5 anos). No período da tarde, as crianças saem da escola às 17 horas. Como, no inverno, às 18 horas já é noite, essas crianças descem do ônibus e ainda precisam, em sua maioria, caminhar um longo trecho para chegar em casa. É preciso analisar essas

condições de tempo, principalmente na ocorrência de chuvas, frio, enchentes e ventos.

Em tempos de grande volume de chuvas, as estradas ficam interditadas, pois existem vários rios nas localidades e os alagamentos são constantes. Durante um ano letivo, em média, duas vezes as chuvas interferem no transporte escolar, fazendo com que os estudantes falem bastante às aulas (em média 15 dias). Eles ficam em suas casas esperando o rio baixar para retornar à escola. Nesses dias, os que moram próximo da escola continuam normalmente frequentando as aulas, porém, os estudantes das localidades de fora, que não conseguem chegar à escola, ficam sem a presença e também o conteúdo. Essa especificidade acarreta desistências, evasão escolar e abandono, principalmente pelos estudantes do Ensino Médio.

As crianças que ingressam no Pré I, com idade de 4 anos, geralmente, compõem turmas numerosas (média de 25 a 30 estudantes). Em 2019, os estudantes que concluíram o Ensino Médio estavam em número de 12. As desistências ocorreram no período de tempo letivo e o transporte escolar foi um contribuinte para a evasão. Para um estudante que levanta às 5 horas todos os dias, ir à escola é uma tarefa árdua e, ao mesmo tempo, frustrante. A falta de professores, no Ensino Fundamental II, acarreta desistências. Os estudantes ficam sem aula, pelos corredores. Essa situação causa desconforto, pois a escola trabalha em dualidade administrativa. Sem supervisão, os estudantes tendem a fazer barulho e interferir na organização escolar.

Mediante esses fatores, se faz necessário, nesse cenário adverso, demonstrar a prática pedagógica, que requer de análises conjunturais e estruturais para sua melhor compreensão. Em minha pesquisa de Mestrado (VEIGA, 2019), desenvolvi o trabalho de campo na escola municipal do Campo Nossa Senhora de Lourdes. No desenvolvimento dessa pesquisa, fiz um levantamento com as professoras da escola, objetivando analisar se as práticas pedagógicas desenvolvidas são vinculadas ao movimento de Educação do Campo, ou não. A pesquisa apontou que, embora haja um esforço das professoras em desenvolver práticas pedagógicas atreladas à realidade dos estudantes, em sua maioria, as práticas se aproximam de uma concepção de educação rural, ou seja, vinculadas ao agronegócio, a atividades com denotação urbanística, descontextualizadas da cultura local, das brincadeiras e das problemáticas que envolvem as comunidades,

como a evasão escolar, o não pertencimento, a utilização de agrotóxicos e o vínculo com projetos societários determinantes para a prática pedagógica.

Em relação ao uso de material didático, a escola recebe da mantenedora livros didáticos, que são utilizados pelos estudantes. Os livros são os mesmos utilizados pelas escolas localizadas no centro do município (área urbana). O planejamento das aulas é feito na hora-atividade, que corresponde a 4 horas/aula de 20 horas/aula. Os instrumentos que o professor tem para desenvolver sua prática pedagógica, em parte, são oriundos dos recursos federais destinados à compra de materiais e/ou de ações da Associação de Pais e Mestres da escola, a APM.

Dentre outros projetos verticais, é importante citar os ligados ao cooperativismo (algumas cooperativas de crédito desenvolvem projetos na escola com a participação e responsabilidade das professoras, que devem desenvolver aulas enfatizando o nome da empresa, sob a alegação da “parceria”), como o projeto do SENAR, o Programa Agrinho, “para que as crianças realizem atividades orientadas por um modelo de Brasil urbano e baseado na produção agrícola vinculado ao uso de insumos produzidos pelas multinacionais do agronegócio” (SOUZA, 2019, p. 63-64).

Os projetos societários que acometem a escola pública “têm sido o lugar de vivência da contradição básica da sociedade” (SOUZA, 2019, p. 63), isso quer dizer que esses eles são determinados pelas Secretarias de Educação, sem levar em conta a desvinculação com a concepção da Educação do Campo. Um exemplo é o projeto “União faz a vida”, proposto por uma cooperativa de crédito que possui uma filial no município. Em parceria com a prefeitura, esse projeto promove palestras para as professoras, tanto das escolas da área urbana quanto das escolas rurais. Essas palestras norteiam a produção de aulas que servirão depois de material de propaganda para a empresa expandir suas filiais com o discurso midiático dos “Amigos da Escola”, “Quem coopera cresce”, dentre outros muitos “chavões”.

A ênfase do projeto “União faz a vida” consiste em desenvolver práticas que envolvam a comunidade escolar. Essa jogada de marketing da empresa pode atrair novos sócios para a cooperativa, afinal, quanto mais “sócios”, mais lucro para o empresário. Os estudantes, no desenvolvimento desse projeto, recebem apostilas ilustradas, materiais didáticos com joguinhos, musiquinhas e brincadeiras. Enfim, a intenção de propagar o nome da empresa, por meio da escola, se dá com ênfase na

adesão da Secretaria de Educação ao projeto e, conseqüentemente, à adesão das equipes gestoras das escolas.

Outro projeto contraditório e hegemônico desenvolvido no ensino é o do empreendedorismo. Nesse projeto, as cooperativas de crédito propõem, a partir de materiais “cedidos” às escolas públicas, orientações para a educação financeira dos estudantes, ensinando, por exemplo, economizar a “mesada” para investir em um negócio futuro ou na compra de um bem de consumo; princípios de empreendedorismo, etc. É a educação financeira na escola. Contudo, uma família que depende de políticas assistenciais, que sobrevive de salário mínimo ou de pensão, certamente não tem condições de pagar a uma criança sua “mesada”. Ensinar a uma criança, que mal tem o que comer em casa, como poupar um dinheiro inexistente, é adornar algo mal acabado, é investir em estruturas frágeis, que necessitam de uma base sólida e forte para se desenvolver.

No período do ano letivo de 2021, a Secretaria de Educação contratou uma empresa de software para “auxiliar” as professoras em suas práticas pedagógicas⁷⁵. A plataforma consiste em atividades complementares a serem desenvolvidas, pelos estudantes, em espaço virtual, necessitando, para isso, de computador com internet. Nessa plataforma, os conteúdos estão alinhados à BNCC e o professor acessa de forma a disponibilizar atividades interativas aos seus estudantes. Contudo, apesar da plataforma ser um instrumento a mais para o processo formativo, ela esbarra na estrutura das famílias que passam por dificuldades financeiras decorrentes da crise econômica vigente, como: desemprego; fome, pela alta significativa dos alimentos; e dificuldades de acesso a serviços, como luz e água, pois encontram dificuldades para pagar as faturas. Apesar dessa plataforma ser um meio de inserção tecnológica e um suporte para o trabalho do professor, sua implementação esbarra em algumas problemáticas vividas na realidade local, a saber: não acesso à rede de computadores; inviabilidade econômica para a aquisição de um computador ou celular com memória suficiente para acessar a plataforma; a condição psicológica

⁷⁵ A empresa contratada disponibilizou uma plataforma virtual onde as professoras deveriam postar semanalmente atividades para os estudantes. A adesão ao software foi amplamente criticada pela classe, que não viu avanços nas aprendizagens dos estudantes com seu uso. Junto a isso, o baixo índice de acesso dos estudantes decorrente da estrutura econômica das famílias (acesso à computadores, celulares e internet). A partir de pesquisa desenvolvida pela Secretaria de Educação, em junho de 2022, e com massiva rejeição pelas professoras do município, foi encerrado o contrato com a empresa.

dos estudantes que retornam à escola necessitando do professor em sala de aula; estrutura da escola, que não tem suporte tecnológico, como internet e computadores para o acesso à plataforma. No ano de 2022, como a plataforma não teve a adesão pela maioria do quadro de professores do município (mesmo sob pressão da mantenedora para as escolas realizarem atividades com os estudantes nela), a Secretaria de Educação (sob pressão) encerrou o contrato com a empresa privada.

Ainda no ano de 2021, as escolas, em geral, tiveram que modificar o atendimento presencial para o remoto, em função do avanço da pandemia da COVID-19. O isolamento social provocou também o desemprego, o aumento da desigualdade social e educacional. O uso de computadores com internet nesse período foi essencial para que professores e estudantes interagissem. Contudo, as famílias que não têm esses recursos deixaram de participar desses processos, ou seja, foram excluídas. Esse período foi determinante para “escancarar” os problemas da escola pública, que estão relacionados à formação e desinformação de professores quanto ao uso das tecnologias da informação; à estrutura das escolas na disponibilidade de recursos tecnológicos (como computadores, internet e impressoras) e de materiais básicos (como papel sulfite para impressão dos materiais que eram enviados aos estudantes).

Durante o isolamento social, as atividades eram impressas pelos professores e enviadas aos estudantes, para que as fizessem e devolvessem no prazo de 15 dias. Ocorreram, nesses processos, fatos como: alguns responsáveis não compareciam à escola; muitas atividades não eram entregues, outras eram devolvidas em branco ou incompletas; havia estudante que “sumia”; pais que se desesperavam, pois não conseguiam auxiliar os filhos nas atividades; falta de interesse pela escola e consequente desvínculo.

Os estudantes, tanto de uma localidade quanto da outra, demonstraram, a partir do que pude diagnosticar, um desinteresse e distanciamento da escola. Preferiram, em sua maioria, jogos eletrônicos (o que consumia boa parte do tempo e impedia-os de desenvolver as atividades impressas). No Assentamento, as educadoras buscaram desenvolver atividades a distância, como, por exemplo, o resgate de brincadeiras antigas junto aos pais, gravação de vídeo e compartilhamento nos grupos de *whatsapp*. Essa forma encontrada de interagir fez com que as crianças realizassem atividades lúdicas, que agregariam, ao momento vivido, experiências e aprendizagens. As redes sociais e a televisão também

consumiram boa parte do tempo das crianças no período da pandemia. Alguns, desenvolveram atividades juntos aos responsáveis nas hortas, na produção de alimentos e também nas atividades domésticas.

Na localidade de São Bento, observei que as crianças passavam muitas horas assistindo televisão. As crianças, com 10, 11, 12 anos, auxiliavam nos trabalhos domésticos e nas hortas. Também havia aquelas que ajudavam os pais no manejo de máquinas e implementos agrícolas, corte de lenha, trabalhos manuais, etc.

A desigualdade social em educação ficou explícita e trouxe à tona problemas estruturais da escola no campo, como a não inclusão digital da comunidade escolar, como a falta de acesso a conhecimentos básicos de informática. Os estudantes não acessaram aulas essenciais para sua formação e isso gerou sérios problemas para seu desenvolvimento escolar. Ao retornarem à escola, no segundo semestre de 2021, percebi que muitos migraram para as cidades, outros ficaram abalados com a situação do isolamento social e deixaram de estudar, apresentando um déficit acentuado de atenção e baixo interesse pela escola. Porém a educação escolar precisa reafirmar-se enquanto propulsora de mudanças. A Educação do Campo tem um papel social que consiste em emancipar o estudante, encaminhá-lo para que tenha autonomia de viver e conviver assiduamente/participativamente em comunidade.

Eu analisei todo esse processo vivido durante a pandemia, caracterizando-o como um tempo difícil. Eu perdi muitos direitos trabalhistas, dentre eles o congelamento de salário, do plano de carreira, perdi o vale alimentação, vale transporte, não recebia materiais para produzir as apostilas e ainda tive que investir em equipamentos para trabalhar. Em relação aos estudantes, sentia suas dificuldades a partir dos materiais que recebia. As atividades chegavam com partes faltando, em branco, com respostas alheias aos enunciados. Os estudantes que eu tinha contato por meio dos aplicativos de conversa, ainda desenvolviam algumas atividades, porém, em sua maioria, sumiam, não perguntavam, só apareciam no fechamento do trimestre, preocupados com as médias das disciplinas. Na retomada das aulas, para atender aos estudantes presenciais e estudantes remotos (cujos pais optaram pelo ensino domiciliar, a distância), o professor teve que adaptar suas aulas, acumulando tarefas. Estes fatores, assoberbaram o trabalho docente e uma plataforma cujos comandos e atividades, a princípio, foram determinados a cargo do

professor, sobrecarregaram sua rotina. Ademais, fatores profissionais, como congelamento de salários, desvalorização, aumento de demandas, desincentivo à formação continuada, etc.

A Educação Rural tem, em sua estrutura, uma contribuição social. Nela, há a formação escolar e política, que visa, em certa medida, à transformação e à valorização da agricultura familiar. O crescente número de trabalhadores locais que produzem alimentos (integrados, produtores de frutas, verduras e legumes, leite e seus derivados, carnes em geral) sintetiza um processo inverso à emigração ocorrida, em meados da “modernização do campo”, que salientou a emigração rural. Isso sinaliza o acesso a uma educação que tem valor pela permanência na propriedade, e importância na formação dos sujeitos que vivem e produzem a partir da terra.

6.3 FORMAÇÃO POLÍTICA DA ESCOLA MUNICIPAL DO CAMPO NOSSA SENHORA DE LOURDES

A Escola Municipal do Campo Nossa Senhora de Lourdes atende estudantes de 12 localidades vizinhas que tiveram as escolas fechadas pelo processo de nucleação. Sendo assim, os estudantes e crianças se deslocam, diariamente, utilizando o transporte escolar. Outro fator importante é o da dualidade administrativa, prefeitura e estado utilizam o mesmo prédio escolar. Contudo, os professores e funcionários são do quadro de servidores municipais e estaduais.

No período matutino, o Colégio Estadual do Campo Nossa Senhora do Desterro atende os estudantes do Ensino Médio e Fundamental II. O 5º e 4º ano da rede municipal também é atendido nesse período. No período vespertino, eventuais projetos do Colégio Estadual são desenvolvidos, porém, as salas são ocupadas pelas crianças do pré I, pré II e do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. No período matutino, não há supervisão de pedagoga, somente no período vespertino. A diretora atende integralmente a escola. Sobre não ter atendimento pedagógico no período da manhã, ainda prevalece a alegação da mantenedora de que faltam recursos para contratar mais um profissional com esse número reduzido de estudantes.

Na estrutura da escola há: 13 salas de aula, 2 cozinhas, 2 bibliotecas, 2 secretarias, 2 refeitórios, 2 salas de pedagogo, 1 ginásio de esportes coberto, 1

parquinho (com balança, escorregador) e uma pequena área destinada ao cultivo de flores e outra de verduras. Também conta com estrutura de passarela coberta no rol de entrada (construída em 2015 com recursos vindos de doações dos pais dos estudantes e da comunidade em geral).

FIGURA 37 - Área frontal da escola



FONTE: Acervo da pesquisadora (2021).

Em relação ao corpo docente, a equipe é estruturada por algumas professoras pedagogas e outras licenciadas em áreas como: Sociologia, Filosofia, Educação Física, Letras e Administração. Salvo uma professora, que fez somente a graduação e que se aposentou em 2021, as demais são especialistas na área da educação. A diretora é eleita com a participação da comunidade escolar e a pedagoga é selecionada, a partir de votação realizada pela equipe docente, para participar da gestão durante dois anos.

A escola também conta com a participação da Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF) para a tomada de decisões, planejamento e execução de ações, que visam a melhoria da qualidade de ensino e do acesso à educação. Anteriormente a 2012, a escola não contava com essa organização coletiva. A partir da reestruturação do Projeto Político-Pedagógico (2013), oficinas foram desenvolvidas com as diretoras do município para a viabilização dos Conselhos Escolares. Dessa forma, esse Conselho atua como órgão fiscalizador sobre os

recursos que a escola recebe e também como conselheiro para tomada de decisões que visem o bem coletivo e supervisione os investimentos feitos.

No ano de 2023, a Secretaria Municipal de Educação passou a determinar, em toda a rede municipal, a Resolução nº 06, de 08 de 2020, que “Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional e Alimentação Escolar- PNAE” (BRASIL, 2022). Esse documento traz a regulamentação sobre a alimentação escolar e impacta diretamente na organização da escola. A partir da vigência dessa Resolução, as escolas não podem mais oferecer lanches ou outros alimentos às crianças. Dessa forma, as ações que eram feitas em âmbito institucional passaram a ser proibidas. Como a APM funciona enquanto fiscalizadora, mas também parceira nas ações da escola, nesse ano de 2023, a festa junina foi realizada no sábado no salão da igreja católica da comunidade. Nessa perspectiva, a contratação do parquinho das crianças, por exemplo, poderá ser realizada, assim como nos anos anteriores, com o dinheiro arrecadado nessa festa.

Ao longo dos últimos anos, vários foram os investimentos feitos com o uso de fundos providos de ações da APMF, como a aquisição de equipamentos de informática, materiais didáticos, pedagógicos, melhorias nas instalações, mobiliários e realização de eventos, como formaturas e dias comemorativos (dia das mães, dia dos pais, dia dos professores, sempre com lembrancinhas para todos).

FIGURA 38 - Tarde do Pastel organizado pela APM da escola



FONTE: Acervo da pesquisadora (2022).

As ações desenvolvidas consistem em “Tardes do Pastel”, “Festa Junina” e “Ação entre amigos”, que basicamente se caracterizam pela arrecadação de prêmios e vendas de números para posterior sorteio, dentre outras ações. Contudo, quando se faz necessária a intervenção popular em instituição pública para que, a partir de ações, se alcance aprendizagens efetivas com a aquisição de bens de consumo, produtos e materiais necessários, escancara-se a remissão de obrigações estatais quanto a oferecer educação pública e de qualidade para todos com condições estruturais adequadas. Nesse embate, Frigotto escreve que:

No âmbito organizativo e institucional, a educação básica, de direito social de todos, passa a ser cada vez mais encarada como um serviço a ser prestado e adquirido no mercado ou pela filantropia. As apelativas e sequenciais campanhas de “adote uma escola”, “amigo da escola”, “padrinho da escola” e, agora, do “voluntariado” explicitam a substituição de políticas efetivas por campanhas filantrópicas. Passa-se a imagem e instaura-se uma efetiva materialidade de que a educação, fundamental e média, não necessita de profissionais qualificados, mas de professores substitutos e de voluntários. (FRIGOTTO, 2007, p. 31).

Dessa forma, quando, utilizando-se do voluntariado, o Estado coloca as suas obrigações nas mãos daqueles que lhe sustenta, ele gera uma “máquina de manobra” sem precedentes. Ainda, a partir dessas iniciativas coletivas para melhorar as condições estruturais, os recursos são gastos em contratações milionárias de empresas que ganham licitações e empregam, nas obras públicas, materiais de terceira linha, em obras superfaturadas, precarizando as edificações públicas, que terão que ser consertadas a médio prazo. Essa prática desencadeia uma cultura de “tapa buracos” delegada à gestão escolar.

Um exemplo disso ocorreu na ampliação do prédio escolar em 2016. As portas dos banheiros batem nos vasos, as pias não foram fixadas corretamente e vazam, o telhado, feito com madeira de terceira linha, é torto, há vazamentos no sistema hidráulico e as janelas não abrem. O acabamento da construção, mesmo para uma leiga no assunto, foi feito com os materiais mais baratos que a empresa contratada encontrou. Outro exemplo, dessa obra superfaturada que perdeu qualidade na “hierarquia do sistema”, é o piso do chão que, além de ser o mais barato, com 1 mês de uso já apresentou rachaduras e pontas quebradas, sem contar que foi pintado de branco em um lugar onde a realidade é de terra, barro e muita poeira (nas épocas de estiagem) e lama (em épocas de chuvas).

A rotina da escola tem início às 07 horas, quando as quatro linhas de ônibus escolar chegam, quase juntas, à instituição. Os estudantes, vindos de localidades

vizinhas, chegam à escola e vão direto para a sala de aula ao toque do sinal eletrônico, diferentemente do Assentamento, onde um estudante utiliza o sino manual. O intervalo acontece no meio da manhã e às 11 horas os ônibus retornam às localidades com os estudantes. Muitos estudantes permanecem dentro do ônibus num período de, aproximadamente, uma hora, para cumprir o trajeto, e depois realizam mais uma caminhada pelas estradas secundárias até chegar em casa.

A 50 km de distância, pertencente à mesma rede de educação municipal, encontra-se a Escola Municipal do Campo Contestado cuja organização é norteadada pela Educação do Campo, com forte influência da pedagogia do Movimento de Educação do Campo.

6.4 A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA MUNICIPAL DO CAMPO CONTESTADO

As práticas pedagógicas cotidianas, desenvolvidas na Escola Municipal do Campo Contestado, foram observadas no período de 4 de agosto de 2019 a 19 de dezembro de 2019. Nesse período, vivenciei dia a dia os processos escolares, as dinâmicas escola/comunidade. Eu iniciei meus trabalhos tanto profissionais quanto de pesquisa na escola municipal. A oportunidade de trabalhar na escola se deu para substituir uma educadora que acabava de entrar em licença maternidade. A partir de protocolo junto à Prefeitura Municipal da Lapa, pedi transferência temporária dos dois padrões da Escola Municipal do Campo Nossa Senhora de Lourdes para a Escola Municipal do Campo Contestado. Sobre questões de estadia, refeições e demais condições para morar no Assentamento, a equipe de ensino da ELAA prontamente disponibilizou o quarto, mobília, banheiros, chaves e informações sobre a dinâmica da escola para a realização do trabalho de campo. No decorrer dos dias letivos vivenciados na escola, em uma conversa informal, a diretora me contou que houve uma reunião anterior à minha chegada, na qual foi comunicada a minha vinda para o Assentamento. Todos concordaram com a estadia e o desenvolvimento do Trabalho de Campo.

