

ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

FERNANDO RASNHESKI

LUTA PELA TERRA E A CONFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO
ESCOLAR: leitura de concepções a partir do Assentamento
Raimundo Vieira, em Nova Guarita – Mato Grosso.

Cáceres - MT

2015

FERNANDO RASNHESKI

**LUTA PELA TERRA E A CONFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO
ESCOLAR: leitura de concepções a partir do Assentamento
Raimundo Vieira, em Nova Guarita – Mato Grosso.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da professora Dr^a Ilma Ferreira Machado.

Cáceres - MT

2015

Rasnheski, Fernando.

Luta pela terra e a configuração da educação escolar: leitura de concepções a partir do Assentamento Raimundo Vieira, em Nova Guarita-Mato Grosso./Fernando Rasnheski. Cáceres/MT: UNEMAT, 2015.

175f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

Orientadora: Ilma Ferreira Machado

1. Assentamento Raimundo Vieira – Nova Guarita/MT. 2. Educação do campo. 3. Demandas socioeducativas. 4. Educação escolar. 5. Reforma agrária. I. Título.

CDU: 37.018.51(817.2)

FERNANDO RASNHESKI

**LUTA PELA TERRA E A CONFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO
ESCOLAR: leitura de concepções a partir do Assentamento
Raimundo Vieira, em Nova Guarita – Mato Grosso.**

BANCA EXAMINADORA

Dr^a. Ilma Ferreira Machado (Orientadora – PPGEduc/UNEMAT)

Dr^a. Célia Regina Vendramini (Membro – PPGEduc/UFSC)

Dr. Laudemir Luiz Zart (Membro – UNEMAT)

APROVADA EM: 17/12/2015.

Dedico este trabalho a todos os lutadores organizados que não se cansaram em sonhar com a verdadeira reforma agrária, aquela idealizada pelos movimentos sociais do campo, entendendo que para ser completa, deve estar umbilicalmente ligada à educação do campo e a melhoria de vida destes.

Também dedico em memória:

Do acampado da Gleba Gama, Vanderlei da Cruz, em combate na luta pela terra;

Do assentado pioneiro da Gama, Raimundo Vieira, pela persistência contra o avanço do latifúndio;

Ao lutador e vereador, Jacinto Pedro Marcon, por transgredir os limites da luta;

Ao eterno contribuinte da CPT (Comissão Pastoral da Terra), Dom Thomás Balduino, por entender a dimensão da luta e por lutar com os camponeses;

À cantora e apresentadora, Inezita Barroso, por acreditar e apostar na cultura do caboclo/caipira.

Ao tio Antônio Mileske por cultivar a diversidade de alimentos e alimentar ao trabalhar com a terra.

Quando é proposto a agradecer em qualquer situação, nem todos estão representados como quem está escrevendo gostaria, de modo que, no presente caso, aos que olharem para este trabalho sintam-se contemplados. Mas, como temos a tradição de nomear, primeiramente, contemplo a dimensão extra universal, a qual muitos denominam Deus, Javé, Demiurgo, Força Cósmica, Alá entre outros nomes atribuídos.

À família cabe especial agradecimento, entendido aqui como família constituída, da qual lembro a mulher/esposa Nívea, o filho Miguel, João, meu pai, Rosalina, minha mãe e o irmão Célio e as irmãs Ivone, Geneci, Salete, Lucia e Marinês. Sem perder a dimensão agradeço pela confiança depositada em acreditar nos estudos a família do Tio Carlos e Elena e seus filhos e a família do saudoso Tio Antônio e da Tia Lucia e seus filhos e netos por persistirem na terra. E também ao enteado Raul.

E, a partir da espinha dorsal familiar agradeço a família dos Rasnheski e dos Volkweis. Lembro aqui tios, primos cunhados, concunhados, sobrinhos e os demais interligados à família.

Pelas primeiras letras aprendidas tenho a honra de agradecer às professoras Marinês e Liris Salete Poder, quando no ano de 1985 na escola rural da 8ª Agrovila no Município de Terra Nova do Norte-MT, fui sendo introduzido ao mundo da leitura.