Os primeiros dias foram de adaptação ao cotidiano da escola e também para conhecer os estudantes, educadoras, pessoal da equipe de apoio (cozinheiras, serventes) e comunidade escolar em geral. As primeiras orientações foram feitas pela diretora, que chegou à escola meia hora antes do início das aulas (7 horas e 30

minutos). Ela vinha caminhando pela estrada. Ao alcançá-las (sua mãe estava junto, porque iria na Unidade de Saúde próxima à escola, na área comum, para uma consulta), ofereci carona. As duas entraram no carro e, depois de percorrer 3 km, chegamos na escola. Chegar em um local novo desperta a curiosidade e a imaginação, ainda mais tendo expectativas quanto ao vivenciar a Pedagogia do Movimento de Educação do Campo, as práticas pedagógicas das educadoras que fazem parte do MST, de conhecer as crianças, a dinâmica escolar, dentre tantos outros anseios.

O silêncio da manhã de agosto convergia no canto dos pássaros e no ronco dos bugios, que se ouvia bem pertinho da minha nova sala de aula. Os estudantes do período vespertino seriam os do 1º ano do Ensino Fundamental I. Sobre as primeiras orientações, “ao chegarem à escola os estudantes já sabem o que devem fazer” (BAGNARA⁷⁶, 2019), foi o que a educadora me orientou, a princípio. Recebi as chaves dos armários e da porta da sala, seguido do livro de registro de faltas e conteúdos.

O ronco do motor do ônibus escolar e dos carros dos pais anunciavam a chegada dos estudantes. As condições das estradas não são muito favoráveis. Há muitos buracos e valetas oriundas de água da chuva que se acumula nas laterais da estrada devido ao acúmulo de terra/mato, pela falta de manutenção por parte da secretaria de obras da prefeitura. Há ainda o problema com a mecânica do ônibus, que quebra, fura o pneu e atola no barro, inviabilizando a viagem dos estudantes à escola. Ademais, os estudantes não precisam caminhar longos percursos para chegar nos pontos onde o ônibus passa, pois ele percorre toda a extensão do Assentamento para buscá-los.

Quando cheguei, no primeiro dia de trabalho, faltavam 5 minutos para às 8 horas da manhã, horário de início das aulas, que, cotidianamente, iniciam com o Tempo Formativa. Segundo o PPP (EMCC, 2020, p. 9), “o dia a dia escolar é organizado em Tempos Educativos os quais têm a finalidade de ampliar conhecimentos e a participação do processo de gestão da escola”. Portanto, a participação do estudante se dá durante todo o período escolar. Há um esforço dos trabalhadores do MST em desenvolver, nos Acampamentos e Assentamento, a

⁷⁶ BAGNARA, Tânia Marcia. **Relato Oral**. Organização dos Núcleos Setoriais na Escola Contestado. Lapa, Assentamento Contestado, 2019.

Pedagogia Socialista, que tem como base ligar a escola com o trabalho. Essa “ligação” está diretamente relacionada à vida e ao trabalho produtivo, que necessita do conhecimento historicamente acumulado, negado aos trabalhadores e trabalhadoras submetidos à conjuntura do capitalismo, como escreve Freitas:

[...] ligar a escola com o trabalho, ou seja, com a vida e com o trabalho produtivo; na necessidade de garantir o acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade e fartamente negado à classe trabalhadora ao longo do desenvolvimento do capitalismo; na necessidade de que a classe trabalhadora se constitua como classe organizada e com capacidade para se auto-organizar e cumprir suas tarefas históricas; e na necessidade de um grande domínio de seu tempo atual, suas culturas, suas histórias e das contradições sociais nas quais se vê inevitavelmente envolvida. (FREITAS, 2012, p. 342).

No modelo capitalista, a escola tem caráter dual, ou seja, a origem social determina patamares mais elevados de instrução, relegando aos menos favorecidos a exclusão em algum ponto do processo de escolarização, eliminando-se, dessa forma, suas chances de acessar níveis elevados de formação. Essa dura realidade do sistema escolar é predominantemente camuflada sobre discursos de “educação para todos”, “educação de qualidade”, entre outras, que a mídia mistifica e toma como verdade absoluta em meio a uma realidade perpetuada sobre esses discursos de falsárias.

Na contramão desse modelo capitalista, a escola, enquanto instrumento de transformação e instrumentalização da classe trabalhadora, visa formar trabalhadores com conhecimentos para organizar-se e inserir-se nos processos contraditórios participativamente, assimilando seu tempo atual, suas histórias, sua cultura. Preparando-os para uma sociedade na qual não haja exploradores e explorados.

A escola voltada para o trabalho é aquela em que a atividade criativa dos seres humanos (relação da escola com a vida) e a atividade produtiva de subsistência, onde aparece a politecnia, estão presentes e são fundantes. Os estudantes, nessa visão, necessitam acessar todo tipo de trabalho manual na escola, agregando-o às disciplinas para desenvolver um ofício. Contudo, essa prática não pode ser confundida com adestramento, pois trata-se do ensino politécnico que dá “[...] às crianças, na prática, conhecimento dos métodos de todas as mais importantes formas de trabalho” (FREITAS, 2012, p. 341).

Na contramão do processo hegemônico descrito acima, a concepção da escola politécnica, no Assentamento, conforme desenvolvida pelo MST, é

organizada pelos próprios trabalhadores junto aos Setores. Dessa forma, há os Núcleos de Bases, que é a organização de grupos de trabalho e de estudos onde “[...] as famílias se organizam nos acampamentos e assentamentos para participar da coletividade” (ROSSETTO; SILVA, 2012, p. 128). Da mesma forma, a escola se configura, conforme a organização da comunidade em Núcleos Setoriais. “Os tempos educativos, como tempo aula, tempo formatura, tempo auto-organização, tempo trabalho, entre outros, desafiam a escola a mover-se, estimulando formas mais participativas de gestão” (BABNIUK; CAMINI, 2012, p. 336). Vale salientar que “estes tempos são uma tentativa de buscar desenvolver a formação humana em todas as suas dimensões: cognitiva, política, estética, afetiva etc.” (ibidem, 2012, p. 336). A práxis presente nesses Núcleos tem a ver com a vida dos assentados, pois, nos grupos de famílias, existem a organização de Setores responsáveis pela organicidade da vida em comunidade.

A organização dos estudantes, na ala central da escola (saguão), é feita por eles mesmos. Há uma lista fixada no mural central com os dias do mês e os estudantes responsáveis em tocar o sinal de início e fim de cada período escolar, inclusive para entrada e saída do recreio. O sinal, independentemente de ter ou não energia elétrica, é tocado, a partir de um pedaço de metal, em um sino pendurado no canto exterior da parede da secretaria. Inicialmente, os dois estudantes líderes do dia se posicionam à frente para direcionar o momento com o chamado aos estudantes dos Prés (o Pré I - crianças com 4 anos e o Pré II - crianças com 5 anos que ficam na mesma sala de aula). Em seguida, são chamadas as crianças do 1º ano, 2º ano, 3º ano, 4º ano, 5º ano e, por fim, as educadoras (inclusive para entoarem as palavras ou gritos de ordem que são, segundo Gehrke (2010, p. 47), “chamamento que o MST criou para serem usados nas ações de luta. São gritos, palavras, frases/poemas de ordem que anunciam um pensamento do momento, anunciam e denunciam”).

Das palavras de ordem, entre outras, as que mais são lembradas pelos estudantes são: “Lutar, construir reforma agrária popular”; “Rosas e Roses também as margaridas, mulheres na luta por uma nova vida”; “Educação do Campo, direito nosso, dever do Estado, compromisso da comunidade”; “Che Guevara, guerreiro argentino, acreditava na justiça pregando o socialismo”; e “Bandeira, bandeira, bandeira vermelhinha, o futuro da nação está nas mãos dos sem-terrinha”.

Logo após, os dirigentes dão espaço para as educadoras comunicarem os avisos do dia referentes a eventos no casarão, como cinema, exposições culturais e projetos em andamento, entre eles, um de Literatura, desenvolvido por voluntários artistas do MST que contam histórias infantis com temas referentes à terra e à vida no campo.

Depois dos avisos, os dirigentes têm autonomia para convidar as turmas uma a uma para seguirem para a sala de aula ou cantar o hino nacional, o hino do estado do Paraná, o hino do município da Lapa ou o hino do MST. Também, nesse espaço da Formatura, os dirigentes podem convidar os demais (inclusive as educadoras) para uma brincadeira coletiva ou uma dança desenvolvida em sala de aula. Em última ação, os dirigentes convidam as turmas, separadamente, a dirigirem-se para suas salas de aulas.

A disposição das carteiras, na sala de aula, não se configura igual a outras escolas (fileiras), mas sim em forma de meia lua ou em círculos. Os estudantes, ao chegarem, posicionam suas carteiras nesse formato. O atual diretor do Colégio Contestado escreveu, em seu Trabalho de Conclusão de Curso cujo título é: *Complexos de estudo: os desafios do rompimento da forma escolar de ideologia burguesa no Colégio Estadual do Campo Contestado* (SILVA, 2016), que, diferentemente da escola burguesa, que dispõe as carteiras enfileiradas para caber um maior número de estudantes por sala, corredores largos e uma estrutura favorável ao controle dos gestores, conforme uma fábrica e sua linha de produção, a escola do Assentamento é um espaço de luta contra essa lógica, ou seja, os estudantes escolhem onde e como querem se posicionar em sala de aula.

O segundo momento é o Tempo Leitura, desenvolvido por toda a escola, simultaneamente. Educadores participam desse processo juntamente com os estudantes. “É a oportunidade de as crianças lerem e também as educadoras, o pessoal do apoio, toda a escola. Ler é um ato de resistência e ter um tempo específico para ele, é efetivar e garantir o direito de todos à leitura” (SANTOS, 2020).

O Tempo Aula é a efetivação juntamente com a prática, do currículo escolar. Esse Tempo tem uma duração maior que os demais devido sua densidade e também da institucionalidade de desenvolver, de acordo com o ano/série, as habilidades dos estudantes e seus conhecimentos “poderá também estar

relacionado às práticas realizadas no entorno da escola e na vida da comunidade, conforme planejamento da escola e educadores” (EMCC, 2020, p. 9).

Conforme o planejamento pedagógico da escola, são agendadas atividades relativas à cultura. Para efetivar apresentações à comunidade escolar e também à comunidade em geral, são desenvolvidas, de acordo com o currículo, atividades utilizando a Arte, em uma relação interdisciplinar, com os conhecimentos e também com a realidade local. Nessas apresentações, enfatizam-se datas comemorativas, como o Dia da Consciência Negra, o Aniversário do Assentamento e a Festa da Colheita (festa que comumente ocorre em outras escolas, mas com o nome de festa junina ou julina) que, segundo Bagnara (2019), é feita com esse nome para não denotar cunho religioso, pois a escola é laica (Festa de São Pedro, São João, etc).

O Tempo Núcleos Setoriais é desenvolvido nas sextas-feiras, com duração de uma hora (o período escolar tem quatro horas). No PPP da escola, consta que o Tempo Núcleos Setoriais é:

Um tempo semanal destinado a realização de atividades práticas em várias dimensões da escola, como: Registro e Memória; jardinagem; embelezamento; horta; comunicação e cultura; artes; infraestrutura, finanças; saúde e bem-estar, alimentação saudável e outros, dependendo o período atual e a demanda. (EMCC, 2019, p. 7).

Configuram-se como atividades práticas de grupos de estudantes selecionados por aptidão às atividades desenvolvidas em cada Núcleo, bem como da idade/ano em que estão inseridos. Por exemplo, as crianças dos Pré I e II podem participar do Núcleo Setorial Paisagismo com atividades no jardim. Essas atividades são desenvolvidas mediante encaminhamentos da educadora, que acompanha o grupo. Dessa forma, para cada Núcleo Setorial, há uma educadora. Os Núcleos Setoriais são: “Registro e Memória, Jardinagem, Embelezamento, Horta, Comunicação e cultura, Arte, Infraestrutura, Finanças, Saúde e Bem-Estar, Alimentação saudável e outros, dependendo o período atual e a demanda” (EMCC, 2020, p. 9).

Como a escola está localizada na área comum, os espaços que a circundam são tratados como Espaços Educativos acessíveis à escola, como: O Centro Cultural Casarão, a Cooperativa Terra Livre, a Escola Latino Americana de Agroecologia, a Unidade Básica de Saúde, a Ciranda, a Horta medicinal e as unidades de produção do Assentamento, lotes dos assentados que produzem a partir da Agroecologia e da Agrofloresta (EMCC, 2020, p. 10). A educação no MST se baseia na concepção da

educação popular, que vai além da escola, apontando rumos de um projeto popular com valores humanistas. A participação coletiva nos espaços comuns é uma das formas de afirmar os compromissos assumidos coletivamente. Dessa forma, evita-se que iniciativas individuais, contrárias às decisões coletivas, sejam cometidas (ORZEKOVSKI, 2014, p. 39).

O Centro Cultural Casarão, que estava em ruínas na ocupação do território do Assentamento Contestado, foi restaurado e passou a ser utilizado pela comunidade para a realização de aniversários, casamentos e bailes. Em 2018, foi concluída outra reforma com melhorias de hidráulica, elétrica e outras mobilidades. Contudo, manteve-se a estrutura principal. A casa, que pertenceu ao Barão dos Campos Gerais, hoje é local e espaço cultural, no qual são realizadas oficinas, cursos e apresentações. Configura-se, também, como um espaço onde o coletivo se encontra em formaturas e eventos, em geral.

Em seu interior, há exposições de artistas do MST e também de outros movimentos que encontram, nesse local, inspiração para suas produções. Junto a isso, há o atendimento de turistas e pesquisadores que buscam conhecimentos sobre a história dessa casa, que perpassa sua aparência e transcende seus espaços, a partir de acontecimentos relacionados ao período histórico brasileiro de escravidão, no qual escravizados habitavam seus porões e a ala traseira onde se encontrava a cozinha. Na escola do São Bento, não há espaços e abertura (devemos citar também o desconhecimento junto a um grupo cultural que pudesse vir à escola desenvolver atividades culturais) para ~~ocorrer~~ eventos culturais diversos. As atividades restringem-se às apresentações dos próprios estudantes, mediante pesquisas interdisciplinares sobre cultura regional e local.

FIGURA 39 - Anfiteatro do Centro Cultural Casarão



FONTE: Acervo da pesquisadora (2019).

Na imagem, os estudantes da escola, a cada 15 dias, participam de atividades culturais no Casarão. Nesse dia, assistiram a um filme infantil que complementou os debates desenvolvidos, por todas as turmas da escola, na Semana da Consciência Negra, com apresentações sobre o tema, discussões e análises sobre a realidade do negro no presente e no passado do Brasil.

Voltando para a discussão do cotidiano escolar, aos poucos fui percebendo que os familiares buscam participar da aprendizagem escolar dos estudantes, interagindo e trocando informações com as educadoras, diretora e pedagoga da escola. Os problemas relacionados à vida em comunidade e familiar são levados em consideração na escola desde para justificar uma falta à um problema de saúde, de compromissos que provocaram a ausência ou mesmo para estudar estratégias para superar dificuldades de aprendizagens. Para isso, as gestoras organizam periodicamente reuniões com os pais, por turmas, para demonstrar as ações da escola, como a destinação dos recursos federais (Programa Dinheiro Direto na Escola), o PDDE. Nessas ocasiões, também são feitas as trocas de informações sobre as aprendizagens e as dificuldades de aprendizagem em relação a um determinado período.

No decorrer do período em que estive no Assentamento, percebi que as famílias participam com maior assiduidade da vida escolar dos estudantes porque a

localidade, que abrange a escola, é menor em relação à localidade de São Bento e comunidades vizinhas, onde a distância das casas à escola influencia na ausência de participação efetiva das famílias. Outro fator que interfere na presença da família na escola é o tipo de trabalho desenvolvido nos lotes, que confere mais flexibilidade de horário aos produtores rurais, permitindo que realizem outras atividades, como ir à escola. Como exemplo, podemos citar os produtores de leite: eles realizam o trabalho de ordenha muito cedo todos os dias e têm um intervalo entre os períodos da manhã e tarde para desenvolver outras atividades. Isto se dá também com os produtores de verduras e de frutas, que realizam a colheita pela manhã e depois podem se dedicar a outros afazeres domésticos e na comunidade.

Nas atividades coletivas, como as desenvolvidas por aptidão nos Núcleos Setoriais, fiquei com o grupo da jardinagem. Já no primeiro dia de atividade nesse Núcleo, os estudantes do 4º ano me ensinaram sobre o cultivo da bananeira, sobre a poda e também a utilidade dos troncos para a adubação do solo. Como a primavera estava se aproximando, fizemos as podas em toda a escola, que possui, no pátio e jardim, muitos pés de bananeiras. No mesmo dia, realizamos capinagem e o mato que carpimos, prontamente, os estudantes dispuseram em um local para sua decomposição e outra parte para a forração do solo. Me orientaram que tudo na agroecologia pode ser reutilizado, pois, quando decomposto, servirá de matéria orgânica para o solo e de nutriente para as plantas. A sistematização do conhecimento camponês, por meio da prática nas atividades desenvolvidas nos Núcleos Setoriais, está expressa no Art. 4º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), que institui que a escola “constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável”.

Anualmente é desenvolvida, pela Secretaria de Educação, a Feira de Ciências, na qual todas as escolas do município expõem projetos desenvolvidos, nas aulas de Ciências, em um espaço visitado pela comunidade escolar durante 2 a 3 dias de uma semana. A escola levou um projeto sobre o uso das ervas medicinais, uma das práticas do Setor de Educação do Assentamento e que atende na Unidade de Saúde. Também, no mesmo evento, outros estudantes levaram experiências sobre a decomposição de frutas orgânicas e frutas produzidas a partir de agrotóxicos, a fim de demonstrar a influência química dos agrotóxicos nas plantas e

promover análises sobre a importância de uma alimentação saudável. Essas práticas, além de afirmar a Agroecologia como processo de vida, ainda demonstram que a escola está inserida participativamente na formação de seus estudantes e está comprometida com seus processos de existência em território de reforma agrária.

Os eventos, tanto fora da escola quanto em seu interior, estão vinculados à realidade. Outro exemplo disso é a Festa da Colheita, que ocorre logo após o período em que outras escolas do município promovem a Festa Junina ou Julina, onde remete-se festividades aos santos do mês de junho e julho. A Festa da Colheita, embora não seja a época de colheita, salvo sobre a colheita que dura o ano todo, como das verduras, é feita com apresentação de danças pelos estudantes e conta com a participação de toda comunidade escolar. Na ocasião, são confeccionadas bandeirinhas coloridas (pelos estudantes) e são feitos diversos alimentos típicos da época (doces de amendoim, pipoca e chá de bruxa). Na escola do São Bento, as festas remetem aos santos do mês de junho (São João, São Pedro, São Paulo e Santo Antônio). Tendo como tema o “Arraiá”, são promovidas danças de quadrinhas, casamento caipira, concurso de melhor traje caipira, dentre brincadeiras, como pescaria, toca do coelho e a dança pau-de-fitas.

Para o 5º ano, que termina a primeira etapa da Educação Básica, os anos iniciais, é realizado um passeio. A partir de vários pedidos da gestão da escola em patrocínio para a viagem, os estudantes foram contemplados⁷⁷ com uma viagem de trem para Morretes. Além desses, outros também puderam participar juntamente com membros da Associação de Pais, Mestres e Funcionários - APMF da escola.

A colação de grau do Ensino Médio ocorreu em conjunto com a “formatura” do Pré II, o 5º ano e o 9º ano. Para partilha, as famílias dos estudantes levaram um prato de alimento. A escola forneceu o espaço do saguão e os sucos. Na cerimônia, houve a presença de todos os professores da escola e também do colégio.

Ir para o trabalho de campo, em um lugar que antes eu só conhecia na literatura, foi uma experiência que mudou a minha vida e que também me fez refletir e analisar a minha prática pedagógica. Nesse sentido, atuar em uma escola onde os

⁷⁷ Os passeios organizados pela escola são conquistados a partir de pedidos de doação de passagens, como é o caso dessa viagem de trem. A escola, com recursos próprios, pagou o valor do transporte rodoviário e a empresa de transporte ferroviário doou as passagens para todos os estudantes da escola e seus professores.

estudantes são tratados em suas especificidades e atendidos de acordo com suas vivências, fez brotar em mim o desejo de provocar mudanças nas formas de desenvolver o currículo nas escolas do campo do município. O trabalho é árduo e requer de tempo e também de oportunidades para levar a prática pedagógica onde o estudante é o centro das aprendizagens para as escolas do campo. Dessa forma, poderemos transformar o campo, a partir da escola em um lugar melhor para se viver e também promover uma educação com princípio educativo e uma escola politécnica (FRIGOTTO; CIARATTA, 2012).

Uma escola constituída em um processo de luta e resistência, como foi a do Assentamento, a materialização do direito à educação, que é dever do Estado, fica a cargo da comunidade, a partir de sua atuação constante. Ao recusar projetos societários vindos da Secretaria de Educação, como o Projeto Agrinho, os povos do campo estão reafirmando seu compromisso com a terra, com a sua preservação e sustentabilidade para as próximas gerações, e, ainda, da garantia de vida dos recursos naturais em seu conjunto.

Na contramão dessa reafirmação do compromisso com o campo, o Projeto Agrinho é desenvolvido na Escola de São Bento (2019). A gestora recebe o material, entrega para a professora, que realiza todas as atividades e ainda participa do concurso de redação, etapa final do Projeto, para concorrer a premiações como *tablets* e *notebooks*. Esses materiais que fundamentam o projeto se ancoram em um campo moderno, de produtividade, sem considerar as especificidades dos sujeitos que ali residem. A inveracidade do “agro é pop” é o discurso utilizado para encobrir a intencionalidade capitalista da produção da monocultura, do uso em larga escala de produtos nocivos à vida e ao futuro do campo.

O referido projeto disponibiliza às escolas que aderem ao programa um material didático envolto no estímulo ao agronegócio e à concentração de terras em latifúndios com o cultivo de monoculturas, processos dos quais a agricultura camponesa, em seus processos de lutas, resiste, garantindo sua sobrevivência no campo brasileiro. No entanto, a escola possui autonomia para recusar esses projetos, que vão de encontro ao projeto de vida em que se está inserido.

As ações desenvolvidas na escola ocasionaram análises sobre o cotidiano escolar e também os processos de gestão local, pois a escola consegue desenvolver atividades diferenciadas, projetos, passeios e festas, sem necessariamente massificar o uso de ações em prol de arrecadação de recursos

financeiros junto aos estudantes. A escola que atende famílias que sobrevivem da agricultura familiar necessita ater-se às condições estruturais em que cada uma se encontra. Por exemplo, promover uma ação entre amigos, na qual o estudante leva para casa um carnê com 10 bilhetes e que, ao todo, custa 20 reais, pode resultar em frustração para o estudante e seus familiares no que condiz à falta de condições financeiras para participar dessas iniciativas.

Durante a pesquisa, observei muitas contradições a serem superadas, como a adesão de uma escola, que desenvolve práticas pedagógicas atreladas à concepção do Movimento de Educação do Campo, a projetos vindos da iniciativa privada, desenvolvendo e utilizando as metodologias propostas por empresas, como é o caso do projeto de uma “cooperativa de crédito”, ou seja, de um banco que firmou parceria com a prefeitura e utiliza a escola enquanto meio de divulgação de sua marca. Fundada e divulgada sobre o pretexto de fomentar na escola uma pedagogia de projetos, essa cooperativa leva sua marca ao campo para atrair novos investidores junto às famílias camponesas e garantir o futuro da empresa. A lucratividade dessa empresa, que visa a captação de novos clientes, se dá pela escola. Contudo, a empresa não investe no desenvolvimento desse projeto, e as educadoras, por sua vez, são cobradas em relação ao desenvolvimento de práticas pedagógicas e os funcionários da empresa e integrantes da SME vêm, em dia estabelecido, “ver” o resultado dos projetos de cada turma da escola.

Em síntese, o currículo, enviado pela Secretaria de Educação do município para a Escola Municipal do Campo Contestado, é o mesmo que é enviado para a Escola Municipal do Campo Nossa Senhora de Lourdes, porém, com o diferencial, em certa medida, de que a Escola do Assentamento tem matriz teórica da Educação do Campo com perspectiva dialética e histórica, fundada no ideário socialista de educação, devido à organização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Assim, a prática pedagógica é vinculada à práxis da “formação humana e produção material de existência”, com intencionalidade educativa para alcançar novas formas de produção, trabalho associado livre, valores, compromissos políticos e lutas sociais para enfrentar as contradições desses processos (CALDART, 2012, p. 265).

Em relação ao planejamento das aulas, as educadoras têm as aulas reservadas à hora-atividade. Em relação à avaliação, assim como na escola do São Bento, são feitas avaliações diagnósticas, processuais e formativas. De acordo com

ambos Projetos-Pedagógicos, a avaliação é um instrumento para diagnosticar as aprendizagens dos estudantes (EMCC; EMCNSL, 2020).

6.5 FORMAÇÃO POLÍTICA DA ESCOLA MUNICIPAL DO CAMPO CONTESTADO

A escola atende estudantes da localidade do Assentamento Contestado. A rede municipal, em 2019, atendia a 58 estudantes. O prédio funciona em dualidade com o Colégio Estadual do Campo Contestado. As educadoras, que formam o corpo docente municipal e que atendem os estudantes do Pré I (4 anos) ao 5º ano, moram no Assentamento e são assentadas. Dentre elas, duas que estiveram no processo de ocupação e demais que vieram depois.

No período da manhã, a escola atende estudantes do 1º ano ao 3º ano. No período da tarde, estudantes do 4º e 5º ano (bisseriado) e os Pré I e II (bisseriado). O Colégio Estadual do Campo Contestado atende aos estudantes do Ensino Fundamental, no período da tarde, e à noite, o Ensino Médio. Nesse ano de 2023, a escola passou a atender também estudantes da localidade vizinha, a Colônia São Carlos. Esses estudantes se deslocavam com o ônibus escolar para o centro do município. Como a escola do centro do município é urbana, é prudente que os estudantes que são do campo estudem em escola do campo.

A escola municipal não conta com o atendimento exclusivo do pedagogo escolar. A gestão é desenvolvida pela diretora, que exerce também a função de pedagoga, secretária e regente de sala de aula por um período (20 horas semanais). Isso acarreta uma sobrecarga de trabalho. A professora gestora, no ano de 2019, ficava depois do expediente, todos os dias, terminando relatórios, documentos e preparando aulas. Além de uma turma bisseriada, ainda tem que se desdobrar para o desenvolvimento do processo escolar em sua integralidade.

A estrutura da escola consta de 6 salas de aula, 1 cozinha, 1 biblioteca, 2 secretarias, 1 refeitório, 1 sala de professores, 1 parquinho (com balança, escorregador) e uma pequena área destinada ao cultivo de flores e outra de verduras.

No ano de 2023, a escola começou a ser ampliada com mais duas salas de aula (ao lado da sala de Educação Infantil de 4 e 5 anos). No mês de maio de 2023, em um dia de Trabalho de Campo na escola, a educadora, que está atuando como diretora, a Tania Bagnara, relatou que a ampliação da sala da Educação Infantil já

era um projeto antigo e que agora se efetiva. Também na obra, a escola foi contemplada com uma quadra poliesportiva que, de acordo com o relato da educadora, veio engendrada de condicionantes da mantenedora: sem cobertura e sem benfeitorias, como mureta de proteção, pintura e arquibancadas. A educadora e demais profissionais da escola exigiram uma obra completa ou iriam recusá-la. A obra continua em andamento até o dia que escrevo essas últimas linhas (diário de campo, 5 de junho de 2023).

FIGURA 40 - Área frontal da escola



FONTE: Acervo da pesquisadora (2019).

Em relação ao corpo docente, a equipe é estruturada por educadoras pedagogas e professoras com licenciatura em áreas como Letras e História. Uma especificidade é a formação em Educação do Campo que a maioria das educadoras possui. A diretora é eleita com a participação da comunidade escolar para dois anos de gestão.

A escola também conta com a participação da Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF) para a tomada de decisões, planejamento e execução de ações que visam à melhoria da qualidade de ensino e do acesso à educação. Essa associação também atua como órgão fiscalizador sobre os recursos que a escola recebe e como conselheira para tomada de decisões que visem o bem coletivo e os investimentos feitos.

As ações desenvolvidas pela APMF na escola são: participação em reuniões para decidir coletivamente a aplicação dos recursos vindos do governo federal e

tomada de decisões em atividades como formaturas, dia das crianças e passeio dos estudantes. A APMF também organiza eventos para arrecadar fundos para compra de bens, como brinquedos e eletroeletrônicos, além da distribuição de doces para os estudantes no dia da criança, por meio de doações voluntárias da comunidade escolar, e a tarde do pastel com a venda de salgados em prol da realização da formatura.

Outro aspecto importante e que necessita ser abordado é a questão da partilha na escola, comum em eventos como piqueniques, aniversários e/ou confraternizações, que envolvem a partilha de um lanche diferenciado (doces e refrigerantes, salgadinhos e bolos). Na escola, a alimentação das professoras e funcionários, que trabalham o dia inteiro, é feita com doações da equipe, que, a cada dia leva alimentos, como a carne, verduras e legumes, grãos e derivados de queijo, pães, café e chás.

A colação de grau do Ensino Médio é feita com as crianças do Pré II, 5º e 9º ano. A cerimônia é feita no Centro Cultural Casarão e tem a participação da comunidade escolar, dos trabalhadores e também educadores.

FIGURA 41 - Formatura 2019



FONTE: Acervo da pesquisadora (2019).

Na imagem, observa-se a diretora da Escola Municipal e o diretor do Colégio Estadual, os trabalhadores do Assentamento e convidados, à frente, na mesa, a bandeira do MST. O banquete é feito a partir da partilha de alimentos (todos trazem

um prato com alimento para partilhar). Eu presenciei esse momento importante da comunidade escolar e percebi a emoção de todos os envolvidos. A escola, que tem dualidade administrativa, não se divide na hora de festejar uma conquista. Ela se une para comemorar. Isso se dá em todos os âmbitos e momentos do ano letivo. A formatura ocorreu no horário noturno, quando os trabalhadores já encerraram a “lida” e podem participar. A comemoração realizada à noite também beneficia aqueles trabalhadores que desenvolvem atividades fora do Assentamento, pois conseguem se preparar e chegar a tempo. Depois da partilha, ocorre o baile e a comemoração estende-se até o amanhecer, quando um novo dia começa com os trabalhos por fazer: a ordenha, a colheita dos morangos, cortar o pasto, tratar a bicharada, cortar a lenha, etc.

O novo dia que se inicia, junto aos trabalhos necessários para gerar renda às famílias, se dá a partir do barulho das caixas cheias de alimentos vindos dos lotes das famílias que produzem e entregam, na Cooperativa Terra livre, sua produção. Os caminhões que passam, os trabalhadores que desenvolvem atividades de separação, classificação e despacho dos alimentos, que cuidam e administram os recursos financeiros, as cozinheiras que preparam compotas, conservas e embutidos, configuram-se enquanto coletivos organizados do Assentamento Contestado.

6.6 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A EDUCAÇÃO RURAL NOS PROCESSOS DE TRABALHO

Para analisar o problema da pesquisa, que buscou compreender em que medida a educação escolar influencia na formação para o trabalho em ambas as localidades rurais do município da Lapa/PR, e como a prática pedagógica escolar é influenciada pelas formas e experiências de trabalho desenvolvidas no campo, e como a Educação do Campo se insere na prática pedagógica das escolas em análise, retomarei algumas análises já desenvolvidas, no intuito de demonstrar que estes dois ideários de educação, presentes no campo, são influenciadores dos processos de trabalho desenvolvidos em cada localidade pesquisada.

A educação presente no campo pode estar impregnada de uma prática pedagógica que não se desenvolve a partir do ideário de Educação do Campo, ou seja, ela, em certa medida, se desvincula do Movimento de Educação do Campo e

se assume como Educação Rural, pois tem como “propósito a escolarização como instrumento de adaptação do homem ao produtivismo e à idealização de um mundo do trabalho urbano” (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012, p. 239). Enquanto a Educação Rural atende às exigências de uma nova forma de produzir alimentos, a partir do uso de intensivos agrícolas, da monocultura e da expansão do latifúndio, a Educação do Campo, que nasce cunhada pela luta dos povos, que vivem no e do campo, tem interrogado esse modelo de *educação para* as pessoas e não *com* as pessoas que desenvolvem processos de vida no campo.

A influência que a Educação Rural exerce sobre os processos de trabalho no campo está vinculada a processos hegemônicos de poder, como: a manutenção da baixa escolarização populacional para beneficiar e perpetuar a dominação de classes e a exploração da força de trabalho e do trabalhador, ou seja, quanto mais o trabalhador produz, menos acesso ele tem à sua produção devido ao valor de troca ditado pelo capitalismo. A escola é a grande aliada desse processo, pois, ao ofertar uma escolarização repleta de condicionantes, como distância, acesso, estrutura e práticas pedagógicas docentes desvinculadas das vivências dos estudantes, ela gera evasão escolar, baixa escolarização, trabalhadores obedientes e passivos para assegurar a manutenção da divisão social.

A agricultura familiar, quando tenta competir com grandes produtores de alimentos, esbarra na dificuldade em se manter no mercado, em comercializar seu produto e a garantir seu sustento. Essas características populacionais puderam ser levantadas na localidade de São Bento, onde as famílias aderem à integração de grandes empresas para garantir sua sobrevivência na pequena propriedade. Dessa forma, integram, a partir de contratos com frigoríficos e empresas de frutas, a produção desenvolvida com o trabalho dos integrantes de uma família. Contudo, essa integração, ligada ao agronegócio, tendência a exploração de mão de obra e a efetivação de uma política de dependência em relação ao produtivismo e sua manutenção.

Na contramão desses processos, a Educação do Campo se volta para uma educação constituída a partir dos trabalhadores, dos estudantes e dos povos que vivem e produzem no campo, com o uso da terra, nos processos de resistência a um capital que busca adentrar, copiar e utilizar a educação em prol de seu fortalecimento, da destituição dos povos em sua terra, sua vida, sua cultura. Dessa

forma, a Educação do Campo, segundo Caldart (2012, p. 261), se efetiva na prática ao

[...] afirmar a luta por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo o direito à educação, especialmente à escola, e a uma educação que seja no e do campo, os movimentos sociais interrogam a sociedade brasileira: por que em nossa formação social os camponeses não precisam ter acesso à escola e a propalada universalização da educação básica não inclui os trabalhadores do campo?

Quando se fecha uma escola e força que as famílias busquem uma outra, situada longe de casa, para que seus filhos e filhas possam escolarizar-se, a universalização da educação básica, enquanto direito, passa a ser uma utopia, que se revelou mediante o trabalho de pesquisa de campo. No decorrer do processo de doutoramento, presenciei situações em que a escola do campo enfrentou correlações de forças inerentes ao campo, a exemplo de um período de chuvas intensas. O fator acesso é um empecilho para chegar à escola. Por vezes, as chuvas aumentam o nível dos rios locais das 13 localidades atendidas pela escola de São Bento. Este fator prejudica o andamento do processo.

FIGURA 42 - Ponte de madeira sobre o rio local: enchente



FONTE: Acervo da pesquisadora (setembro de 2019).

Nessa ponte, localizada em São Bento, o transporte escolar transita todos os dias com estudantes e professores. Na vigência de enchentes, fica interditada e o transporte não trafega, acarretando dias letivos sem aulas presenciais.

Nas outras localidades atendidas pela escola de São Bento, os estudantes também ficam “ilhados”, ou seja, não conseguem sair e ninguém consegue acessar este espaço, como é o caso da localidade do Butiá, onde moram duas professoras efetivas com dois padrões de trabalho. Na imagem, observa-se a “Estrada do Butiá” por onde o ônibus escolar trafega para levar os estudantes para a escola de São Bento e o quanto ela fica inacessível por conta da cheia do Rio Negro, que “corta” a localidade.

FIGURA 43 - "Subida do Butiá"



FONTE: Acervo da pesquisadora (2019).

Para além do acesso, a escola precisa garantir a permanência do estudante. Dentre os fatores que interferem para que isso não ocorra, estão: a falta de oportunidade de geração de renda no campo, a empregabilidade baixa das empresas locais que utilizam de maquinários, a concentração da terra, a monocultura e a falta de organização coletiva, que poderia ser um caminho para fomentar a economia local.

A nucleação da escola também é um fator que pode ter influenciado nas relações de trabalho, pois o consequente esvaziamento do campo, na região proveniente das condicionantes relatadas, dá margem à evasão escolar. Os jovens acabam por aderir a trabalhos como trabalhador diarista em pomares da região, na

empresa de reflorestamento e/ou em trabalhos temporários (colheitas). Com isso, o trabalhador que, ainda, permanece no campo tende a garantir a mão de obra para a manutenção hegemônica e/ou herdada terrenos dos pais e produzem monocultura.

No Assentamento Contestado, a escola localizada dentro da área de reforma agrária e que atende aos estudantes do Ensino Médio, no período noturno, tendência a garantir o acesso e também a permanência desses jovens na escola. Observa-se um processo de muita luta da comunidade para a efetivação da escola do campo ~~na comunidade~~. No decorrer do processo do Trabalho de Campo, percebi que os jovens buscam trabalhar junto à família, salvo em alguns casos, quando buscam trabalho nos municípios vizinhos, mas ~~que~~ retornam ao Assentamento, para suas casas à noite (BAGNARA, 2022). Condição muito importante para que a agricultura familiar se desenvolva e resista aos apelos capitalistas do agronegócio. As famílias que produzem de forma convencional também vivem os mesmos processos de acesso à educação escolar. Ainda, posterior ao Ensino Médio, o Assentamento conta com a Escola Latino Americana de Agroecologia, uma instituição de ensino superior que facilita o acesso à Educação Superior dos povos locais e que recebe estudantes de outros Assentamentos, inclusive da América Latina.

A prática pedagógica desenvolvida na escola e a organização do currículo, segundo a concepção do Movimento de Educação do Campo, influenciam no processo de formação para o trabalho. Isso se deve às práticas que atrelam os conhecimentos vivenciados dos estudantes com os conhecimentos da escola. Ainda, dialoga com os processos de trabalho desenvolvidos no assentamento e que estão presentes nas práticas. Dessa forma, tanto a Educação do Campo interfere no trabalho desenvolvido no Assentamento quanto o trabalho interfere na educação.

Os processos de trabalho desenvolvidos no campo influenciam no acesso dos produtores rurais à escola. Se ela não é acessível e há determinantes que impedem a continuidade da escolarização, os estudantes deixam cedo os bancos escolares para trabalhar e auxiliar nas despesas familiares. Os relatos dos agricultores denotam esses processos em suas histórias de vida. A pouca escolarização, contudo, ainda propiciou/propicia aos povos do campo conhecimentos para sobreviver em um mundo letrado, de informações, tendo em vista que o que se acionam são os saberes do trabalho, da prática social. Mesmo que a educação rural não desenvolva práticas que visem uma formação política para

uma organização coletiva, ainda assim prepara os estudantes para o trabalho em suas vertentes funcionais (fazer/executar tarefas/trabalhos).

A educação rural tende a desenvolver práticas pedagógicas distantes da realidade dos estudantes. Nesse modelo de educação, não há ou há pouca participação coletiva na formulação do Projeto Político-Pedagógico, na organização coletiva da comunidade para o desenvolvimento de ações e também reivindicações junto ao órgão mantenedor, visando à melhoria das condições estruturais, formação de professores e a garantia de materiais didáticos específicos para os saberes e viveres dos camponeses.

No quadro seguinte, busco demonstrar a prática pedagógica desenvolvida em ambas as escolas pesquisadas. A organização de cada escola depende da participação política do coletivo, que envolve tanto a comunidade escolar quanto as famílias locais em seus processos de produção agrícola. Dessa forma, ao mesmo tempo em que a escola sofre a influência dos processos de trabalho, os processos de trabalho desenvolvidos sofrem influência da escola.

QUADRO 1 - Prática Pedagógica na Escola Municipal do Campo Contestado e Prática Pedagógica na Escola Municipal do Campo Nossa Senhora de Lourdes

Prática Pedagógica Escola Municipal do Campo Contestado	Prática Pedagógica Escola Municipal do Campo Nossa Senhora de Lourdes
Organização da escola em Tempos Educativos da Pedagogia do Movimento.	Organização da escola nos padrões tradicionais.
Forte vínculo com um movimento social.	Não há vínculo com movimento social.
Formação político-pedagógica com influência do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.	Formação político-pedagógica sem influência de movimentos sociais.
Busca pelas educadoras, por formação especificamente para a prática pedagógica em escola do campo.	As educadoras participaram de cursos quando a mantenedora ofertou. Ao contrário, não há busca específica para docência em escola do campo.

Vínculo escola e comunidade na construção e efetivação do Projeto Político-Pedagógico da escola.	A comunidade escolar participa sobre a destinação/emprego e investimento dos recursos educacionais que a escola recebe dos Programas de Governo.
Tendência de uma educação politécnica e também para o trabalho.	Pouca ou nenhuma educação politécnica e forte tendência para a formação para o trabalho.

FONTE: Organizado pela pesquisadora (2023).

De acordo com o quadro acima, as práticas pedagógicas desenvolvidas, na escola do Assentamento Contestado, têm forte influência do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, enquanto a escola da outra localidade, São Bento, não tem participação coletiva e não tem influência de um movimento social.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluo esta tese tentando responder a questão norteadora levantada inicialmente e cumprir os objetivos propostos. Contudo, a certeza que tenho é que as relações humanas, o trabalho de campo, a participação na dinâmica de vida dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, trazem contribuições e uma realidade que não pode ser sentida se não estiver presente na ação, no movimento da vida que se faz a cada amanhecer, no processo dinâmico da comunidade/localidade do campo, no cotidiano da escola, participando e se envolvendo na resolução de conflitos, situações problemas, em ações comunitárias, reuniões, assembleias, etc.

No início do doutorado, a professora Caroline dos Anjos de Borba, em uma disciplina que cursei, falou sobre o pesquisador de mochila: “aquele que passa pelo lugar”. Desenvolver uma pesquisa de doutorado é muito mais que ir até uma localidade fazer entrevistas, observar. Sobretudo, é viver, é sentir, é trabalhar junto na colheita de feijão, na poda das árvores, na separação dos “rastoios⁷⁸” no paiol, participar, interagir, analisar, com os pés no chão daqueles e daquelas que vivem e comungam o campo, os trabalhadores que construíram o lugar, que lutaram por terra, comida e direitos.

A pesquisa analisou a relação entre trabalho, educação e escola do campo, a partir dos indicadores: formação política, organização coletiva, processos metodológicos e político-pedagógicos, e examinou em que medida a educação escolar influencia na formação para o trabalho e como a prática pedagógica escolar é influenciada pelas formas e experiências de trabalho desenvolvidas no campo. O foco foi o município da Lapa, Paraná, em específico, as escolas municipais e suas comunidades, nas localidades de São Bento e Assentamento Contestado.

Posso afirmar que a educação escolar da Escola Municipal do Campo Nossa Senhora de Lourdes e da Escola Municipal do Campo Contestado são influenciadas e influenciam a formação para o trabalho. A prática pedagógica, mesmo aquela tradicional centrada em conteúdos, ainda que não dialogue com as experiências de mundo dos estudantes, prepara-os para atividades ligadas ao trabalho, como ler, interpretar e desenvolver cálculos. Os trabalhadores, a partir de seus relatos,

⁷⁸ Rastoio é um “milho irmão”, uma espiga menor da planta. Os produtores os separam para alimentar as vacas enquanto fazem a ordenha (VEIGA, 2023).

trouxeram muito explícito essas relações ao atrelar os conhecimentos da escola onde estudaram com seu trabalho, em suas vivências.