Pelas contribuições teórico-metodológicas entrelaçadas com o fazer pesquisa dentro da educação, agradeço aos colegas da turma de mestrado e a todos os professores do PPGEduc que fizeram parte das acaloradas discussões. Aqui cabe especial agradecimento aos mestrandos de Cáceres e suas famílias que dispuseram de paciência, cuidado e dedicação com quem vinha de outros municípios para integrar a turma de mestrado.

Quero externar agradecimento à grande contribuição durante a estadia em Cáceres aos colegas de turma Claudemir e Ivonei por compartilhar do espaço em que dividimos o aluguel e na partilha conforme as possibilidades de cada um. Ao mesmo tempo estendo o agradecimento a Silvinha e ao Tadeu por compartilhar do mesmo quintal e dispor do carro nas idas e vindas enquanto morávamos em Cáceres-MT. E da partilha do deslocamento dos mais de 900 km, estendo o agradecimento ao Claudemir por disponibilizar o carro e ao Ivonei e à Silvinha por partilharmos a despesa do combustível. Na mesma esfera da partilha agradeço às famílias que nos acolheram em suas casas quando das disciplinas concentradas.

Também lembro aqui, com cordial carinho, dos professores, da diretora, das coordenadoras e da equipe da secretaria da Escola Estadual 13 de Maio, do Município de

Nova Guarita-MT, tanto por abrir as portas para que fosse realizada a pesquisa, quanto por confiar no trabalho de investigação a ser realizado. Cito a todos tendo como referência o ano de 2014. E, também, agradeço ao representante da EMPAER de Nova Guarita-MT, senhor Zeferino pelas contribuições e disponibilidade de documentos que registram o histórico agrícola do município. Estendo os agradecimentos à assessoria pedagógica municipal e aos gestores da Escola Municipal Santa Isabel.

Agradeço carinhosamente aos estudantes e aos seus pais que vivem no Assentamento Raimundo Vieira que contribuíram diretamente com a pesquisa de campo. Também cabe lembrar as demais famílias que acolheram o pesquisador, contribuindo para ampliar o mundo da pesquisa e que estão na luta desde 2003, quando se iniciou o acampamento. Fica aqui minha indignação por o poder público ignorar aqueles que continuam acampados na Gleba Gama, apesar de essa área constar como terra da União e objeto de reforma agrária.

Pelo aprendizado, por estar aberto em contribuir na organização logo no início do acampamento vai meu agradecimento, sem limite, ao lutador Deninho José Hendges e sua família. Nesta mesma linha, estendo o agradecimento a Dorvalino, Gilberto (Jiló), Nevair (Bugão) e irmã Leonora, por estarem atentos e nunca medirem esforços na luta pelo assentamento na gleba.

Numa outra esfera, agradeço aos formadores, técnicos, pessoal de apoio e a equipe gestora do CEFAPRO (Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação); à Assessoria Pedagógica de Matupá-MT, por poder contar com ela quando as diversas necessidades apareceram e; à professora Eva da Escola Estadual Antônio Ometto, por revisar o abstract.

Agradeço à Secretaria Estadual de Educação (SEDUC/MT) por conceder a licença qualificação nos dois anos de mestrado. E estendo sinceros agradecimentos ao Claudemir Lourenção que, além do companheirismo, aceitou o desafio ler a dissertação, articulando-a conforme as normas da língua portuguesa.

Por fim, quero reconhecer a dedicação e atenção, desde a gênese até os finais do manuscrito da dissertação, da minha orientadora no mestrado, doutora Ilma Ferreira Machado. Estendo esse agradecimento aos doutores Célia Regina Vendramini e Laudemir Luiz Zart por aceitarem o convite para compor a banca avaliadora do meu trabalho e, também, ao professor Odimar João Peripolli por aceitar ser suplente interno da banca.