O estudo desenvolvido, em ambos os territórios pesquisados, a partir da pesquisa participante, dos relatos orais dos trabalhadores e trabalhadoras do campo e das educadoras das escolas e também da inserção nos processos escolares, demonstrou que o trabalho da escola permeia os processos de produção e a forma de produzir das famílias camponesas. A partir da escola, que é influenciada pelo trabalho do/no campo, tem-se uma educação que forma as crianças e jovens para os processos produtivos de forma convencional ou de forma agroecológica. O que difere as duas escolas pesquisadas passa significativamente pela influência organizativa, política e pedagógica do movimento social sobre a prática pedagógica escolar.

Pode-se inferir que a organização coletiva da comunidade influencia os processos metodológicos e político-pedagógicos do trabalho desenvolvido nas escolas em análise. Há evidências do quanto a organização coletiva do Assentamento Contestado contribui para a construção de um projeto político escolar com mais autonomia. No Assentamento Contestado, a prática pedagógica está diretamente relacionada com a Pedagogia do Movimento, da Educação do Campo e da opção do Assentamento pela produção agroecológica. Destaca-se que, embora haja a organização social dos trabalhadores na produção de alimentos agroecológicos, há também a produção convencional, que está ligada ao uso de defensivos agrícolas, agrotóxicos e sementes transgênicas. Nesse contexto, a escola fez a opção, dentro e a partir dos princípios da Educação do Campo, de trabalhar com uma educação que forma para o trabalho no campo dentro de uma perspectiva agroecológica.

Em São Bento, a escola é fortemente influenciada pela produção convencional, inserida no agronegócio desenvolvido na localidade, embora haja uma busca recente de algumas famílias pela produção agroecológica. Além disso, pelo fato de a escola não ser organizada a partir da Pedagogia do Movimento, há um vínculo tênue da Educação do Campo na sua prática pedagógica. Percebi, no desenvolvimento do Trabalho de Campo na escola Municipal do Campo Nossa Senhora de Lourdes, que há uma preocupação, de algumas educadoras, sobre a forma de produzir na região e isso interfere diretamente na prática pedagógica desenvolvida. Os relatos trouxeram nitidamente práticas vinculadas aos processos

de trabalho local. Ao desenvolver conteúdos atrelados às questões referentes à maquinaria, às tecnologias presentes no manejo da terra e à produção agrícola, ocorre o diálogo e a sistematização dos saberes cotidianos. Esse fator pode ser favorável para a escolha profissional e a formação para o trabalho.

Na contramão desse ideário de produção, foi possível observar os processos de cultivo agrícola baseados na agroecologia do Assentamento Contestado, desenvolvidos por uma parcela das famílias assentadas que, desde 1999, produzem alimentos livres de defensivos agrícolas, com a produção diversificada de alimentos. O trabalho de campo mostrou que há uma divisão sobre o ideário de produção agrícola, pois, no acampamento, foi proposto, pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o cultivo de alimentos saudáveis. Contudo, diversas famílias produzem alimentos de forma convencional.

A escola do Assentamento desenvolve a Pedagogia do Movimento de Educação do Campo, ou seja, ela é organizada para atender os interesses da classe trabalhadora e busca desenvolver, a partir da prática pedagógica e do currículo, a formação, transformação e emancipação humana. Segundo os relatos orais das educadoras, a escola busca analisar, junto aos conteúdos elaborados, as práticas sociais e políticas, aliadas aos interesses dos trabalhadores sobre a terra, o cultivo, a produção e a comercialização em coletivos, cooperativa. Assim, as famílias camponesas que prevalecem produzindo alimentos saudáveis, livres de agrotóxicos, comercializam suas mercadorias para obter outras mercadorias necessárias para sua subsistência.

A organização da escola em Núcleos Setoriais vincula o cotidiano escolar com a vida em comunidade e o trabalho. Quando os estudantes são convidados a dirigir o Tempo Formatura, por exemplo, a escola está incentivando-os a serem líderes, a tomarem a frente, a articularem ideias em coletivos. Ao cantar o hino do MST, a escola está fomentando a união dos trabalhadores e o incentivo à luta por condições de vida, existência e acesso à terra. Os demais Tempos Educativos também têm um ideário que se funde à formação humana e à transformação.

A prática pedagógica desenvolvida na Escola Municipal do Campo Contestado também é influenciada pelas formas e experiências de trabalho realizadas em seu entorno. Com os relatos orais das educadoras, pude analisar que os estudantes trazem de suas vivências práticas que eles desenvolvem no cultivo dos alimentos, dentre elas: a compostagem; a poda de árvores; as discussões dos

Núcleos Setoriais, que se reúnem periodicamente para analisar conjunturas políticas, de trabalho e de vida em sociedade; as experiências com hortas orgânicas; os processos produtivos nas propriedades, o envolvimento do estudante com o trabalho com a terra e com eventos que acontecem no Assentamento, etc. Compreendi, a partir dos relatos das educadoras, que o conhecimento também é acessado em diferentes locais e não somente na escola. Dessa forma, todo conhecimento que é trazido para a escola pode ser elaborado. A prática pedagógica que viabiliza a participação e o diálogo, configura-se enquanto promotora de encaminhamentos, de práxis, de interação, de escola do campo.

Para efetivamente uma escola ser considerada do campo, dentro dos princípios da Educação do Campo, é preciso que ela tenha forte articulação com a comunidade, com um Projeto Político-Pedagógico identitário e constituído a partir da realidade, dos anseios e das demandas locais; que tenha articulação com os processos de vida e os interesses da classe trabalhadora; que o material didático e as práticas pedagógicas sejam diferenciadas e desenvolvidas com os estudantes e não para os estudantes. Assim, a escola do campo não é somente com, muito menos para, mas **dos** camponeses e camponesas que vivem no campo. Isso significa dizer que a escola está no campo e se constitui como parte dele, a partir da influência que exerce sobre a formação dos trabalhadores ao mesmo tempo que se deixa influenciar por conhecimentos e processos existentes na localidade em que está inserida.

A Educação do Campo se insere na prática pedagógica da Escola Municipal do Campo Nossa Senhora de Lourdes quando há a participação da comunidade no desenvolvimento de projetos e na participação da Associação de Pais e Mestres, por meio de ações que visam melhorar a qualidade de ensino, utilizando de instrumentos, como materiais e recursos, para enriquecer as práticas pedagógicas e os diálogos desenvolvidos entre escola e comunidade escolar. A prática pedagógica pode ser desenvolvida envolvendo o educando no processo de investigação e análise crítica sobre a realidade em que se está inserido. Dessa forma, ele pode participar ativamente de projetos e promover ações com a comunidade para efetivá-los, configurando uma forma de desenvolver uma aproximação dos princípios pedagógicos da Educação do Campo. Contudo, ao desenvolver projetos hegemônicos, como o Agrinho, a escola está indo na contramão de um projeto de campo sustentável, de um ideário do Movimento Por uma Educação do Campo. O

uso de materiais didáticos centrados em conceitos urbanos, o uso de apostilas, os projetos vindos da Secretaria de Educação com ênfase em temas específicos do centro do município, a interferência da iniciativa privada, como a adesão a projetos vindos de cooperativas de crédito, o empreendedorismo, as empresas do agronegócio, que enfatizam a migração dos jovens para as cidades, dentre outros projetos, são práticas pedagógicas permeadas de determinantes externos e internos e que influenciam, em grande medida, a efetivação de uma Educação Rural. Assim, a escola passa a sofrer os determinantes externos, o que resulta num processo escolar de formação para atender aos anseios do mercado capitalista.

A partir dos relatos das educadoras da Escola Municipal do Campo Contestado e das educadoras da Escola Nossa Senhora de Lourdes, concluo que há um esforço de ambas as escolas em efetivar práticas que atrelem as teorias de sala de aula com seu entorno, com a formação integral. Porém, o vínculo da Escola Municipal do Campo Contestado com os processos sociais, políticos, econômicos e culturais do entorno, junto à formação permanente das educadoras, propicia que a escola encaminhe os educandos às aprendizagens a partir dos princípios da Educação do Campo. A formação continuada dos/das educadores/as é determinante para uma prática pedagógica atrelada à Educação do Campo. No Assentamento, há uma formação política mais condensada, o que contribui para que a escola desenvolva práticas pedagógicas baseadas nos princípios do Movimento de Educação do Campo.

A leitura dos documentos (PPPs) contribuiu para analisar a intensidade das abordagens sobre o Movimento de Educação do Campo expressas e também a participação da comunidade em sua elaboração. Percebi que ambos os documentos trazem muito pouco sobre a escola e seu entorno, contudo, o Projeto Pedagógico da Escola Contestado traz particularidades do território inserido, um pequeno histórico e a ênfase no Movimento de Educação do Campo. A formação de pessoas capazes de interferir em seu meio, a participação política, os processos de trabalho desenvolvidos na localidade, a história de lutas e resistências oriundas dos povos do campo estão presentes no documento da escola. Já no Projeto Pedagógico da Escola Nossa Senhora de Lourdes, embora a nomenclatura seja “escola do campo”, há apenas uma referência a um documento do Movimento, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, de 2002. Consta no

PPP a formação dos sujeitos para o mercado de trabalho. Nesse documento, prevalece a cópia do modelo de PPP enviado pela SME à escola.

Compreendi que um documento, como o Projeto Político-Pedagógico, essencialmente, pode ser analisado e reformulado juntamente com a participação de toda comunidade escolar e seu entorno. A ênfase dada em sua formulação é um ato político, no qual seus agentes são sujeitos de um processo, que pode mudar a realidade, fomentar a participação na escola, configurar-se enquanto identidade de um território, de referência para a prática pedagógica desenvolvida. O PPP pode ser a estrutura que a escola necessita para que o processo se desenvolva de forma consciente, com respaldo teórico e que vise práticas que envolvam a comunidade escolar em projetos que deslumbrem um mundo melhor, a participação integral sobre os processos políticos, sociais, econômicos e culturais do lugar inserido.

No desenvolvimento do Trabalho de Campo, percebi que a comunidade do Assentamento Contestado, juntamente com estudantes e APM, se envolveu na escrita e formulação do PPP. Vi muitas reuniões sendo feitas, com a participação dos pais dos estudantes e também de trabalhadores da região, no período em que trabalhei na escola. Já na Escola Nossa Senhora de Lourdes, esse trabalho de escrita e formulação ficou a cargo da pedagoga, da diretora e do secretário da escola, com interferências (correções e exigências quanto a uma escrita padronizada no modelo dado) da Secretaria Municipal de Educação.

Em 2019, na atualização do Projeto Pedagógico, a Escola Municipal do Campo Contestado se mobilizou, a partir de reuniões com pais e responsáveis para reformular o documento. A escrita somente ocorreu após essas reuniões, nas quais o coletivo apontou metas escolares e ações para contribuir na qualidade de ensino ofertada. Na Escola Municipal do Campo Nossa Senhora de Lourdes, na hora do recreio, a pedagoga pediu às professoras que trouxessem contribuições para inserir no documento. Não houve mobilização da comunidade escolar, reuniões e amplas discussões. O documento foi protocolado e aprovado pela mantenedora com poucas especificidades locais.

Em relação ao trabalho, a localidade de São Bento, composta por povos descendentes de europeus (que colonizaram a região no fim do século XIX e início do século XX), conserva traços herdados que se constituem enquanto característica de um trabalho findado na agricultura camponesa. O trabalho das mulheres em suas hortas, na produção de alimentos em suas cozinhas, com a produção de embutidos,

conservas e compotas, sinalizam conhecimentos herdados das gerações passadas, lembranças de um tempo em que não havia energia elétrica para conservar os alimentos. A carne de lata, no tacho, as carnes defumadas e os charques são alimentos que ainda são feitos pelas famílias locais. A influência dos costumes dos tropeiros na região também é fortemente enraizada. O costume de tomar chimarrão, cavalgadas e as brincadeiras de laçar gado estão presentes nos momentos de lazer dos moradores. Essas especificidades da região, que se relacionam às questões do trabalho, findam-se em si mesmo, ou seja, existem, se desenvolvem, mas, em sua maioria, não são atrelados à prática pedagógica. Os conhecimentos empíricos são importantes e, se a escola se abrisse ao território, este poderia ser parte integrante das aprendizagens escolares. Há, nesses aspectos locais, sinais para o desenvolvimento de cooperativas familiares, como, por exemplo, da produção pelas famílias de alimentos para comercializar, a fim de garantir valor de compra de outros produtos necessários. Seria uma forma de agregar valor à economia das famílias e, ainda, fomentar a produção da agricultura familiar.

No território do Assentamento Contestado, as famílias que ocuparam a fazenda e depois obtiveram seu lote são oriundas de diversas partes do estado do Paraná e também de outros estados. Muitas famílias já tinham ligação com a terra, com a produção agrícola. Outras, desenvolveram as técnicas junto a cursos e formações ofertados pelo próprio MST. Os lotes certificados pela Rede Ecovida entregam os alimentos produzidos pela agricultura familiar, pelos camponeses, à Cooperativa Terra Livre. Esta, por sua vez, distribui esses alimentos para o Programa Nacional da Alimentação Escolar e também outros locais, como o SEASA de Curitiba, e Feiras Orgânicas, como a realizada, uma vez por semana, na Universidade Federal do Paraná.

As relações estabelecidas entre as formas de trabalho e o modelo de produção da comunidade de São Bento aliadas às práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola Municipal do Campo Nossa Senhora de Lourdes, embora busquem desenvolver aprendizagens atreladas aos conhecimentos de mundo dos estudantes, se dão e têm como objetivo formar pessoas para o trabalho sob a forma da produção convencional, para o agronegócio, haja vista a forte adesão das famílias locais a empreendimentos junto a cooperativas e frigoríficos. A partir do Trabalho de Campo e das entrevistas, tanto das educadoras quanto dos trabalhadores, percebi que há uma tendência dos trabalhadores a “sonhar” com um

negócio próprio, a negar sua condição de trabalhador assalariado. Porém, tanto os integrados da empresa frigorífica quanto das demais atividades desenvolvidas, configuram-se enquanto venda da força de trabalho para o capitalista, o dono da empresa, que explora a mão de obra local e com um agravante, não paga os direitos trabalhistas dos produtores. Os trabalhadores têm o bloco de produtor, a nota fiscal que é apresentada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico do município. Dessa forma, os produtores que “tiram nota”, durante 15 anos corridos, e que têm a idade mínima podem se aposentar com um salário mínimo.

Nesse processo, no qual os trabalhadores não têm direitos trabalhistas e são submetidos a jornadas de trabalho estafantes, o capital cumpre a missão enquanto explorador e mantenedor da condição de trabalho no campo. A salubridade e periculosidade do trabalho, nos galpões de criação de aves, por exemplo, ficam por conta e risco do integrado. Outra problemática refere-se à sequência de alojamentos, que não permite ao integrado descansar e nem ao menos tirar férias. Não há descanso semanal, já que os animais necessitam de cuidados durante todo o período em que estão no galpão. Ao alcançar o peso de abate, são carregados, levados ao frigorífico para serem comercializados e, em seu lugar, após em média de 10 dias, outros animais recém-nascidos chegam, iniciando outro ciclo que, em média, dura quarenta dias. A única certeza, que um trabalhador das granjas tem, é a garantia de um salário mínimo de aposentadoria quando estiver doente, sem forças para trabalhar, e no final de sua vida.

Quanto ao Assentamento Contestado, as relações estabelecidas entre as formas de trabalho e o modelo de produção da comunidade junto às práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola Municipal do Campo Contestado se dão, em certa medida, a partir de trocas de conhecimentos, de diálogos, com a prática relacionada à teoria, ou seja, a partir dos conhecimentos que os estudantes trazem dos processos de trabalho. Contudo, como faz parte de um processo dialógico de educação, as diferentes formas de produzir das famílias se encontram na escola, em um mesmo ambiente. Os diálogos, muitas vezes, ficam “apimentados/acirrados”, em razão da multiplicidade de opiniões sobre o lado positivo e negativo da produção agroecológica do Assentamento. Estudantes cujas famílias produzem alimentos orgânicos tendem a defender este tipo de produção. Estudantes que têm famílias que produzem de forma convencional, também defendem essa forma de cultura.

Cabe ao professor mediar tais conflitos para que os estudantes, em sua diversidade de opiniões, aprendam a respeitar o espaço e a opinião do outro ser social.

Na escola são desenvolvidas práticas, como projetos com sementes crioulas, receitas de produtos locais, formas de manejo com o solo, compostagem e pulverização utilizando recursos naturais. Conforme os relatos das educadoras, as experiências que os estudantes trazem são tratadas interdisciplinarmente na escola e o processo de produção agroecológico discutido e analisado mediante a necessidade de dividir as experiências e valorizar a agricultura familiar. A produção agroecológica, vinda da agricultura familiar do Assentamento, interfere diretamente na prática pedagógica da escola que tem a Pedagogia do Movimento direcionando a educação escolar, vinculando-se a uma formação humana. Essa formação enfatiza a transformação e a formação integral que vislumbram uma vida em uma sociedade sem exploradores e explorados.

Os dados da presente pesquisa podem contribuir com a educação do município, no sentido de demonstrar a importância das escolas do campo para a formação humana dos trabalhadores do campo, da formação de professores e do acesso a uma educação de qualidade, que oportunize aos povos o acesso ao conhecimento historicamente constituído, visando atrelar os conhecimentos empíricos às ações efetivas no meio em que se está inserido. Dessa forma, o desenvolvimento de práticas pedagógicas, que envolva o entorno da escola e atrelem as teorias com os conhecimentos e cultura local, pode favorecer a formação de pessoas que valorizem e almejem uma alimentação saudável e o fomento da produção da agricultura familiar. Se a escola é propulsora de uma educação mais humana, politécnica, os humanos podem passar a ser condutores de um processo de trabalho que não aliena, não explora e não mata os trabalhadores do campo.

A partir do exposto, conclui que o campo e tudo o que o permeia trabalha incansavelmente para os processos de vida, sejam eles humanos, animais ou da natureza. Enquanto o campo produz existência, em um processo árduo que depende das mãos humanas para se desenvolver, a cidade desfruta de sua produção e enriquece, muitas vezes, o atravessador, que não sabe o quão ardoroso foi o processo produtivo. As relações entre essas duas instâncias, nos moldes capitalistas, são vistas enquanto fonte de lucro, de troca, de mercadoria. Já para o trabalhador, que passa as noites cuidando da temperatura nos galpões de aves, nas noites de inverno, do agricultor que varou a noite congelante ateando fogo entre

leiras do pomar, para que a safra não queime com a geada, a terra é uma questão de sobrevivência. Essa terra que, muitas vezes, não produz o suficiente para pagar a prestação do financiamento, para custear a produção, sofre pelos ataques sofridos oriundos dos desmatamentos, assoreamento do solo, do uso intensivo de agrotóxicos e não conscientização sobre os recursos naturais, que não se renovam.

O desenvolvimento de uma pesquisa perpassa a escrita, ela interfere diretamente nas relações humanas. Quando conversamos com trabalhadores que compartilham os mesmos anseios, similaridades na trajetória de vida, certamente a chance de criar vínculos se faz presente e nasce naturalmente uma amizade. As várias viagens que fiz ao Assentamento, as visitas às propriedades, as entrevistas e visitas às instalações da cooperativa, ELAA, Unidade de Saúde e ao Centro Cultural Casarão sempre foram guiados por alguém que se disponibilizava para me acompanhar, me auxiliar e contribuir com a pesquisa. Em uma ocasião, eu estava no Assentamento, no “Dia de Campo”, acompanhando uma turma do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPR junto à minha orientadora do doutorado, e um dos interlocutores do trabalho de campo, Antonio Capitani, me disse que “a classe trabalhadora, quando chega à universidade, está a representar toda luta histórica de opressão sofrida e vivida sobre o chão, sobre a luta pela terra” (CAPITANI, 2022). Essas palavras, que guardo carinhosamente em minhas lembranças, nas visitas aos espaços coletivos do Assentamento, me encham de esperança, pois vejo muito mais do que trabalhadores desenvolvendo pesquisas, ocupando os bancos da universidade pública, mas partícipes de um diálogo que, por muito tempo, nos foi negado.

Concluo este estudo com um dos conselhos que meu pai me dava, meados dos meus 17 anos, destacando que vida não lhe deu chances para conseguir vencer: “Adriana, se eu tivesse tido alguma chance de estudar, se meu pai me desse pelo menos um pouquinho do que luto todos os dias para te dar, eu teria e seria alguém na vida”. Então, querido pai e querida mãe, que tanto trabalharam para que eu tivesse a oportunidade de escrever este texto, meu profundo reconhecimento por suas lutas dentro da minha luta. Sigo estudando, desafiando um sistema que os impediu de estudar, mas que não os impediu de lutar para mudar meu destino.

REFERÊNCIAS

ALENTEJANO, Paulo Roberto Matoso; EGGER, Daniela da Silva. Agronegócio. In.: DIAS, Alexandre Pessoa; (et. al.). **Dicionário de Agroecologia e Educação**. São Paulo: Expressão Popular, 2021, p. 97-104.

AMARAL, Mariana Ribeiro do. **A construção da agroecologia desde o protagonismo das mulheres camponesas do assentamento Contestado**. Curitiba, 2019. 105 f.

APEC. Articulação Paranaense por uma Educação do Campo. **Plenária Estadual da Articulação Paranaense Por Uma Educação do Campo, das Águas e das Florestas-**

Documento Final. Curitiba, PR, 2022. Disponível em: <https://apecpr.com.br/>. Acesso em: 30 jun. 2022.

ARROYO, Miguel. As matrizes pedagógicas da Educação do Campo na perspectiva da luta de classes. In. Miranda, Sônia Guariza; Schwendler, Sônia Fátima. (coords). **Educação do campo em movimento: Teoria e Prática – v.I**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Prefácio: Memórias de Educação do Campo. In.: SANTOS, Clarice Aparecida dos (org.); KOLLING, Edgar Jorge; ROCHA, Eliene Castagna; (et. al). **Dossiê educação do campo**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2020. p. 11-29.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, Território em Disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013

ARROYO, Miguel Gonzalez. Diversidade. In.: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 231-238.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Pedagogia do Oprimido. In.: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 555-563.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. A educação básica e o movimento social do campo. Brasília, DF: **Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo**, 1999. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, n. 2.