RESUMO

Esta pesquisa aborda sobre a educação escolar de trabalhadores do campo. Buscamos, com esse estudo, analisar como ocorre e em que consiste a educação escolar dos integrantes do Assentamento Raimundo Vieira e de que forma ela se articula com as demandas sociais e educativas dos assentados, bem como com os princípios e fundamentos da educação do campo. O lócus da pesquisa é Assentamento Raimundo Vieira, vinculado à Comissão Pastoral da Terra (CPT), em Nova Guarita-MT. A presente pesquisa está sustentada em uma abordagem crítico-dialético e na pesquisa qualitativa, na metodologia de estudo de caso. Os instrumentos de pesquisa são a entrevista semi-estruturada com estudantes, pais e professores de uma escola pública, que é frequentada por estudantes assentados; e análise de documentos, dentre eles, o Projeto Político Pedagógico da Escola. O Referencial teórico utilizado articula-se em torno de autores, tais como Marx, Pistrak, Caldart, Mészáros, Machado, Ribeiro, Freitas, Camini, Vendramini, Stédile, Zart, dentre outros. A pesquisa vai sendo tecida, com base nas lutas travadas pelos movimentos sociais do campo, ou como afirma Ribeiro (2013), em “sujeitos políticos coletivos”. A partir deste estudo, entendemos ser necessário traçar estratégias para confrontar o que vem sendo instituído como educação escolar e o que os movimentos sociais ligados à terra entendem ser necessário para uma atuação transformadora dos espaços ocupados pelos trabalhadores do campo, a partir dos projetos de assentamento de reforma agrária. Os resultados da pesquisa apontam que a educação escolar dos assentados não se articula com as demandas socioeducativas dos camponeses, visto que a escola urbana frequentada pelos filhos dos assentados estabelece pouca interlocução com o trabalho, a cultura e a vida no campo. Concluímos que cabe à escola repensar seu projeto pedagógico, de modo a atender aos filhos dos trabalhadores e a extrapolar a perspectiva da ‘preparação para o mercado de trabalho’, assim como há necessidade de maiores articulações dos movimentos sociais do campo em torno do projeto social da classe camponesa. Cabe articular, de forma mais intensa, as demandas por terra, trabalho e educação, no sentido de evidenciar a necessidade de uma educação e uma escola que estejam coladas à realidade dos trabalhadores que vivem no campo.

PALAVRAS-CHAVE: assentamento, demandas socioeducativas, educação do campo, educação escolar, reforma agrária.

ABSTRACT

This survey approaches about the workers' of the field school education. We looked for, with that study analyze how is happens in that consists the school education of the members of the Settlement Raimundo Vieira and that forms she pronounces with the social and educational demands of those settlers, as well as with the beginnings and foundations of the education of the field. The locus of the survey is settlement Raimundo Vieira, linked to the Pastoral Commission of the Earth (CPT), in New Guarita-mt.. To present survey it is sustained in na approach critical-dialético and in na qualitative research, in methodology. Of case study the research instruments are the interview semi-structured with students, parents and teachers of a public school, that is frequented by settlers students, and analysis of documents, among then the school Pedagogical Political Project. The Theoretical framework used is based on authors, such as Marx, Pistrak, Caldart, Mészáros, Machado, Ribeiro, Freitas, Camini, Vendramini, Stédile, Zart among others. The research is woven, based on the struggles waged by social movements in the countryside, or as stanted by Ribeiro (2013), in "collective political subjects". From this study, we think it is necessary to draw strategies to confront what has been established as school education and the social movements linked to the understand to be necessary for a transformative performance of earth understand to be necessary for a trasformative performance of spaces accupied by workers in the field, from the agrarian reform. Settlement projects. the survey results indicate that school education of settlers not articulates with the educational demands of the peasants, the urban school attend by the children of settlers establishes little interlocution with the workes, the culture and the field life. We conclude that the school rethink its pedagogic project, in order to meet the children of workers and extrapolate the propects' preparation for the labour market', just as there is need for greater articulaton of social momemts of the around the social project of the peasant Class. Fits articulate, more intensely, the demands for land, work and education, in order to highlight the need for an education and a school that are glued to reality for workers who live in the coutry.

KEYWORDS: settlement, social and educational demands, rural education, school education, agrarin reform.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACRAM – Associação Regional de Agricultores do Norte de Mato Grosso

AGU – Advocacia Geral da União

ARENA – Aliança Renovadora Nacional

BM – Banco Mundial

BR – Rodovia Federal

CAMOSC – Curso de Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo

CEB – Câmara da Educação Básica

CEE – Conselho Estadual de Educação

CEFAPRO – Centro de Formação e Atualização dos Profissionais de Educação Básica

CF/88 – Constituição Federal de 1988

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONAB – Companhia Nacional de Abastecimento

CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura

COOPERCANA – Cooperativa Agropecuária Mista Canarana Ltda.

CPT – Comissão Pastoral da Terra

DF – Distrito Federal

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMPAER/MT – Empresa de Pesquisa, Assistência e Extensão Rural

ENEM – Exame Nacional de Ensino Médio

ENERA – Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária

FETRAF – Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FMI – Fundo Monetário Internacional

GED – Gestão Educacional

GO – Goiás

IBAMA – Instituto Nacional do Meio Ambiente e dos Recursos Renováveis

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INEP – Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa

INTERMAT – Instituto de Terras de Mato Grosso

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MAB – Movimento dos Atingidos Por Barragem

MASTER – Movimento dos Agricultores Sem Terra

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário

MDB – Movimento Democrático Brasileiro

MEC – Ministério da Educação

MLST – Movimento de Libertação dos Sem-Terra

MMA – Ministério do Meio Ambiente

MMC – Movimento das Mulheres Camponesas

MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores

MS – Mato Grosso do Sul

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

MT – Mato Grosso

OMC – Organização Mundial do Comércio

PA – Projeto de Assentamento

PAA – Programa de Aquisição de Alimentos

PAC – Projeto de Assentamento Conjunto

PCB – Partido Comunista Brasileiro

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacional

PEE – Plano Estadual de Educação

PIB – Produto Interno Bruto

PJR – Pastoral da Juventude Rural

PNA – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PPP – Projeto Político Pedagógico

PPGEdu/UNEMAT – Programa de Pós-Graduação em Educação da UNEMAT/Cáceres.

PRONAF – Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar

PT – Partido dos Trabalhadores

RO – Rondônia

SEDUC – Secretaria Estadual de Educação

SR – Superintendência Regional

STR – Sindicato Rural dos Trabalhadores

ULTAB – União dos Labradores e Trabalhadores Agrícola Brasileiro

UnB – Universidade de Brasília

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

ZSEE – Zoneamento Socioeconômico Ecológico do Mato Grosso

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Terras devolutas e terras improdutivas: Brasil e MT.....	52
Quadro 02: Ações da CPT na região norte de MT, ano de 2002 aos dias atuais.....	58
Quadro 03: Assentamentos em Nova Guarita.....	67

LISTA DE FIGURA

Figura 01: Mapa do Assentamento Raimundo Vieira.....	74
--	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
Itinerário do pesquisador.....	18
O desenrolar da pesquisa.....	22
CAPÍTULO I - QUESTÃO AGRÁRIA E CONFLITOS NO CAMPO BRASILEIRO	30
1.1 A questão agrária no Brasil.....	37
1.2 O Estatuto da Terra de 1964 e a jurisprudência de CF/88: os reflexos da reforma agrária.....	39
CAPÍTULO II - A LUTA PELA TERRA NO EXTREMO NORTE DE MATO GROSSO	48
2.1 Algumas características do extremo norte de MT.....	48
2.2 A atuação da CPT na região do extremo norte do Estado de MT.....	56
2.3 A luta pela terra em Nova Guarita.....	62
2.3.1 O Assentamento Raimundo Vieira.....	73
CAPÍTULO III - A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO PERSPECTIVA DE CONTRAINTERNALIZAÇÃO E COMO MANIFESTAÇÃO DAS PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS DOS SUJEITOS DO CAMPO	77
3.1 A luta pela educação escolar no Assentamento Raimundo Vieira	77
3.2 A legislação e a educação do campo: princípios e práticas socioeducativas.....	82
3.3 Alguns apontamentos teórico-conceituais sobre escola e trabalho ou “simplesmente emprego”	93
CAPÍTULO IV - CONFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR DOS ASSENTADOS DO ASSENTAMENTO RAIMUNDO VIEIRA	100
4.1 O contexto da escola e dos estudantes assentados.....	101
4.2 Organização do trabalho pedagógico.....	106
4.3 A educação escolar para os professores.....	117
4.4 As demandas socioeducativas dos estudantes assentados.....	125
4.5 O itinerário escolar para os estudantes do assentamento.....	140