BABNIUK, Caroline; CAMINI, Isabela. Escola Itinerante. In.: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. P. 333-339.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. Trad. Aparecida Joly Gouveia. In: BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs). 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Corrêa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. Programa de Formação Continuada em Educação, Saúde e Culturas Populares. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 6, p.51-62. jan./dez. 2007.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 601 de 18 de setembro de 1850**. Dispõe sobre as terras devolutas do Império. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L0601-1850.htm. Acesso em: 11 jul. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964**. Dispõe sobre o Estatuto da Terra e dá outras providências. Brasília, 1964. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4504.htm. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo**. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 9 de abr. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm. Acesso em: 16 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária- PRONERA. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7352.htm. Acesso em: 23 jul. 2020.

BRASIL. **Lei 12.960 de 27 de março de 2014**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL, FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional. **Aquisição de produtos da agricultura familiar para a alimentação escolar**. 2ª edição - versão atualizada com a Resolução CD/FNDE nº 04/2015. Brasília, DF, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio**- perguntas e respostas. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-duvidas>. Acesso em: 11 set. 2020.

BRASIL. Coordenação de Agroecologia - Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. Brasília, DF. Disponível em: <https://www.gov.br/agricultura/pt-br/assuntos/sustentabilidade/organicos/fichas-agroecologicas/arquivos-praticas-conservacionistas/2-quebra-vento.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2022.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE. **População Lapa**. 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/lapa/panorama>. Acesso em: 13 ago. 2023,

BUNDER, Altacir. As diferentes correntes do pensamento agrário. In.: SCHWENDLER, Sônia Fátima; MIRANDA, Sônia Guariza. **Educação do campo em movimento**: Teoria e prática cotidiana volume I. Editora UFPR, 2010. P. 69-79.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Revista Trab. educ. saúde [online]**. 2009, vol.7, n.1, pp.35-64. ISSN 1981-7746. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462009000100003>. Acesso em: 13 jul. 2023.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In.: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 259-267.

CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do Movimento. In.: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 548-555.

CARVALHO, Horácio Martins de; COSTA, Francisco de Assis. Agricultura Camponesa. In.: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.p. 28-34.

CHAUI, Marilena. **O que é ideologia**. 33 ed. São Paulo: Brasiliense, 1980.

CHAUI, Marilena. **Escritos sobre a sociedade**. Sao Paulo: Editora UNESP, 2001.

CHRISTOFFOLI, Pedro Iran. Agroindústria. In.: **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p.74-81.

CRUZ, Rosana Aparecida da. **Educação e contradição**: disputas político-pedagógicas em torno da escola pública do campo. Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2018. 217 fls.

DALMAGRO, Sandra Luciana. **A escola no contexto das lutas do MST**. Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2010. 314 fls.

DOSSO, Maria Regina; BRANDÃO, Elias Canuto. Educação do Campo: Avanços, limites e desafios para sua efetivação. In.: PARANÁ, SEED. Secretaria de Estado da Educação. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor**- PDE artigos. Cadernos PDE, volume I. 2013, 17 fls.

EMBRAPA. **Agricultura**. Brasília, DF, 2022. Disponível em: https://www.embrapa.br/contandociencia/agricultura/asset_publisher/FcDEMJIbvFle/content/plantio-direto-a-plahada-do-bem/1355746?inheritRedirect=false. Acesso em: 03 jan. 2022.

EMCC. Escola Municipal do Campo Contestado. **Projeto Político-Pedagógico**. Lapa, Paraná. 2020. 704 p.

EMCNSL. Escola Municipal do Campo Nossa Senhora de Lourdes. **Projeto Político-Pedagógico**. Lapa, Paraná. 2020.

FARIAS, Isabel Maria. **Educação do/no Campo, um território em disputa**: avanços e conquistas. Revista NERA Presidente Prudente Ano 19, nº. 30 pp. 188-204 Jan-Abr, 2016.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Contribuição ao estudo do campesinato brasileiro formação e territorialização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST (1979 –1999)**. Tese de Doutorado. Programa de Pós- Graduação do Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo- USP. São Paulo, 1999a. 318 fls.

FERNANDES, Bernardo Mançano. A questão agrária no Brasil hoje: subsídios para pensar a educação do campo. In.: PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Cadernos temáticos: educação do campo** / Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. - Curitiba: SEED-PR, 2005. - 72vp.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Entrando nos territórios do território**. São Paulo: UNESP, 2008. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/>. Acesso em: 14 abr. 2021.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Entrando nos territórios do território. In: PAULINO, E. T.; FABRINI, J. E. (org.). **Campesinato e territórios em disputa**. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 273-302.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Por Uma Educação Básica do Campo. In: ARROYO, Miguel; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Educação Básica e o Movimento Social no Campo**. Vol.2. Brasília, 1999b.

FERNANDES, Bernardo Mançano; WELCH, Clifford Andrew; GONÇALVES, Elienai Constantino. **Os usos da terra no Brasil**: debates sobre políticas fundiárias. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica: Unesco, 2014. (Vozes do campo)

FERREIRA, Simone Raquel Batista. Quilombolas. In.: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 647-652.

FRANCO, Fernando Silveira. Agroflorestas- Sistemas Agroflorestais. In.: DIAS, Alexandre Pessoa (et. al). **Dicionário da Agroecologia e Educação**. São Paulo/ Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde João Venâncio: Expressão Popular, 2021. p. 84-90.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista brasileira de Estudos pedagógicos**. (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. FREIRE, Paulo. Fala de Paulo Freire aos Sem Terras. In: Caldart, Roseli Salete; KOLLING, Edgar José (Orgs.). **Paulo Freire**: um educador do povo. São Paulo, 2001.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos educadores. Ensinar a aprender: Leitura do mundo, leitura da palavra. In.: FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. Cartas a quem ousa ensinar. Editora Olho D'Água, 10ª ed., p. 27-38. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/QvgY7SD7XHW9gbW54RKWHcL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 ago. 2022.

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

FREITAS, Luiz Carlos de. Escola única do trabalho. In.: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 339-343.

FREITAS, Luiz Carlos de. Sistemas de avaliação e controle. In.: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 714-716.

FREITAS, Luiz Carlos de; CALDART, Roseli (Orgs.). Os ensinamentos de Marx para o educador soviético- guia para a ação. In.: FREITAS, Luiz Carlos de; CALDART,

Roseli. **A construção da pedagogia socialista**: escritos selecionados. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017. p. 245-263.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 3. ed. 1994.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Escola Pública Brasileira na atualidade: Lições da história. *Diálogos Pedagógicos* (Cascavel), v. 3, p. 11-34, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. p. 168-194. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782009000100014&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 09 jul. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Omnilateral. In.: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 267-274.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Omnilateral. In.: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 274-281.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In.: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 750-757.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Um diálogo sobre o contexto político e educacional brasileiro. [Entrevista concedida a] Ricardo Gonçalves Severo. **Revista Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, RS, Ahead of Print, v. 24, e019021, 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Entrevistado: Gaudêncio Frigotto. LexCult: **Revista eletrônica de direito e humanidades**, [S.l.], v. 6, n. 1, p. 25-34, dez. 2021. ISSN 2594-8261. Disponível em: <http://lexcultccjf.trf2.jus.br/index.php/LexCult/article/view/605>. Acesso em: 18 jun. 2022.

FÜBRINGER, Nádja Philippsen. **Perspectivas do processo de territorialização dos Kaingang no Paraná**. Trabalho de Conclusão de Curso. Ciências Sociais. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2010.

GAUDIO, Eduarda Souza; LOTTERMANN, Josimar. Professor Polivalente: a agenda do capital na política de formação de professores no Brasil. In.: Triches, Jocemara; LOTTERMANN, Josimar; CERNY, Roseli Zen (orgs.). **Os rumos da educação e as contra reformas: os problemas educacionais do Brasil**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2019. p. 44-53.

GEHRKE, Marcos. **Contribuições da práxis para a construção da biblioteca escolar do trabalho a partir da educação do campo**. Tese de Doutorado: Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná-UFPR, Curitiba, 2014. 264 f.

GONÇALVES, Paulo Cesar. Procuram-se braços para a lavoura: imigrantes e retirantes na economia cafeeira paulista no final do Oitocentos. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 34, nº 67, p. 283-308 – 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbh/v34n67/a13v34n67.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2020.

GONÇALO, José Evaldo. **Reforma Agrária como política social redistributiva**. Brasília: Editora Plano, 2001.

GUHUR, Dominique Micheli Periòto; SILVA, Nívia Regina da. Agroecologia. In.: DIAS, Alexandre Pessoa (et. al). **Dicionário da Agroecologia e Educação**. São Paulo/ Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde João Venâncio: Expressão Popular, 2021.p. 59-73.

GUHUR, Dominique Micheli Periòto; TONÁ, Nilciney. Agroecologia. In.: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 59-67.

HARACENKO, Adélia Aparecida de Souza. **O processo de transformação do território no noroeste do Paraná e a construção da nova territorialidade camponesa**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Geografia Humana de Filosofia, Letras e Ciências Humanas- FFLCH. Universidade de São Paulo: USP. São Paulo, 2007. 627 p.

HOFFMANN, Rodolfo. A agricultura familiar produz 70% dos alimentos consumidos no Brasil? **Revista Eletrônica e Nutricional (SAN)**, 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/san/article/view/1386>. Acesso em: 16 de abr. 2021.

KATUTA, Ângela Massumi. **As escolas do campo no estado do Paraná: diversidade e desafios**. Revista Interface, Edição nº 11, maio de 2016. p. 6-17.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

LAPA, Prefeitura Municipal. **História**. 2020. Disponível em: <https://lapa.atende.net/#!/tipo/pagina/valor/10>. Acesso em: 29 jul. 2020.

LEITE, Sergio Pereira; MEDEIROS, Leonilde Servoro de. Agronegócio. In.: DIAS, Alexandre Pessoa (et. al). **Dicionário da Agroecologia e Educação**. São Paulo/ Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde João Venâncio: Expressão Popular, 2021.p. 81-87.

MACHADO, Paulo Pinheiro. **A aventura cabocla do Contestado: o conflito e seu desfecho**. Brasil: Portal Estudos do Brasil Republicano. Arquivo Nacional.

Disponível em: <http://querepublicaeessa.an.gov.br/temas/97-tema-contestado.html>. Acesso em: 17 ago. 2020.

MAFRA, Prefeitura Municipal. História. 2014. Disponível em: <https://www.mafra.sc.gov.br/cms/pagina/ver/codMapaltem/28127>. Acesso em: 12 ago. 2020.

MAIER, Sandra Mara. **O papel da escola na construção da agroecologia no Assentamento Contestado**. 2016. 30 fls. Trabalho de Conclusão de Curso: Programa de Pós-Graduação Lato Sensu. Universidade Federal do Paraná- UFPR, Curitiba, 2016.

MALTA, Deborah Carvalho. A pandemia da COVID-19 e as mudanças no estilo de vida dos brasileiros adultos: um estudo transversal. **Revista Epidemiol. Serv. Saúde** vol.29 n.4, Brasília set. 2020 Epub 21-Set-2020

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1964.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Tradutor: Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. 2 ed. São Paulo: Nova Cultura, 1985. Livro 1, v.1, t.1. (Os economistas).

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Primeira parte. In.: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARTINS, Jose de Souza. **Os camponeses e a política no Brasil**. Vozes: Petropolis, 1995.

MEDEIROS, Leonilde Servolo de. Latifúndio. In.: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p.447-453.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MICHAELIS: **moderno dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998-(Dicionários Michaelis). 2259p.

MICHELOTTI, Fernando. Residência Agrária. . In. CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 681-687.

MIRANDA, Sônia Guariza. Políticas educacionais do Estado no Brasil: Suas relações com o estado civil e a educação do campo. In.: SCHWENDLER, Sônia Fátima; MIRANDA, Sônia Guariza. **Educação do campo em movimento**: Teoria e prática cotidiana volume I. Editora UFPR, 2010. p. 219-243.

MOLINA, Monica Castagna.; FERNANDES, Bernardo Mançano. (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo.** Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por uma Educação do Campo, 5).

MOLINA; Monica Castagna; SÁ, Lais Mourão. Escola do Campo. In.: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p.326-333.

MOVIMENTO ENFRENTA. **Estudantes virando a mesa do poder:** em tempos sombrios, organização imediata. UNE: União Nacional dos Estudantes. 2021. Disponível em: <https://www.une.org.br/wp-content/uploads/2021/07/TESE-UNE.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2022.

MÜLLER, Estevão. Os Wolgadeutschen (alemães do Volga), segundo o dr. Mathias Hägin. **Revista do Círculo de Estudos Bandeirantes**, Curitiba, n. 29, p. 51-57, 2016.

MUNARIM, Antonio. **Trajetória do Movimento Nacional de Educação do Campo no Brasil.** Revista Educação. Santa Maria, v.33, n.1, p. 57-72, jan/abr 2008. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/19/pdf_1. Acesso em: 23 jul. 2020.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; CAMPOS, Marília. Educação Básica do Campo. In. CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 239-246.

ORZEKOVSKI, Nei. **Relações de trabalho no Assentamento Contestado (PR):** contradições de classe e desafios analíticos. Dissertação de Mestrado em Geografia. Programa de Pós-graduação em Geografia. UNESP, Presidente Prudente. 2014. 105 p.

PALAZÓN MAYORAL, Maria Rosa. A filosofia da práxis segundo Adolfo Sánchez Vázquez. In: **A teoria marxista hoje.** Problemas e perspectivas. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales: Buenos Aires. 2007. P. 327-343.

PARANÁ, IAP. Instituto Ambiental do Paraná. **Dec. 1.231 de 27.03.1992.** Secretaria do Desenvolvimento Sustentável e do Turismo. 2012. Disponível em: http://celepar7.pr.gov.br/sia/atosnormativos/form_cons_ato1.asp?Codigo=1741. Acesso em: 04 ago. 2020.

PARANÁ. SEED. Cadernos Temáticos : educação do campo. **A questão agrária no Brasil hoje:** subsídios para pensar a educação do campo. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. Curitiba: SEED-PR, 2005. - 72vp.

PARANÁ, SEED. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo.** Curitiba, 2006.

PARANÁ, SEED. **Cadernos Temáticos: Educação do Campo**. Curitiba: SEED, 2005. 69 fls.

PARANÁ, SEED. Secretaria de Estado da Educação. **História: O Tropeirismo**. 2020. Disponível em: <http://www.historia.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=320>. Acesso em: 04 ago. 2020.

PETERSEN, Paulo. Agriculturas Alternativas. In.: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 42-48.

PEREIRA, Camila Castiliano. **A política de fechamento de escolas no campo na Região Metropolitana de Curitiba**. Dissertação de Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2017. 194 fls.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Fundos Públicos. In.: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 374-381.

POLON, Sandra Aparecida Machado. **A regulação e a emancipação em escolas públicas localizadas no campo**. Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2014. 216 fls.

REDE ECOVIDA DE AGROECOLOGIA (REDE ECOVIDA). **Como a Rede funciona?** Disponível em: <http://ecovida.org.br/sobre/>. Acesso em: 02 nov. 2021.

RIBEIRO, Leandro Nieves. **Por uma rebeldia mundial?** Formação e ação territorial da Via Campesina no Brasil. 2016. Dissertação de Mestrado em Geografia. Programa de Pós-graduação em Geografia. Universidade Estadual Paulista: Júlio de Mesquita Filho. Campus de Presidente Prudente. São Paulo, 2016. 324 fls.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In. CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 515-520.

RODRIGUES, Edinéia Karina; TITTON, Mauro. Modo de vida e processos formativos no Assentamento Conquista de Sepé: aspectos históricos e contemporâneos. In.: TITTON, Mauro (org.). **Formação humana e reforma agrária** : reflexões sobre práticas formativas e suas relações com as lutas sociais. Tubarão: Ed. Copiart, 2016. p. 15-58.

ROSSETTO, Edna Rodrigues Araújo; SILVA, Flávia Tereza da. Ciranda Infantil. In.: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo:

Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 127-130.

ROSSET, Jean Sérgio; Coelho, Gustavo Ferreira; GRECO, Gustavo Marcelo; STREY, Leonardo; GONÇALVES JUNIOR, Affonso Celso. Agricultura convencional versus sistemas agroecológicos: modelos, impactos, avaliação da qualidade e perspectivas. **Revista Scientia Agraria Paranaensis** -SAPMal. Cdo. Rondon, v.13, n.2, abr./jun., p.80-94, 2014.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. Programa Nacional de educação na reforma agrária. In.: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 631-639.

SANTOS, Clarice Aparecida dos (org.); KOLLING, Edgar Jorge; ROCHA, Eliene Castagna; (et. al). **Dossiê educação do campo**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2020.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. 4. ed. 2. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert (org.). **Agroecologia**: do saber popular ao conhecimento científico para o cuidado com a terra e com a vida. Guarapuava: Apprehendere, 2017. (Caderno de Educação do Campo 2). 106 p.
SCHWENDLER, Sônia Fátima. Educação e Movimentos Sociais: uma reflexão a partir da pedagogia do oprimido. In.: SCHWENDLER, Sônia Fátima; MIRANDA, Sônia Guariza. **Educação do campo em movimento**: Teoria e prática cotidiana volume I. Editora UFPR, 2010. p. 267-288.

SCHWENDLER, Sônia Fátima. Apresentação. In.: SCHWENDLER, Sônia Fátima (Org.). **Dossiê Educação do Campo e Movimentos Sociais**: saberes, práticas e políticas. Educar em Revista, n. 9, 1993. Curitiba: Ed. UFPR, 2015. p. 15- 23.

SCHWENDLER, Sônia Fátima; REICHENBACH, Vanessa. A Educação do Campo no Estado do Paraná: conquistas, avanços/retrocessos e desafios. In.: Silva, Paulo Vinicius; Dias, Lucimar R.; Trigo, Rosa Amália E. (Org.). **Educação e diversidade**: justiça social, inclusão e direitos humanos: livro 2: E24 CONAE Paraná: reflexões e provocações. 1ed. Curitiba: Appris, 2015, v. 2, p. 201-225.

SCHWENDLER, Sônia Fátima; RIELLI VIEIRA, Catarina; AMARAL, Mariana Ribeiro do. Relações de trabalho, gênero e geração das jovens camponesas em assentamentos de reforma agrária. **Revista De Ciências Sociais-Mediações**, 2018, n. 23(3), p. 248–275.

SCHLESENER, Anita Helena. **A Escola de Leonardo**: Política e Educação nos escritos de Gramsci. Brasília: Liber Livro, 2009.

SILVA, Samuel Antonio da. **Complexos de estudo**: os desafios do rompimento da forma escolar de ideologia burguesa no Colégio Estadual do Campo Contestado.

Trabalho de Conclusão de Curso- TCC. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Campus de Foz do Iguaçu, 2016. 44 fls.

SOUZA, Maria Antônia de. Nós da Educação. **Trajetória e a importância da Educação do Campo como instrumento de transformação social**. (Parte 1 de 3). TV Paulo Freire, 2009. Vídeo do youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cEvQUvbVYLQ>. Acesso em: 07 jul. 2020.

SOUZA, Maria Antônia de. A Educação do Campo no Brasil. In.: SOUZA, Elizeu Clementino de; CHAVES, Vera Lúcia Jacob (orgs.). **Documentação, memória e História da Educação no Brasil: diálogos sobre política de educação e diversidade**. Vol. 1. Tubarão: Copiart, 2016, p. 133-158.

SOUZA, Maria Antônia de. Sobre o conceito de prática pedagógica: In.: SILVA, Maria Cristina Borges da (org). **Práticas Pedagógicas e elementos articuladores**. Curitiba: UTP, 2016. p. 38-65.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do Campo, escola pública e Projeto Político-Pedagógico. In.: SOUZA, Maria Antônia de (Org.). **Escola pública, Educação do Campo e Projeto Político-Pedagógico**. Curitiba: UTP, 2018. p. 18-40.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do Campo e diversidade: entre condicionantes históricos e lutas pela superação de contradições**. GEPER-Grupo de Estudos e Pesquisa. Roda de Conversa, UESC, 2023. Vídeo do youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PrXIWf7CFpU&t=866s>. Acesso em: 06 mai. 2023.

SOUZA, Maria Antônia de; CRUZ, Rosana CRUZ, Rosana Aparecida da. Educação do Campo e Escola Pública: experiência e resistência. **Revista Debates Insubmissos**. Caruaru, PE. Brasil, Ano 1, v.1, nº 3, set/dez. 2018.

SOUZA, Maria Antônia de; FONTANA, Maria Iolanda. Diretrizes da Educação do Campo e desafios para o letramento. In: GARCIA, Tânia Maria Braga; BUFREM, Leilah Santiago; GEHRKE, Marcos (orgs). **Leitura: Escola do campo e textos: Propostas e práticas**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016, p. 23- 58.

SOUZA, Maria Antônia; ROSA, Maria Arlete (orgs.) **Relatório final do projeto: realidade das escolas do campo na Região Sul do Brasil: diagnóstico e intervenção pedagógica com ênfase na alfabetização, letramento e formação de professores**. Curitiba, 2014.

SOUZA, Rosângela de; GEHRKE, Marcos. **Educação do Campo e as políticas públicas educacionais**. Curso de Especialização em Educação do Campo- EaD. Universidade Federal do Paraná. Telêmaco Borba: UFPR. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/>. Acesso em: 24 jul. 2020. 14 fls.

STEDILLE, João Pedro. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST): alguns dados históricos. In: CHEVITARESE, André Leonardo (org.). **O Campesinato na história**. Relume Dumará, Rio de Janeiro, 2002. p. 233-244.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **Teoria Marxista da Educação**. V.1. Lisboa: Estampa, 1976.

TAFAREL, Celi Zulke; MOLINA, Mônica Castagna. Política Educacional e Educação do Campo. In.: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 571-578.

THOMPSON, Paul. História oral e contemporaneidade. Tradutoras: Andréa Zhouiri e Ligia Maria Leite Pereira. **Revista História Oral**. v. 5, 2002. p. 9-28. Disponível em: <https://revista.historiaoral.org.br/index.php?journal=rho&page=article&op=view&path%5B%5D=47&path%5B%5D=39>. Acesso em: 29 jun. 2020.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais : a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALLE, Marília Souza do. **Movimento populacional da Lapa - 1769 – 1818**. Dissertação de Mestrado. Departamento de História. Universidade Federal do Paraná. Curitiba: UFPR, 1976. 126 p.

VARGAS, Maria Cristina; SCHWENDLER, Sônia Fátima (Org.). **Escrevendo nossa luta, nossa história**. Curitiba: Editora e Gráfica Popular Ltda, 2003.
VEIGA, Adriana Almeida. **Prática Pedagógica na perspectiva do letramento em escola pública no/do campo**. Dissertação de Mestrado em Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba: UTP. 2019, 205 p. Disponível em: <https://tede.utp.br/jspui/handle/tede/1620>. Acesso em: 27 jul. 2020.

VENDRAMINI, Célia Regina. Qual o futuro das escolas do campo? **Educação em Revista**. Belo Horizont. v.3, n.0, p. 49-69. Jul-Set. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982015000300049. Acesso em; 16 nov. 2020.

VENDRAMINI, Célia Regina. Prefácio. In.: TRICHES, Jocemara; LOTTERMANN, Josimar; CERNY, Rosely Zen (Orgs.). **Os Rumos da Educação e as (Contra) Reformas**: os Problemas Educacionais do Brasil Atual. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2019. 155 p.

VICENTINI, Dayanne; VERÁSTEGUI, Rosa de Lourdes Aguilar. A pedagogia crítica no Brasil: a perspectiva de Paulo Freire. **XVI Semana da educação**: VI Simpósio de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação. s/d. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/semanaeducacao/pages/arquivos/pdf>. Acesso em: 29 jun. 2021.

ZEN, Eduardo Luiz; FERREIRA, Ana Rita de Lima. Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB). In.: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 489-493.

APÊNDICE I - ENTREVISTA PARA CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL SOCIOECONÔMICO E EDUCACIONAL DOS TRABALHADORES E TRABALHADORAS DAS LOCALIDADES DE SÃO BENTO E ASSENTAMENTO CONTESTADO DO MUNICÍPIO DA LAPA, ESTADO DO PARANÁ

Prezadas trabalhadoras e trabalhadores,

A entrevista vincula-se à Tese de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Paraná- UFPR da estudante Adriana Almeida Veiga, sob a orientação da profª Drª Sonia Fátima Schwendler. O objetivo desta entrevista é reunir dados para caracterização do perfil socioeconômico e educacional dos trabalhadores e trabalhadoras das localidades de São Bento e Assentamento Contestado. A sua colaboração é de fundamental importância para essa pesquisa. Desde já, agradeço a sua preciosa colaboração. 1-

- 1- Qual sua idade, profissão e nível de escolaridade?
- 2- Seu processo de escolarização foi em escola do campo (ou rural)? Era com classe seriada, multisseriada? Descreva como era sua escola desde a merenda, materiais didáticos, professores e funcionários.
- 3- Seu professor ou professora abordava a vida da comunidade em sala de aula, ou seja, trazia para a escola vivências, aspectos da cultura local, questões sobre o trabalho desenvolvido pelas famílias?
- 4- Você tinha aulas sobre preservação ambiental, uso consciente da terra e dos demais recursos naturais em suas aulas?
- 5- Você nasceu no campo ou na cidade? Veio morar no campo ou nasceu e cresceu aqui? Caso tenha vindo morar, com quantos anos?
- 6- Você produz algo em sua propriedade? O que? O manejo com a terra é feito de forma agroecológica (orgânica) ou de forma convencional (com uso de fertilizantes e agrotóxicos)?
- 7- Se parou de estudar, qual (quais) foi (foram) o (os) motivo (os)?
- 8- Você conhece o termo Educação do Campo? E educação rural?

- 9- Você acha que a escola influencia a vida do trabalho? Se sim, como ela influenciou a sua vida profissional? Se não, o que ocorreu em seu processo de formação que não influenciou sua escolha profissional?
- 10-A formação escolar que você teve, influenciou em sua forma de ler o mundo, ou seja, a partir da educação escolar você reconhece que adquiriu conhecimentos necessários para atuar de forma participativa em sociedade? Qual o teor de sua participação na comunidade, processos políticos e sociais?

APÊNDICE II - ENTREVISTA PARA CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL EDUCACIONAL DAS EDUCADORAS DAS ESCOLAS DO CAMPO NOSSA SENHORA DE LOURDES - SÃO BENTO E CONTESTADO - ASSENTAMENTO CONTESTADO DO MUNICÍPIO DA LAPA, ESTADO DO PARANÁ

Prezadas educadoras,

A presente entrevista vincula-se à Tese de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Paraná- UFPR da estudante Adriana Almeida Veiga, sob a orientação da profª Drª Sonia Fátima Schwendler. O objetivo desta entrevista é reunir dados para caracterização do perfil profissional, da prática docente e das relações que se estabelecem na educação escolar, a formação humana e politécnica e/ou da formação que atenda os anseios capitalistas das escolas do São Bento e Assentamento Contestado. A sua colaboração é de fundamental importância para essa pesquisa. Desde já, agradeço sua participação.

1. Qual o seu tempo de docência em Escola do Campo?
2. Você já participou de formação com a temática Movimento de Educação do Campo? Onde? Como foi? Houve, de sua parte, aproximações com a realidade da escola? Em que medida?
3. Em sua percepção, a educação influencia o processo de trabalho no campo e/ou o trabalho no campo influencia o processo de educação? Como se dá isso?
4. Qual a relação da sua prática pedagógica com o trabalho no campo?
5. A educação escolar desenvolvida em escola no campo tem relação com a forma de trabalho e o modelo de produção no território onde a escola está inserida? Explane.

1- ENTREVISTA PARA CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL EDUCACIONAL DAS EDUCADORAS DAS ESCOLAS DO CAMPO NOSSA SENHORA DE LOURDES-SÃO BENTO E CONTESTADO- ASSENTAMENTO CONTESTADO DO MUNICÍPIO DA LAPA, ESTADO DO PARANÁ

Quadro 2: Participação em formação com a temática Educação do Campo.

2-Você já participou de formação com a temática Movimento de Educação do Campo? Onde? Como foi? Houve de sua parte aproximações com a realidade da escola? Em que medida?	
Escola Municipal do Campo Nossa Senhora de Lourdes	Escola Municipal do Campo Contestado
Sim. Campo Largo em 2014. Foi para mim uma experiência gratificante porque a maioria das formações não levam em conta as especificidades das escolas do campo e agrupam todas as realidades urbanas e rurais como se não houvessem diferenças. Daquela formação em especial, lembro dos depoimentos de ex-alunos das escolas do campo que sofreram preconceitos quando foram para escolas urbanas por causa da sua cultura, seu dialeto, enfim, seus hábitos (DEDA ⁷⁹ , 2022).	É, eu estudei pedagogia na escola do movimento lá no Rio Grande do Sul com o Ergues. Então já era um curso do Movimento então a gente já discutia, o curso era sobre a Educação do Campo, né. Então todas as disciplinas tinham a ver com isso. Então foi a minha primeira formação mais intensa sobre esse tema, mas também eu participei o tempo inteiro, desde que eu to no Movimento, desde 99 das formações em relação a Educação do Campo. Na verdade, eu conheci no Movimento essa temática e ajudei discutir e inclusive de escrever em alguns momentos. E na escola também a gente tenta fazer com que essa realidade da

⁷⁹ DEDA, Raquel Mildemberg. **Relato oral:** Entrevista. Educação e trabalho no campo. São Bento, agosto de 2022.

	Educação do Campo seja de fato nosso jeito de trabalhar. Que a escola não seja só uma repassadora de conhecimento, de conteúdo, mas uma escola de conhecimento, onde os educandos saibam porque que tão fazendo aquilo, saibam onde vão usar, saibam o que que vão fazer com isso na vida né. Então a preocupação nossa sempre tá em fazer a nossa escola, com que o educando aprenda de fato né, o que é os conhecimento, e que produza conhecimento e não só repasse e aprenda alguma coisa e não sabe pra que (MAIER⁸⁰, 2022).
Eu já participei de 3 encontros de Educação do Campo, foram seminários. Participei em 2014 em Tijucas do Sul, em 2015 aqui na minha cidade, teve o mesmo encontro na Lapa e em 2016 em Campo Largo. Nesses encontros, né, a gente tinha palestras, algumas formações e tal, e também havia momentos de conversa, trocas de experiências com outras professoras de outras escolas. Na verdade, pra mim, neste momento, foi assim conhecimento sobre o que era Educação do Campo, mas partindo para a realidade minha, eu acho que	É, participei de algumas formações relacionadas às escolas do campo. Fui, uma que eu lembro assim que foi em Candói, foi bem interessante, a gente aprendeu bastante coisa e sempre relacionando, é tentando relacionar o que eu trabalho na escola e com a realidade da nossa comunidade (GARDA⁸², 2022).

⁸⁰ MAIER, Sandra Mara. **Relato oral:** Entrevista. Educação e trabalho no campo. São Bento, agosto de 2022.

⁸² GARDA, Sônia. **Relato oral:** Entrevista. Educação e trabalho no campo. Assentamento Contestado, agosto de 2022.

assim, mesmo participando do encontro da Educação do Campo ainda precisaria saber trazer essa teoria pra prática na Educação do Campo (PICKISIUS ⁸¹ , 2022).	
Faz 4 anos que trabalho em escola do campo. Nunca participei de formação com a temática Movimento de Educação no Campo (MAYER, 2022).	Para dar atendimento, desde do ano de 1999. Agora que to mais parada, participando pouco e a minha formação de graduação foi um curso, pedagogia foi um curso que era organizada pelos movimentos sociais. Com certeza, a realidade da gente é a escola do campo e com a formação voltada as questões da educação do campo, a gente consegue fazer essa mediação, essa ligação. Só que é assim, acho formação em educação do campo a gente tem bastante, mas na prática da educação do campo a gente faz muito menos do que poderia, né, do que deveria. Mas assim, a gente fica entre o exigido e o que a gente precisa. Então fica sempre no quadrado da escola, né. Você tenta sair do quadrado, volta para o quadrado, sai do quadrado, volta para o quadrado. Mas formação a gente tem, sim (BAGNARA ⁸³ , 2022).
Sim, participei. Foi em 2016 no município da Lapa, ofertado pela prefeitura municipal. Eu acho que houve aproximações dos	Em relação às formações. No meu processo inicial de docência eu estava é, em um território de reforma agrária, num acampamento, atuava em escola

⁸¹ PICKISIUS, Thais Loise Maurer. **Relato oral:** Entrevista. Educação e trabalho no campo. São Bento, agosto de 2022.

⁸³ BAGNARA, Tania Marcia. **Relato oral:** Entrevista. Educação e trabalho no campo. Assentamento Contestado, agosto de 2022.

conhecimentos do curso com a minha prática. A partir do seminário, passei a ver meus alunos como sujeitos que possuem uma história, que tem conhecimentos valiosos para desenvolver em sala de aula intervenções que possam ser ricas para que compreendam a função e importância da educação para a vida (GONÇALVES⁸⁴, 2022).	itinerante. Nesse processo, sim, foi a fase da minha docência que eu mais participei de processos formativos. Que foram organizados pelo setor de educação do MST que acompanha e coordena todas as escolas do campo dos assentamentos, dos acampamentos. As formações eram frequentes, né. Trimestral, com uma carga horária bem intensa, aprofundada sobre a temática, sobre práticas, sobre essa relação da vivência do campo com o currículo dos saberes populares, dos conhecimentos construídos a partir da realidade com a vida escolar. Aí, depois tive uma segunda experiência, né, de processo de formação em educação do campo que foi diferente das que eu vinha perpassando, que foi no ano de 2014. Foi organizada pela Secretaria Municipal de Educação do município da Lapa, né, que foi um seminário intermunicipal, é, para educadores e educadoras das escolas do campo. Foi um caráter mais prático, né, de entender um pouco dessa realidade das escolas do campo e como que a atuação, ela precisa acontecer, né, entendendo que o currículo, ele se materializa de uma outra forma, que não é o mesmo processo das escolas urbanas,
--	--

⁸⁴ GONÇALVES, Berenice Gembarovski. **Relato oral:** Entrevista. Educação e trabalho no campo. São Bento, agosto de 2022.

	né, e nem das escolas rurais. Então, mas foi um processo assim bem curto, e mais superficial e foi só uma única vez em 2014. Aí nos últimos anos de docência estou vinculada à rede municipal à rede estadual. As mantenedoras não ofertam é, formações voltadas especificamente para a educação do campo, a docência e essa relação e essa construção desse currículo a partir da realidade. Então, não são ofertadas, né. Os processos de formação que a gente busca são por outros viés, por conta, por outros caminhos, né, de buscar uma especialização em educação do campo ou participar de um seminário de educação do campo ou com a temática, mas ofertados por outras instituições porque nossas mantenedoras não ofertam (SANTOS⁸⁵, 2022).
Eu já participei de formações com temática Educação do Campo, cursos específicos como seminários de Educação do Campo em Tijucas, Campo Largo, aqui na Lapa. Teve, sim, aproximações, teve muitas, é, aproximações de pensamento com municípios vizinhos, colocando as realidades de cada município, como eu coloquei, não sei se vai ter alguma pergunta pra frente ali, mas é, a Lapa	Já participei em várias formações envolvendo a temática escola do campo, pois, sou formada pela universidade estadual de Maringá - UEM em parceria com o Movimento dos trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, no qual trabalha questões exclusiva para as escolas do campo. Todos os meus estágios aconteceram em escolas do campo de acampamento ou assentamentos da reforma agrária, não teve um lugar

⁸⁵ SANTOS, Ana Claudia dos. **Relato oral:** Entrevista. Educação e trabalho no campo. Assentamento Contestado, agosto de 2022.

é muito extensa, a extensão de campo no nosso município, ela é, é muito específico da Lapa, né? Teve sim muitas contribuições e a gente aprendeu muito nesses movimentos (GABARDO⁸⁶, 2022).	específico em que as formações aconteceram, mais por essas formações já serem uma prática do movimento eles foram acontecendo em diferentes lugares e regiões do Paraná (KORCZAK⁸⁷, 2022).
Sim. Em Tijucas do Sul, Campo Largo e Lapa, todos municípios paranaenses. Acredito que para as comunidades provindas de movimentos como o MST, os encontros foram bem proveitosos. Porém, para a instituição rural a qual trabalho, não se aplica, já que os alunos e alunas pertencem a famílias cujas terras são herdadas de pais pra filhos. Apenas trabalho com alguns projetos voltados a valorização do trabalho no campo e comparações com a vida na cidade (KLOSTERMANN⁸⁸, 2022).	

FONTE: Trabalho de Campo: Entrevistas (2022).

Quadro 3: A educação e sua influência no processo de trabalho e/ou o trabalho no campo e sua influência na educação.

⁸⁶ GABARDO, Danielle Aparecida Maurer. **Relato Oral**: Entrevista. Educação e Trabalho no campo. São Bento, agosto de 2022.

⁸⁷ KORCZAK, Marcia. **Relato Oral**: Entrevista. Educação e Trabalho no campo. Assentamento Contestado, 2022.

⁸⁸ KLOSTERMANN, Vanessa Kaseker. **Relato Oral**: Entrevista. Educação e Trabalho no campo. São Bento, agosto de 2022.

3- Em sua percepção, a educação influencia o processo de trabalho no campo e/ou o trabalho no campo influencia o processo de educação? Como se dá isso?	
Escola Municipal do Campo Nossa Senhora de Lourdes	Escola Municipal do Campo Contestado
Na minha percepção a educação influencia, e muito, o trabalho no campo e o trabalho no campo também influencia na educação. Hoje assim, eu vejo que as pessoas precisam ter noções, se for a agricultura em larga escala, como interpretar o uso de agrotóxicos, ter assimilação com as tecnologias, porque a maior parte dos equipamentos, vem com o uso de GPS, a tecnologia também chegou. E na agricultura familiar, é, também pra se atingir, né, bons rendimentos, tem que saber se colocar, até para fazer a propaganda do seu alimento produzido em sua propriedade, tem que saber as coisas que são trazidas através da educação. E a influência do trabalho no processo de educação, é que hoje a gente, antes a gente tinha que preparar os alunos. A minha visão até quando eu era aluna. A gente tinha que estudar para ter um emprego na cidade. Mas hoje, eu vejo, que a gente pode estudar para desenvolver na propriedade, no local da gente, o trabalho da gente, sem precisar migrar para a cidade (PICKISIUS, 2022).	Sim, influencia dos dois lados. Tanto o trabalho influencia na escola como a escola influencia no trabalho. Claro que a gente está numa sociedade capitalista que faz com que isso seja muito mais difícil de ser realizado na escola. Assim, a gente enfrenta um monte de barreiras, principalmente a questão do tempo, a questão da integralidade, da própria educação, do próprio espaço, das disciplinas que são cada uma no seu quadrado, então assim, a gente enfrenta vários desafios pra fazer isso na realidade da escola. Você acaba tendo que cumprir uma lista de conteúdos que as vezes nem tem a ver com a realidade, ou às vezes você quer trabalhar em outro momento e que não tá ali naquilo que tá na urgência da comunidade e no campo de trabalho daquelas pessoas. Mas eu acredito que é aí que a gente vai, procurar conhecimentos novos, e que vai criar novos conhecimentos. Então, assim, tem tudo a ver escola e trabalho neste sentido de que é a escola que traz conhecimento o empírico e transforma isso em conhecimento elaborado e isso

	que vai transformando a humanidade então assim, no meu entender, tem tudo a ver uma coisa com a outra (MAIER, 2022).
Acredito que os dois. A educação, sim, influencia o processo de trabalho no campo, né, porquê sempre tem algo a acrescentar, né, nesse processo do campo e também o trabalho no campo também nos traz muito conhecimento pra dentro de sala de aula. Assim, principalmente no processo de educação, né, relacionado aos alunos, eles trazem muito experiência vivida, né, do campo para nossa sala de aula. E isso também acrescenta muito na vivência da educação e até mesmo nos docentes aprendemos muito com o que eles trazem para a sala de aula (GONÇALVES, 2022).	A educação influencia muito na vida da gente, das crianças, da comunidade. Eu acho que ela é fundamental, ela é a base. Que sem a educação a gente não é nada. Tanto para nossa vida pessoal como para nosso trabalho, ela é muito importante (GARDA, 2022).
Acredito que a educação influencia no processo de trabalho no campo, pois com a educação as pessoas aprendem sobre técnicas de conservação do solo, preservação da natureza, matas, rios, etc. (MAYER ⁸⁹ , 2022).	Acho que os dois, né? Um influencia o outro. O processo de educação influencia o trabalho no campo, mas o trabalho no campo também influencia, ou deveria influenciar o processo de educação, né? Para fomentar a aprendizagem e tal. E assim, nessa questão, a relação (não sei se estou entendendo direito), mas nessa relação educação e trabalho, entendo assim,

⁸⁹ MAYER, Josilaine Aparecida. **Relato oral:** Entrevista. Educação e trabalho no campo. São Bento, agosto de 2022.

	desde 2011, quando a escola se oficializou aqui, até o Ensino Médio, a mudança que teve na comunidade, né?, Da questão da valorização do espaço, mesmo que os jovens saiam trabalhar foram na cidade vizinha, ou na Lapa, Balsa Nova, na área urbana, mas eles permanecem morando aqui. Um da casa, daí o marido trabalha fora, a mulher trabalha no assentamento. Então, assim, eu percebi muito isso, desde 2011 pra cá, essa questão da juventude não sair tanto do campo. Mesmo que trabalhe fora, muitos trabalham direto com a lavoura, mas quem não se identifica tanto com a lavoura, trabalha fora mas mora aqui dentro. Eu acho que isso foi a partir da escola aqui. Antes terminava o Ensino Médio, nem terminava e já saía (BAGNARA, 2022).
Sim, tanto a educação influencia o trabalho no campo quanto o trabalho influencia a educação no campo. As duas coisas são faces da mesma moeda. O aluno do campo precisa tanto quanto o aluno urbano de uma educação de qualidade, pois o trabalho no campo está cada vez mais avançado e utiliza tecnologias inovadoras e não é justo importar mão de obra no campo, enquanto muitos jovens do campo precisam deixar seu lugar porque não	Na minha concepção, todo o trabalho e toda a ação ela vem carregada de conhecimento e de aprendizagem. O trabalho, ele é conhecimento e antes da ação prática, a gente precisa se apropriar de alguns conhecimentos, conceitos, questões básicas. Desde a matemática básica, química, física, biologia, então tudo na nossa vida é conteúdo, é conhecimento, nada do que a gente faz está solto. O problema é que ao longo da nossa formação e da nossa

tem uma educação que lhe favoreça continuar no campo (DEDA, 2022).