4.6 A educação escolar na visão dos pais dos estudantes do assentamento.....	147
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	155
REFERÊNCIAS.....	163
APÊNDICE - Roteiro de entrevistas.....	172
Anexo I - Comprovante de beneficiário de assentado no (falso) PA Renascer.....	173
Anexo II - Ofício reivindicando o atendimento escolar das crianças no acampamento.....	174
Anexo III - Mapa do Município de Nova Guarita destacando a localização da Gleba Gama e do Assentamento Raimundo Vieira	175

INTRODUÇÃO

Nos mais de 500 anos de colonização do Brasil, a terra encontra-se sobre o domínio da elite agrária e do capital que concentra grandes latifúndios e não tem possibilitado o desenvolvimento social do país, consoante com a propositura de produzir para exportação. O sistema econômico do Brasil fica refém dos países desenvolvidos, o que força a adotar políticas hegemônicas desses países. A classe burguesa, apesar de transvestida de uma ideologia de piedade para com a classe trabalhadora, não abre mão de seus privilégios, principalmente a concentração de terras/riqueza. Assim, para falar de reforma agrária no Brasil, faz-se necessário refletirmos sobre as heranças sociopolíticas de organização territorial do campo/rural quando em terras brasileiras os europeus vieram com a proposta de exploração. Com propósitos de conquistar, dominar e explorar, os colonizadores desencadearam conflitos socioculturais e a extinção da maioria dos povos indígenas.

Essa forma de apoderamento do território brasileiro pela elite agrária dominante, com origem na divisão em capitanias hereditárias (STÉDILE, 2011) e confirmadas pela Lei de Terras, em 1850, que outorgou o direito à posse para quem tivesse dinheiro, criou possibilidades jurídicas para um pequeno grupo ficar com a posse/poder das terras brasileiras. Ou como destaca Stédile (2003), a partir das Capitanias Hereditárias se expressa de fato os donatários de grande extensão de terra, sendo estes os amigos, incumbidos de explorar os negros africanos e, também, os índios como escravos.

O confronto entre aqueles que se apoderaram e os que tiveram negada a posse da terra se evidencia quando pequenos grupos começam a se organizar e reivindicar espaços territoriais como suas propriedades. Tais lutas contrapuseram-se ao domínio hegemônico sustentado desde antes de 1500 quando já se dividia o domínio do mundo em duas partes para ser explorado por espanhóis e portugueses a partir do Tratado de Madri. Na virada do século XIX temos registro da maior intervenção militar contra camponeses quando foram organizados por Antônio Maciel – ou, como ele mesmo auto definia, Peregrino – para lutar contra a fome, a miséria, a opressão, a morte e os impostos instituídos a partir da recém-criada República. Como destaca Macedo e Maestri (2004, p.74), em “Belo Monte não havia fome e imperava a solidariedade e a autonomia popular”.

Nesse sentido, a elite dominante se apressou em destruir as organizações sociais, principalmente os quilombos, quando estes “demonstravam concretamente, que era possível

organizar a sociedade brasileira de uma outra forma” (BOGO, 2003, p.25). Segundo Bogo (2003), as lutas dos quilombos foram asfixiadas, mas elas renascem na cidade de Belo Monte, Bahia, por volta de 1893. Assim, “Canudos era a tentativa dos camponeses pobres, descendentes de escravos e sofredores em geral, de buscar a paz e a prosperidade através do trabalho e da organização de uma comunidade rural” (BOGO, 2003, p.25). Da mesma forma, a Guerra de Contestado, que ocorreu entre 1912 e 1916, em que os trabalhadores “pretendiam se alojar nas terras da região, após concluir a construção da ferrovia” (BOGO, 2003, p. 26), faz-se novamente o Estado como detentor da classe burguesa/latifundiária.

E ainda antes da promulgação da segunda lei de terras, o Estatuto de Terra de 1964, temos as experiências vindas das Ligas Camponesas, obtendo como exemplo os camponeses de Trombas e Formoso, em Goiás, que reivindicavam outra forma possível de organização social de se obter posse da terra. Afirma Martins (1999) que “a liga camponesa e o sindicato serão as formas mais importantes de organização e luta política dos camponeses” (MARTINS, 1999, p.13) para ter e permanecer na terra.