vida, a gente aprende como se isso acontecesse de forma diferente. Como se a construção do conhecimento teórico tivesse que acontecer na escola, e é isso e ponto. E a prática, e a experiência, e o trabalho, acontecesse fora da escola, na nossa vida, lá na nossa casa. Mas tudo que a gente faz de ação, desde as coisas simples do cotidiano, de se manter vivo, que dá trabalho, de cuidar do próprio alto cuidado, desde preparar o alimento, de ser organizar com as finanças da casa. Isso tudo, a gente só consegue porque a gente tem o conhecimento, o aprendizado, né, da matemática, da língua portuguesa, enfim, do currículo em si. A gente pratica o currículo na nossa vida, só que ele não se torna perceptível. Porque é como se tivesse esse distanciamento entre a prática e a teoria. E na escola a gente fica muito no processo teórico e não analisa, não aprende o conteúdo a partir das nossas vivências, das nossas práticas, o que torna o processo de aprendizagem bem mais difícil e muitas vezes até inviável. Então, quando você parte de uma vivência, de uma prática, seja de uma experiência individual e coletiva, tudo que é real, concreto, palpável, que a gente consegue ver, que a gente consegue pegar, é mais fácil de a gente

	aprender. Tudo que tá mais distante do nosso campo de visão e que se torna um processo mais intelectual, que a gente precisa imaginar como aquilo seria na prática, é um exercício mais difícil. Então, uma coisa é você idealizar, outra coisa é você fazer. O resultado que você vai perceber, ele é muito mais positivo, né? Então, eu acho que o aprendizado, ele acontecesse o tempo inteiro. A gente é que, às vezes, não tem condições de estrutura na escola, ou da própria fragmentação do processo de formação que a gente teve ao longo da vida. Das mantenedoras que não olham para esse aspecto como um aspecto formativo. Então, tudo isso dificulta o trabalho da escola, né, de pensar a construção desse currículo a partir da realidade. Então, fica algo engessado, teórico e muitas vezes morto e sem sentido. Então, tudo é trabalho, né? Desde o momento que a gente chega no território escola, é trabalho. O ato de ler é trabalho. O ato de debater, discutir. O trabalho não é só o que a gente usa força, não é só o trabalho braçal. Então, o que a gente está entendendo por trabalho? Então, tudo é trabalho. Na nossa concepção, trabalho intelectual, relacionada às nossas práticas, ele constrói um outro trabalho, tudo é trabalho. Mas aí, ele vai
--	---

	se caracterizando como as diferentes formas de trabalho. E é o que a gente vem chamando então de trabalho formativo, de trabalho educativo, que vai para além do trabalho intelectual que ele relaciona as nossas ações práticas enquanto sujeito seja individual ou coletivo com aquilo que a gente tá se propondo a ler, a escrever, a entender, a construir, de forma conjunta. (SANTOS, 2022)
Na minha percepção, sim, as famílias que tem a sua atividade produtiva, ou no caso o trabalho se dá na agricultura, se investir no colégio agrícola, no caso, ou em cursos superiores na área. Aqui a gente tem bastante eis alunos que estão estudando. Valorizando também o trabalho no campo, não indo somente fazer graduação pra trabalhar fora daqui. Então, influencia, sim, os grandes agricultores, assim também os filhos tem a oportunidade de fazer formação pra poder atuar, né? Curso técnico pra não precisar tá pagando pra vim técnico orientar. Penso que nós estamos no caminho certo, sim, incentivando nossos alunos a estudar pra se manter trabalhando no campo (GABARDO, 2022).	Acredito tanto a educação como o campo influenciam sim pois as escolas do campo trabalham a partir da realidade dos estudantes, a escolas ajuda a desenvolver práticas e atividades que irão orientar e ajudar na construção dos sujeitos do campo (KORCZAK, 2022).
Entendo que o trabalho no campo influencia o processo de educação, pois, muitos dos alunos pretendem continuar a	

profissão de seus pais que são agricultores e pecuaristas. Sendo assim, não pretendem dar continuidade aos estudos, tendo em vista que, para estes exercícios o básico já contempla. Em contrapartida, as alunas não pretendem ficar no campo, e quando têm a oportunidade mudam-se para a cidade, estudar ou trabalhar (KLOSTERMANN, 2022).	
--	--

FONTE: Trabalho de Campo: Entrevistas (2022).

Quadro 4: Relação da prática pedagógica das educadoras com o trabalho no campo nos territórios onde a escola está inserida.

4- Qual a relação da sua prática pedagógica com o trabalho no campo?	
Escola Municipal do Campo Nossa Senhora de Lourdes	Escola Municipal do Campo Contestado
Penso que ainda não há uma preocupação em pensar numa educação voltada para os alunos do campo. Os professores precisam de mais formação e até mais subsídios para trabalhar mais a educação voltada para o campo (DEDA, 2022).	Bom, eu também sou agricultura, então, a minha relação prática é de quem gosta da agricultura e que também faz lá na prática. Então assim, isso contribui e muito com a prática pedagógica porque eu sei do que to falando quando a gente tá estudando com as crianças. Então, assim, eu gosto desse trabalho também. Eu até digo que eu sou uma professora agricultora então, ou uma agricultora professora. Mas, é, porque se a gente não conhece aquilo, é mais difícil da

	gente de fato trabalhar. Então, eu acho que eu sempre fiz parte do Movimento de todas as tarefas práticas e pedagógicas, então eu acho que isso dá maior credibilidade para aquilo que a gente está falando. Porque você fala desde a sua prática. Trazer pra escola essa questão da agroecologia, da agricultura, das outras formas que tem de produzir é porque a gente também vive isso e viveu, né. Eu sempre fui agricultora também (MAIER, 2022).
Bem, a minha prática pedagógica hoje, seria dentro dos mais diversos conteúdos que a gente trabalha na escola, fazer essa, né, levar os alunos a verem essa realidade que eles podem, produzir, o que eles podem produzir aqui, pra se manter no campo, sem necessitar fazer essa mudança pra cidade, sem migrar para a cidade (PICKISIUS, 2022).	Eu relaciono o meu trabalho é, com as crianças, tentando relacionar com o que eles vivenciam na casa deles. Sempre tentando focar com o cuidado com a terra, com a natureza, é, apesar deles serem pequenos, já tá ensinando e incentivando eles a cuidar do nosso planeta, da terra, das águas, dos rios, das nascentes, para eles ter consciência de não ficar jogando lixos, de tá cuidando sempre do nosso planeta Terra (GARDA, 2022).
	Eu acho que deveria ter essa conexão, né, do território e tal, mas a gente sempre tenta busca, sempre tenta fazer essa relação do ensino aprendizagem com a vivência deles, com o território, com as coisas que eles vivem, que eles fazem, que a família faz, né. Mas é sempre essa briga constante, entre o formal da escola que é exigido

	normalmente, e o que a gente tenta fazer nessa relação. Mas a gente busca fazer, sempre busca fazer essa relação, né. Conectar uma coisa com a outra, o ensino aprendizagem com a vivencia, o território, com a produção deles, né (BAGNARA, 2022).
Na minha prática de educação, eu sempre falo da importância de preservação da natureza. As pessoas precisam fazer suas plantações, ter sua criação de gado, aves e outros tipos de animais. Mas, se não cuidarmos da natureza, futuramente não teremos água potável e a poluição destrói o ar que respiramos (MAYER, 2022).	Óbvio que é bem mais menos doloroso a gente partir daquilo que a gente já sabe pra construir qualquer que seja o conhecimento, ou a prática, a gente vai partir daquilo que a gente já sabe e deduz, tipo, né, vive, vivencia. Então, pra mim, a minha prática pedagógica ela tem relação todo tempo, né, com o trabalho no campo. Eu sou filha de camponês, camponesa, né, desde que nasci. Então não tive outra vivencia, minha vivencia foi no campo, né, eu cresci e aprendi, né, a, como é a vida no campo, da onde que saiu o meu sustento, como que eu fui se construindo enquanto sujeito. Tudo a partir do trabalho no campo. Então, eu, essa é minha vivencia, minha experiência de vida. Tanto que pra sobrevivência, né, quanto, né, de construção de identidade, de cultura, de valor, de saber. Então, é, vamos dizer, quase que impossível, né, seria quase uma contradição eu não partir do trabalho e da minha vida, da minha vivência, é, pra trabalhar dentro, né, de

	sala de aula e da minha prática pedagógica. Então, é, primeiro eu me construí enquanto sujeito do campo, depois eu me forjei enquanto educadora e docente do campo, e depois fui vivenciar como seria tudo isso num espaço escolar. Então, é muito claro que a minha prática ela sempre vai estar voltada para essa formação inicial que é a bagagem e a experiência que trago comigo. Eu não sei olhar pra ela sem olhar para minha história. Nós somos um sujeito e a gente tem uma vivencia e a gente não desconsidera ela, né. A partir do momento que a gente se torna educador, você não desconsidera tua história de vida. Você tem um memorial inteiro, né, que é a soma de tudo isso e que é o que faz você é o educador que você é. Claro que está sempre em processo de construção. Mas, a minha prática pedagógica, primeiro, ela parte do meu trabalho no campo. Exemplo, quando eu vou trabalhar as disciplinas, que experiência eu tenho mais perto e mais prática e mais concreta para trabalhar a matemática, é o trabalho no campo. É os canteiros, é as medidas, é as quantidades de mudas, é a quantidade de animais. Então, as referências que a gente usa é a partir da nossa vivência. Como eu vou trabalhar, né, cartografia. Então eu vou trabalhar a
--	---

	parti, né. da cartografia da horta, do pomar, da casa, da escola. Eu não vou trabalhar a cartografia de um prédio. Isso não fez parte da minha vivência, né. Não está no meu memorial, né. Então a gente sempre vai usar, né, aquilo que está perto da nossa realidade. Eu, na minha cabeça, eu imagino que um educador, de escola urbana, de periferia, ele tenha outras referências pra partir do trabalho, né. Então, eu acho que é a realidade que determina como é que vai ser a nossa prática (SANTOS, 2022).
No meu trabalho eu procuro sempre valorizar a temática do campo nas turmas que eu estou trabalhando. Então eu trabalho a área rural, área urbana, limites do município. Quando eu trabalho Lapa, eu sempre evidencio a capacidade do agronegócio dentro dos conteúdos. Procuro colocar a importância de saber manusear pra ter garantia a produção e a também respeitar as regras, leis ambientais, né? Penso que estamos criando cada vez mais laços com alunos, pais de alunos, para trazer essa temática para os dias deles, né. Coloco para as crianças que é importante sempre estar estudando, nunca parar pra poder tá crescendo junto com a tecnologia, se adaptando, né. Nós como profissionais da educação também precisamos	Um complementa o outro buscar trabalhar a partir _da nossa realidade com os educandos buscando relacionar e envolver os sujeitos (KORCZAK, 2022).

entender que não é só repassar o que a gente sabe, a gente tem que tá sempre aprendendo, né. (GABARDO, 2022)	
Acredito que minha prática, no geral, é desconexa do trabalho no campo. Pois, abordo este tema em momentos eventuais e específicos (KLOSTERMANN, 2022).	

FONTE: Trabalho de Campo: Entrevistas (2022).

Quadro 5- Processo ensino-aprendizagem e sua relação com a forma de trabalho.

5- O processo ensino-aprendizagem no campo tem relação com a forma de trabalho e o modelo de produção no território onde a escola está inserida? Explane.	
Escola Municipal do Campo Nossa Senhora de Lourdes	Escola Municipal do Campo Contestado
O processo ensino-aprendizagem desenvolvido aqui na escola, pelo menos a partir da minha prática, tem a ver com o modelo de produção no território onde a escola está inserida. Quando desenvolvo projetos com os alunos, por exemplo, de alimentação saudável, estou incentivando o trabalho com hortas orgânicas. As práticas de sala de aula são essenciais para o desenvolvimento de práticas de trabalho (DEDA, 2022).	O processo de ensino aprendizagem aqui tem um pouco de relação, eu acho, com o que a gente vive na comunidade. A gente tem muito mais condições de trabalhar isso, mas ainda não conseguiu colocar isso no nosso planejamento. A gente trabalha alimentação saudável, agroecologia, trabalho com o solo, né, enfim, tipos de produção que tem no Assentamento, traz dados, tudo isso. Já tem essa relação, mas eu acredito que a gente tem um campo maior ainda de produção que a gente poderia colocar

	no currículo com muito mais ênfase, mas ainda a gente não consegue colocar isso em prática por alguns motivos. Primeiro por que falta um tempo pra gente planejar. Esse tempo do planejamento de aula e planejamento pedagógico, acaba que a escola não possibilita ainda. E aí, outros fatores, também, porque na comunidade não é uma comunidade que é tudo tranquilo essa questão da produção. Então, ela também tem vários conflitos, então isso também entra no trabalho pedagógico, que a gente tem que lidar com esses conflitos. Então, as vezes a gente não avança tanto, porque você tem que sentir como que tá o momento para trabalhar cada conteúdo. Tem conteúdos que a gente precisa trabalhar com outros temas, de outras formas, pra poder atingir o objetivo, mas não ir direto ao ponto porque pode dar conflito com a comunidade, com a comunidade escolar (MAIER, 2022).
Acredito que, com o passar dos anos, e a gente tendo mais conhecimentos sobre o que é a Educação do Campo, a gente tem feito um trabalho feito nem que seja de formiguinha, de mostrar pra esses alunos que não é, tirar a visão que estar aqui no campo é ruim, que a vida é difícil. E a gente já percebe que muitos alunos assim, já estão permanecendo no	Tem relação, sim, né. Eu explico é, com as crianças, mas eu não imponho o que tem que ser e o que não tem que ser. Eu escuto eles e deixo eles tomar o discernimento deles, é, do que eles acham que tá relacionado com a realidade deles (GARDA, 2022).

campo. Muitos dos que já foram alunos, é, concluíram seus estudos no Ensino Médio, foram pra uma faculdade, mas permanecem morando no campo. Porém esse número não é total dos alunos. Ainda existe muitos alunos que sai daqui e vão pra cidade. Eu acho que a gente tinha que encontrar formas de mostrar como poderia estar permanecendo aqui no campo. É esse o desafio que ainda a educação como instrumento transformador ainda tem pra enfrentar. Mas, a gente abraçando essa causa, também, não pode desistir, né, visto que a gente ainda tem ainda um longo caminho para percorrer, as próximas gerações que vem por aí (PICKISIUS, 2022).	
Acredito que sim. Acredito que o nosso trabalho, sim influencia muito no trabalho na comunidade, com as crianças também de pais que tem granja, agricultura. Acredito que a gente contribui sim através do, da nossa metodologia, do nosso processo de ensino, a gente contribui sim para esse trabalho (GONÇALVES, 2022).	Assim, o Tempo Formatura, um menino e uma menina, já é um casal, né, que a participação dos dois gêneros. Ai, um chamar uma turma, ele está lá na frente com o poder de decisão, né? Ó, vai decidir se é a música, se é o hino, se é não sei o que, né. Eu falei que depois da pandemia, eles voltaram tímidos, porque a professora está tendo que ficar do lado deles. Antes quando tava um tempo maior de vivência desse Tempo Educativo eles já tinham mais autonomia, né, eles já sabiam, eu que coordeno, então eu que chamo, o grito de ordem, eu que defino se vai ser

	música, se vai ser hino e tal, né? Então, tamo num processo de retomada agora, né. Mas acho que é isso, bem importante. E outros Tempos Educativos, também, né. Do embelezamento, da, acho que tudo faz com que eles se sintam, que eles podem também fazer, que não é só o outro que pode, também posso. E isso pode levar pra casa. Por exemplo, planta uma florzinha aqui, vê que fica bonito, vai querer plantar na casa. O lixo, ensinar a separar o lixo ali, né. Ele aprende, daí vai pra casa, e assim por diante. A alimentação, de pensar sobre a alimentação, se essa alimentação é saudável ou não. Também, dentro dos Núcleos Setoriais que a gente tem aqui, acho que tem esse papel importante, né de fazer eles se perceberem, né? De sentirem-se sujeitos, né, do processo (BAGNARA, 2022).
O trabalho desenvolvido é, aqui na escola tenta sempre fazer ligações com o que vindo sendo trabalhado, né, nas comunidades que a escola atende. Trazendo sempre os conhecimentos integrados, buscando ligar assuntos, é, trabalhar o cotidiano da comunidade na escola. Não a parte pessoal, mas a parte histórica, a parte de pesquisa, a parte do trabalho, relação campo cidade, a história de cada comunidade. E isso, o	Pois bem, o processo de construção de uma escola, dentro de um território, ele acontece sempre concomitante, as duas vão se construindo junto. Então, primeiro você tem a conquista do território, mas logo, bem próximo, você já começa a pensar em escola. Então, é, como esses dois movimentos, eles vão acontecendo juntos, é muito notório que a escola vá incorporando esses elementos da realidade que vai se

aluno valoriza muito, aprendendo sobre seu dia a dia (GABARDO, 2022).	construindo nesse trabalho no campo, nesse território e vice-versa e esse território vai demandando pra essa escola uma forma de se organizar. Essas famílias que estão inseridas nesse território, a forma como elas trabalham, produz e reproduz a sua vida, a relação que elas tem com a terra, com a natureza, com os animais diz muito sobre como essa escola tem que se organizar, porque se essa escola ela é, a gente diz, ela é da comunidade, ela tem que ser o reflexo dessa comunidade. Se ela se comportar diferente, será que essa escola é da comunidade? A quem interessa essa escola, essa forma de se organizar, esse saber. Então, é, o território determina e vice-versa. E a escola também vai, a partir desse movimento dialética. É o território determinando, olha, na prática tá acontecendo dessa forma. E a escola, vai olhar pra isso? E vai pautar suas práticas pedagógicas e a relação dos conteúdos? Se vai construir esse currículo a partir disso que tá acontecendo? Pra além da escola, ou a escola não vai ver nada disso que tá acontecendo aqui? E vai desenvolver uma outra forma de pensar? Não, né? A escola, ela é determinada todo tempo, por que? Por que os sujeitos que estão nela , estão
--	--

	nesse território, estão nas comunidades, estão fazendo esse trabalho do campo, né? Então, é e vice-versa. Então quando a escola compreende seu papel formador, né, também dos sujeitos que estão nesse território, a escola também determina pra esse território, como que as coisas também têm que ir acontecendo. Como que a escola contribui ensinando, mediando, né, os conhecimentos acumulados historicamente pra que esses sujeitos do campo possam compreender de forma mais profunda o que eles já sabem na prática. E entender que o que eles estão fazendo, está correto. É conhecimento, sim, né, é saber, não é menor do que nem um outro. Então, não tem conhecimento mais ou menos, né, existem conhecimentos diferentes. Então, a escola como o construtor, né, dessa libertação, de que sim, o camponês produz conhecimento, seu próprio conhecimento. E, a sua prática, ela é, sim correta, né? Não tá errada. Não é ninguém que vai dizer que isso está errado e você tem que fazer de outra forma, né? Mas, sim, o papel da escola é de mostrar caminhos, né, de que existe um universo gigante, que existe outras possibilidades, e que tudo está em construção, mudança, que existe processo de contradição. Então,
--	--

	muitas vezes, né, o papel da escola é fazer esse debate, essa discussão. Então, eu acho que nenhuma escola se constrói isolado num território e nenhum território, ele não é determinado, né, pelo que acontece na escola. Seje coisas boas, ou seja coisas ruins. Então, por isso que uma escola ela é, vamos dizer, a alma do território. Então onde não tem escola, a gente tem uma carência de muitas coisas, né. Tem um território isolado, enfraquecido, um território morto, né? Uma cultura abafada, famílias sucumbindo, história sendo enterradas. E quando a gente tem a escola, a gente vai reavivando tudo isso. Território passa a ser história, memória, construção. Eu acho que, tanto pro bem quanto pro mal, não tem como caminhar separado. Acho que é isso (SANTOS, 2022).
Acredito que o ensino aprendizagem na nossa escola tem relação com a forma de trabalho e o modelo de produção no território da escola, pois na nossa comunidade existem vários tipos de produção e cultivos diferentes. Então, há uma grande troca de experiências sobre o que os professores sabem e o que os filhos dos produtores contam com suas experiências desenvolvidas em seu trabalho do campo (MAYER, 2022).	Sim pois a escola buscar trabalhar em cima da realidade local, como no assentamento e tralhado bastante a questão da agroecologia, hortaliças e frutas, a escola procura envolver esses temas dentro dos conteúdos trabalhados em sala com os educandos (KORCZAK, 2022).

Deveria ter, no entanto, não é assim que acontece. Talvez isso se deva ao fato de que esta comunidade não seja provinda de luta social como a reforma agrária. Não temos um projeto político pedagógico que fortaleça as formas de desenvolvimento no campo, visto que, aqueles que não são os donos das terras, costumam trabalhar para aqueles que são. (KLOSTERMANN, 2022).	
--	--

FONTE: Trabalho de Campo: Entrevistas (2022).

ENTREVISTA PARA CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL SOCIOECONÔMICO E EDUCACIONAL DOS TRABALHADORES E TRABALHADORAS DAS LOCALIDADES DE SÃO BENTO E ASSENTAMENTO CONTESTADO DO MUNICÍPIO DA LAPA, ESTADO DO PARANÁ

Quadro 6: Condições estruturais das escolas.

2- Seu processo de escolarização foi em escola do campo (ou rural)? Era com classe seriada, multisseriada? Descreva como era sua escola desde a merenda, materiais didáticos, professores e funcionários.	
Localidade de São Bento	Assentamento Contestado
Bom, a minha escola onde estudei, nos dois primeiros anos, primeiro e segundo ano era uma professora só, para as quatro turmas, dentro da mesma sala, né? Uma fileira de carteira pra cada turma. A própria professora era merendeira, ela enchia o quadro de dever lá, né? Pra cada turma, ela passava o quadro de dever para as	Eu estudei na escola do campo. Comecei a estudar na primeira série, até a quarta série era duas turmas, sempre duas turmas. E tinha dois professores, era uma escola pequena, só com duas salas, e tinha dois professores, desses professores sempre era a primeira a quarta série e era a primeira e segunda junto e terceira

turmas ficarem fazendo e ela ia fazer a merenda. E a limpeza da escola era feita por ela mesmo no final da aula. Então, né, era basicamente isso. Ela morava na mesma, a escola era dividida, né? Casona grande dividida em duas partes, numa parte ela morava e na outra ela leciona, dava aula. Era um período só porque ela dava aula para as quatro turmas, né, ao mesmo tempo. Daí, do segundo ano, do terceiro e quarto ano, daí surgiu uma nova professora lá no lugar que foi de fora, não lembro de onde ela foi, sei que era uma professora de fora. Então, aí, acabaram dividindo as turmas. Daí, essa professora, essa primeira, ficou com o primeiro e segundo a tarde e a professora nova ficou com a terceira e quarta série de manhã. Mas, também, na mesma condição. Ela também fazia merenda e deixava a sala limpa para próxima professora a tarde. Era basicamente era isso. Elas eram professora, faxineira, merendeira, tudo que tinha que fazer era com elas (CAMARGO, 2022).	e quarta junto. Daí eu estudei até a quarta e parei. Daí eu fui para a roça e daí lá quando eu tinha 17 anos eu voltei de volta pro colégio. Daí que fui até o primeiro grau, primeira série do segundo grau, parei de novo pra ir pro acampamento. Pra luta. Tinha livro, biblioteca, merenda, bem boa. A escola primeira era só duas salas e depois eu fui pro colégio tinha bastante sala, não lembro exatamente, mas tinha bastante. A escola era a 5 km, tinha que, era ônibus, pegava ônibus perto da casa e ia pro colégio (NOVAKOSKI, 2022).
Hoje eu moro aqui na região do São Bento, mas eu estudei até a 4ª série em Rio da Várzea onde eu morava. É, a escola era pequena, tinha duas sala só pras professoras dar aula. Tinha, no começo tinha duas professoras eu lembro o nome delas era Jacira Hubner	

e dona Anita que a gente falava, sabe. O sobrenome dela até nem lembro. A gente dizia dona Anita pra ela, no começo. Aí, essas duas professoras, elas davam aula, cada uma dava aula pra duas séries. Primeira e segunda, a outra, terceira e quarta. As vezes um dia, elas davam primeiro e quarto, elas se revezavam, sabe? E os materiais eram delas mesmas, a gente tinha que copiar do quadro. Aí, os alunos que assim, eram mais, assim atrasadinho a gente ajudava eles. Ai, eu no começo, eram as professoras que faziam a merenda. Elas deixavam a gente lá fazendo é, as atividades e elas iam fazer a merenda. Sopa, e tinha chá porque a quantidade de crianças era pequena. Aí, né, elas conseguiam fazer chá e bolinho. Bolinho da graxa que eles falavam na época. Era uma delícia, bolinho de fubá. Aí, com o passar do tempo, já veio mais duas professoras. Era a Marli da Maia e a professora Joanita Ferreira da Maia, as duas eram cunhadas. Aí já foi aliviando um pouco, né, pras outras professoras. Aí, cada uma pegava uma série. Daí, tinha aula de manhã. e a tarde. Já foi dividido as turmas. E também, já, aí colocam uma pessoa para fazer a merenda. O nome dela era Gedália. Ela fazia a merenda e limpava também a escola depois que terminava a aula.

(BRAZ, 2022).	
---------------	--

FONTE: Trabalho de Campo: Entrevistas (2022).

Quadro 7: A escola e o território onde está inserida.

3- Seu professor ou professora abordava a vida da comunidade em sala de aula, ou seja, trazia para dentro da sala de aula vivências, aspectos da cultura local, questões sobre o trabalho desenvolvido pelas famílias?	
Localidade de São Bento	Assentamento Contestado
Não lembro. Naquele tempo, simplesmente a aula era que o básico do, né, você aprender a ler e escrever, fazer contas. Aprender o que vinha, né? Não lembro de nada que eles colocassem assim da comunidade. E como diz, também, né, a trinta e poucos anos atrás, né? Não tinha internet, não tinha televisão, a maioria das pessoas não tinham televisão. A notícia, quando chegava a notícia de alguma coisa já tinha se passado muito tempo. E a gente como criança, não sei, mas na minha época era assim, os adultos não comentavam muita coisa pra perto de criança. As crianças não faziam parte da conversa dos adultos, né. Então a gente não se interava de notícia que tivesse acontecendo assim, né, ao redor da comunidade, do município, ou então, no geral, assim, não tinha, eu não lembro (CAMARGO, 2022).	Na verdade, naquela época não tinha muito isso, não. Era mais estudar, e não tinha muito esses debate sobre coisas do campo. Era mais aprender, os professores, tipo na época, não tinha muito assim, como, falava da roça, essas coisas, eu não lembro que era comentado sobre isso. Era bem simples. Só tinha a reunião dos pais, mas quando mais tinha problema de aluno, mas sobre comunidade eu não lembro que tinha alguma coisa. (NOVAKOSKI, 2022)
Assim, até a 4ª série, que eu lembro assim, é, as professoras não explicavam	

muito sobre a vida, sobre a comunidade, sobre os trabalhos. O que eu lembro nessa época, eles eram mais assim a ensinar a leitura, a escrita, fazer conta. A matemática tinha que ser na ponta da língua. A tabuada, saber fazer conta super, muito bem feito. Aí, o que eu lembro que eu aprendi foi no ginásio, da 5ª a 8ª série. Naquele tempo, a tantos anos atrás, né, vamos dizer, a 30 anos atrás, né? O povo era mais assim, desde separar o lixo, sobre agrotóxico, sobre o uso, como que era pra ser usado agrotóxico, como que o pessoal tinha que usar e isso, isso aí, eu aprendi foi é quando eu estava no ginásio. Até a gente teve palestra sobre o uso de agrotóxico, sobre as alimentação, os alimentos orgânicos, sobre o agrotóxico, a gente tinha aula prática pra lidar numa horta, a gente lidava na horta pra aprender. Era muito bom, sabe? (BRAZ, 2022).	
---	--

FONTE: Trabalho de Campo: Entrevistas (2022).

Quadro 8: Aulas de preservação ambiental na escola rural.

4-Você tinha aulas sobre preservação ambiental, uso consciente da terra e dos demais recursos naturais em suas aulas?	
Localidade de São Bento	Assentamento Contestado
Não. Naquela época não se falava em preservação. Hoje em dia, se questiona muito isso, né? Mas naquela época,	Eu lembro que eu levava algumas mudas para plantar, aprender plantar. Eu lembro que tinha nessa época.

ninguém. Nem se via comentário de preservar alguma coisa. Mais era destruir mesmo (risos). (CAMARGO, 2022)	(NOVAKOSKI, 2022).
A gente tinha aula, assim, né, até no dia da árvore, a gente tinha aula, né, até no dia da árvore a gente já trazia, né. não sei se agora até a criançada faz isso? Mas eu lembro que, dia da árvore, cada um ganhava uma mudinha de árvore, trazia pra casa pra plantar, a gente vinha tudo empolgado com aquela mudinha de árvore, plantar. Ensinavam a separação de lixo, né, plástico, lata, vidro, tudo separadinho. Ali, como eu falei, a gente tinha aula na horta, né? Ensinando como que faziam, sobre os rios, o uso de agrotóxico, ali como eu falei na pergunta anterior. Eu tinha e gostava dessas aulas (BRAZ, 2022).	

FONTE: Trabalho de Campo: Entrevistas (2022).

Quadro 9: Origem dos agricultores e tempo de permanência territorial.

5- Você nasceu no campo ou na cidade? Veio morar no campo ou nasceu e cresceu aqui? Caso tenha vindo morar, com quantos anos?	
Localidade de São Bento	Assentamento Contestado
Eu nasci na cidade da Lapa, daí fomos embora para Araucária. Morei até os seis anos em Araucária. Daí fomos morar lá no Palmital de Baixo, município da Lapa. De lá, daí que a gente veio morar aqui.	Então, eu nasci na cidade, me criei no campo. Com 20 anos eu vim pra cá, pro Assentamento Contestado. Daí, to, faz 22 anos que to aqui, e tamo na lida aí, trabalhando na lavoura (NOVAKOSKI,

Eu já tinha 13, 14 anos, nessa época. Daí, com 17 casei, né, e moro aqui nessa propriedade há 30 anos. (CAMARGO, 2022)	2022)
Eu nasci na cidade da Lapa, aí, morei, quer dizer, me criei e morei na localidade do Rio da Várzea por 18 anos. Aí, eu me casei. Me casei muito nova, com 18 anos e vim morar aqui pra região de São Bento. Já fazem 25 anos e meio que moro aqui na região de São Bento (BRAZ, 2022).	

FONTE: Trabalho de Campo: Entrevistas (2022).

Quadro 10: Forma de cultivo orgânico ou convencional na propriedade. ,

6-Você produz algo em sua propriedade? O que? O manejo com a terra é feito de forma agroecológica (orgânica) ou de forma convencional (com uso de fertilizantes e agrotóxicos)?	
Localidade de São Bento	Assentamento Contestado
Bom, produzimos no geral, né, se planta soja, milho, plantaram trigo agora. Mais o que eu trabalho é nas estufas, que a gente planta tomate, agora morango, já plantamos alface, brócolis, repolho, couve-flor, que a gente plantou aí um tempo para vender pro mercado, só não prosseguimos por falta de água, né, que vai bastante. E, é plantado convencional, né, o manejo também, tudo, a gente usa produtos químicos, não muito hoje em dia, que hoje em dia a gente ta usando	Então, a minha produção é que eu produzo, a minha produção maior é morango, mas também planto soja, planto milho e uso produto convencional. Planto quatro alqueires de soja e oito mil pés de morango (NOVAKOSKI, 2022).

bastante biológico, né, pra diminuir, mesmo que a exigência do mercado, né, exige que seja um produto mais, vamos dizer assim, mais saudável, menos agrotóxico, né? (CAMARGO, 2022)	
Aqui na propriedade, o que a gente tem, que a gente cria frango de corte assim para a JBS. Aí, fora isso, o que eu tenho é pro consumo da gente aqui de casa, aí tem várias coisas, assim, das hortifrútis né, a gente tem plantação de uvas, é pouco, mas para o consumo de casa, dá. Aí, quando é tempo de uva a gente faz, eu faço suco, faço geleia, é também tem amora, tempo de amora, aí eu faço geleia, também. Tempo de pêssego, eu faço bastante compota. É, verdura também, assim, quando a gente tem tempo, porque é muito, mais eu vivo lá pra granja, mas assim, quando tem tempo eu adoro lidar na horta, tudo sem agrotóxico sabe? Tudo com adubo orgânico, né? A gente curte a terra, vai ponhando, os esterco, vai mexendo, folha, a gente vai curtindo aquilo ali, fica um adubo orgânico, né? Essas coisas assim que eu tenho aqui. Também tenho vaca de leite, faço queijo, é, queijo, iogurte, tudo essas coisas assim, mas só assim, pro consumo aqui de casa mesmo, sabe? Eu adoro lidar com essas, esses coisa orgânica, sabe? Até a minha menina, quando ela tava	

estudando, na época, ela se formou-se ano passado em nutrição. Ai, perguntavam pra ela, por quê que ela quis essa profissão? Aí, eu achei muito interessante ela falar isso, sabe? Aí, ela falou assim: “Porque eu escolhi essa profissão, me espelhando na minha mãe. Porque a minha mãe, ela lida com muita coisa, assim saudável. Desde de um pé de alface que ela colha do quintal é saudável. A geleia que a mãe faz, é, as compotas, a minha mãe sempre está lidando, ela disse. Lá na horta, lidando com esses negócios, ela disse. É tudo saudável”. Ela disse assim, “por morar no sítio e ver a minha mãe lidando com essas coisas orgânicas, resolveu lidar com essa profissão, por adquirir uma alimentação mais saudável” (BRAZ, 2022).	
---	--

FONTE: Trabalho de Campo: Entrevistas (2022).

Quadro 11: Motivos da interrupção dos estudos.

7- Se parou de estudar, qual (quais) foi (foram) o (os) motivo (os)?	
Localidade de São Bento	Assentamento Contestado
Bom, não é que eu parei de estudar. Eu estudei até o 4º ano, né, porque era o que tinha pra gente estudar lá na escola onde a gente morava. Pra mim continuar estudando, naquela época, ou tinha que vim morar na cidade com alguém ou	Então, eu parei de estudar devido a muita pobreza, né. A gente era uma família meia grande. Como nos era em seis irmãos, eu e meu irmão mais velho, família grande o pai não dava conta, daí nos tinha que ir pra roça. Daí, associar

tinha que vim pra cidade todos os dias. Mas de que maneira? Não tinha condução para você vim de lá, vim e voltar. Então, a partir daí, acabei ficando lá mesmo e indo trabalhar. Era o que a gente tinha para, né? Pai trabalhava, plantava roça, a gente acabou indo trabalhar e a oportunidade de estudo acabou ficando (CAMARGO, 2022).	roça e escola naquela época, não. Até por isso que a gente já nem aprendia muito. Era devagar o aprendizado. Você não tinha nem tempo de, tinha que trabalhar ou passava fome. E era, a vida era bem pobre. Então, daí, foi por causa disso que eu parei de estudar. Até na, quando eu tava fazendo o segundo grau, parei de estudar pra mim vim pro acampamento. Quando nos trabalhava nos não tinha terreno, trabalhava sempre de asmeia, condições precárias, não dava nem pra comer, muito, nem se vestir então, quando ganhava alguma roupa de alguém. Então foi mais por isso que eu parei de estudar, daí depois, não já tive mais interesse de estudar. Eu morava no Guamiranda, é, cidadezinha perto de Prudentópolis, Imbituva (NOVAKOSKI, 2022).
Então, como eu falei, acho que lá no comezinho, eu estudei até a 8ª série, optei por não estudar mais, porquê, como eu falei, eu casei muito nova, aí eu não quis estudar mais. Aí, na época, tinha um ônibus que pegava aqui o pessoal da região do São Bento, Rio da Várzea e levavam pra cidade para estudar. Aqui na região do São Bento era até a 8ª série, mas daí quem quisesse continuar, aí podia ir pra cidade. Aí, a noite o ônibus levava o pessoal pra estudar na cidade da Lapa.	

Mas, assim, eu optei por não querer estudar mais, porquê como eu já ia, como falei, eu casei muito nova, e daí eu não quis estudar mais. Eu casei e fique, né, já fui pegando meio que a profissão do meu marido, né? A época quando eu casei, ele já tinha o aviário, né? A granja de corte, como eu falei. Aí eu já fui ajudando ele e tamo a 25 anos e meio nessa profissão. Ele vai, lida nas lavouras, eu também ajudo, eu fico aqui atendendo as granjas, lidando com a minha horta, as coisas lá pra fora, né, que eu adoro (BRAZ, 2022).	
---	--

FONTE: Trabalho de Campo: Entrevistas (2022).

Quadro 12: Conhecimento sobre a Educação do Campo e educação rural.

8- Você conhece o termo Educação do Campo? E educação rural?	
Localidade de São Bento	Assentamento Contestado
Não, não ouvi. Não tem o que argumentar, que eu nunca vi (CAMARGO, 2022).	Pior que não tenho muito conhecimento de Educação do Campo, assim. Falar a verdade, não tenho lembrança nenhuma disso. Educação rural também não (NOVAKOSKI, 2022).
Eu não conheço, não esse termo, é, de Educação do Campo, educação rural. Eu já vi uns comentários que as cooperativas, né. Eles estão fazendo uns cursos sobre o conhecimento rural. Talvez, sabe, talvez seja isso, eu não sei. Assim, eu não ouvi falar, tinha que até que pegar mais informação sobre isso (BRAZ, 2022).	

FONTE: Trabalho de Campo: Entrevistas (2022).

Quadro 13: A influência da escola à vida do trabalho e escolha profissional.

9- Você acha que a escola influencia a vida do trabalho? Se sim, como ela influenciou a sua vida profissional? Se não, o que ocorreu em seu processo de formação que não influenciou sua escolha profissional?	
Localidade de São Bento	Assentamento Contestado
Bom, em partes eu acho que sim, né, porque, em primeiro lugar, se você não aprender a ler, não aprender a escrever, não aprende a fazer uma conta, você já não tem nem meios de, né, de prosseguir com alguma coisa. Eu penso assim, né? Se você tá aí, mesmo que seja na agricultura, como eu, no caso fiquei, né, se você não souber fazer uma conta, você vai vender, você vai comprar, pelo menos o básico de uma conta, de saber um ler, você tem que saber, né? eu acho que influencia, sim. E eu, na minha questão, eu acho que influencia nesse sentido. No sentido de você, né, não se apurar, vamos dizer assim. Você saber ler, você vai ver lá um rótulo de alguma coisa, se você vai fazer uma conta de algo que você vendeu, que comprou. Eu acho que de todas as formas, influencia. (CAMARGO, 2022)	Então, na verdade a influência da escola na minha vida profissional, não sei, mas acho que a minha vida profissional foi mais devido a pobreza mesmo que eu não tive oportunidade de estudar. Era meio longe, sempre trabalhando, trabalhando, daí não tinha muito tempo para estudo, né. Mas, hoje já tá muito mudado. Talvez se e eu tivesse estudado, talvez eu não seria um produtor rural. Não reclamo também, né, adoro minha profissão de trabalhar na roça. Mas é uma luta bem sofrida, né. Se eu tivesse estudado, talvez eu não tinha sofrido tanto. Porque pra mim abandonar os estudos pra ir pra um acampamento, é nas últimas, né? Imagine você ficar debaixo de uma lona, dois, três anos, esperando um pedacinho de terra, esse é porque você não tem mais condições de nada, né? É o último recurso teu, né? Que daí, não pude estudar, então tive que conquistar um pedacinho de terra. Eu não gostava muito de trabalhar de empregado, aí, onde que eu fui ver se conquistava um

	pedaço de terra. Graças a Deus, deu certo (NOVAKOSKI, 2022).
Eu acho que a escola não me influenciou muito assim na profissão que eu tenho na vida do campo. Assim, quando eu era pequena que eu estudava no primário, o meu sonho, eu sempre comento com o meu marido, o meu sonho era ser professora. Era o sonho de criança, e pra você ver que eu não realizei esse sonho. Era, eu ser professora e ter um carro vermelho. Eu não sei o porquê o carro ainda tinha que ser vermelho. Isso sempre eu pensei. Mas aí, com o passar do tempo, como falei pra você, aí eu conheci meu esposo, né, eu casei muito nova, e por ele ser agricultor, eu já morar no sítio, meus pais também serem agricultor. Eu resolvi, né, a seguir o trabalho dele. Como ele já tinha granja, né, eu já fui iniciando no serviço e assim, né, como eu falei ali, to até hoje. Mas eu acho que a escola não me influenciou muito, não na profissão que eu tenho. Não vou dizer, né, que eu não aprendi nada, né; eu sou muito grata ao estudo que tive. Aquela época a gente não tinha oportunidade como pessoal tem hoje. Aprendi muita coisa desde uma leitura, né, a ler, escrever, uma leitura, sabe? Aprendi muita coisa. A fazer teatro, a gente fazia muito na escola, e quando eu casei, vim pra região do São Bento, a	

gente fazia teatro na igreja, eu participava, hoje já não participo muito, sabe? Eu acho que é isso. (BRAZ, 2022)	
---	--

FONTE: Trabalho de Campo: Entrevistas (2022).

Quadro 14: Formação escolar e sua influência na participação social.

10- A formação escolar que você teve, influenciou em sua forma de ler o mundo, ou seja, a partir da educação escolar você reconhece que adquiriu conhecimentos necessários para atuar de forma participativa em sociedade? Qual o teor de sua participação na comunidade, processos políticos e sociais?	
Localidade de São Bento	Assentamento Contestado
Sim, de uma certa forma, sim, né? Que porque aí você aprende a se relacionar com outras pessoas, também, né? Que eu posso dizer... Não sou uma pessoa de muitas palavras, estudei pouco. (CAMARGO, 2022)	A escola teve sim, né? Porque na época que a gente estudava os pais não tinham tempo de explicar nada, sobre educação, sobre a vida, né, os coitados trabalhavam mais do que, não conseguiam dar conta. Depois que a gente vai estudar, que nem na época, que era precária a vida, agora acho que melhorou bastante, mas escola ensinava na educação, até o ensino sexual, o respeito, um respeitar o outro. Na verdade, na época, a trinta anos atrás, os pais só trabalhavam. Meu pai nem na casa ficava só trabalhando na roça. Ele não tinha tempo, praticamente analfabeto, não tinha nem como ensinar nada, então foi a escola que ensinou. Tudo que a gente sabe, educação é devido à escola e graças a Deus, a mãe da gente que tinha um pouco de conhecimento, mas tudo que a gente

	aprendeu foi na escola. A escola é extremamente importante na vida de qualquer um (NOVAKOSKI, 2022).
Sim, a escola ela me ensinou muita coisa. Apesar de ter tido pouco estudo. Mas assim, a fazer uma leitura, a ler um texto, a um resumo, é, a comunicação, nossa, aprendi muita coisa. E assim, eu não participo e nunca participei de assembleia assim em comunidade. Eu sempre falo assim pros meus filhos que o estudo é a base de tudo. Por mais que eles queiram ficar aqui no sítio, trabalhar na agricultura, seguir a profissão dos pai deles, o estudo é tudo. Antigamente, a muito tempo atrás, se o povo soubesse só fazer o nome valeu. Hoje em dia, não. Hoje em dia, já a pessoa já tem, até pra trabalhar na agricultura, porque tá assim, como que eu posso dizer, tá muito desenvolvido a tecnologia, tudo. Até pra trabalhar com trator, a pessoa tem que ter estudo. Porque hoje em dia, os trator já tão vindo bem dizer tudo com controle. Antigamente não tinha nota, essas coisa, sabe? Hoje em dia, já ta saindo nota em computador, já não é quase mais escrito, então, a pessoa tem que ter estudo. Estudo pra tudo, sabe? Pra fazer tudo. Olhe, eu comento assim, antigamente o pessoal precisava de um negócio, tinha que ir no banco, hoje não, através, tudo do celular você resolve tudo pelo banco.	

E uma pessoa que não tem estudo, como que faz? A gente, eu assim, não sou uma pessoa simples, assim, não me julgo aquela pessoa super, mega inteligente, mas agradeço ao pouco estudo que eu tenho, que muita coisa, sabe, eu sei fazer assim, sabe? Devido ao estudo. Tá certo, né, que tem pessoas muito mais inteligente do que eu, sabe? O pouco que eu aprendi eu já consigo a me virar nesse mundo assim, sabe, que tá um mundo bem desenvolvido no meu ponto de vista, sabe, Adriana? (BRAZ, 2022).

FONTE: Trabalho de Campo: Entrevistas (2022).