A primeira proposta de reforma agrária ocorreu na constituinte de 1946, quando o então senador Luiz Carlos Prestes, do Partido Comunista Brasileiro (PCB) revela o grande problema agrário brasileiro e afirma que “sem uma verdadeira reforma agrária não é possível debelar grandes partes dos males que nos afligem” (STÉDILE, 2012, p.21); propõe por meio de lei o fracionamento do latifúndio. É a partir das Ligas Camponesas, da União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB) e do Movimento dos Agricultores Sem Terra (MASTER), com “caráter de classe e organizadas em nível nacional”, que serão apresentados “programas e teses políticas em defasa da reforma agrária”, conforme sintetiza Stédile (2012, p.14).

Logo após o golpe militar de 1964, é instituída a primeira lei de reforma agrária no Brasil: o Estatuto da Terra, proposto a partir de um modelo clássico de reforma agrária que legitimava a hegemonia do capitalismo no continente. E foi, principalmente, nas décadas de 1970 e 1980 que o governo militar adotou o modelo de assentamento a partir dos projetos de colonização. Tais projetos foram sendo implantados na região amazônica com ideologia de “integrar para não entregar”.

Contraopondo o modelo de colonização militar, as igrejas católica e luterana, a partir da Comissão Pastoral da Terra, começam a lutar em defesa dos posseiros, sem terra e atingidos por barragem. Dessa organização vai surgir o MST para organizar um número cada

vez mais crescente de sem terra em nosso país e propor a reforma agrária como bandeira de luta.

Com base nas palavras de Caldart (2012) entendemos que a reforma agrária não está na ordem do dia, mas que deve ser uma luta de todos os trabalhadores rurais a partir da organização de massas, visto que a “Reforma Agrária é política pública, depende de subsídios estatais, estaria voltada para o mercado interno e recoloca a questão social em primeiro lugar” (p.161-162). Isso significa que ainda não foi implantado projeto de reforma agrária que atenda às necessidades da população brasileira. No entanto, os trabalhadores rurais têm procurado se contrapor a essa lógica de expropriação e expulsão do homem do campo, organizando lutas por uma reforma agrária que contemple a distribuição da terra, as condições de produção e a perspectiva de construção de outro modelo de sociedade. Muitas dessas lutas têm resultado na constituição de assentamentos rurais em diversas partes do Brasil.

Com o interesse de entender melhor como, atualmente, os assentados da reforma agrária, em uma região de Mato Grosso, estão organizados em suas lutas é que a presente pesquisa se apresenta. Assim, trazemos para o debate a educação escolar que aos poucos vai sendo constituída para/pelos trabalhadores rurais, procurando identificar se a mesma se articula – e de que forma, com as demandas socioeducativas desses trabalhadores.

Para compreender o espaço de socialização do campo, Zart e Bitencourt (2015) lembram que “o campo não é somente produção e consumo. O espaço e o tempo do campo estruturam uma territorialidade que cria e gesta as identidades e as culturalidades associadas as estruturas, as relações e as desigualdades sociais” (p.128). Assim, a compreensão do campo e da educação escolar leva em conta os saberes camponeses e o contexto dessa vivência.

Itinerário do pesquisador

Para melhor entender o porquê da pesquisa, considero necessário trazer um pouco da trajetória de vida do pesquisador.

No ano de 2001, quando eu já estava formado em Filosofia (curso concluído em 2000), fui convidado por um dos educadores que atuavam na Secretaria Municipal de Educação de Nova Guarita-MT, para trabalhar como professor na Escola Municipal Planalto. Logo em seguida, também fui contratado pela Escola Estadual 13 de Maio.

Atuei como professor na escola municipal somente no ano de 2001. Na escola estadual, essa atuação se prolongou até 2007, com uma interrupção nos anos de 2004 e 2005,

período em que fiquei residindo no Acampamento Renascer, Gleba Gama, pertencente ao Município de Nova Guarita-MT.

No ano de 2002, acabei me envolvendo com a questão agrária do município, pois estavam sendo criadas propostas de assentar famílias na Gleba Gama (Gama 1), com mais de 16 mil hectares de terras pertencentes à União, das quais se cogitava regularizar áreas menores e transformar em assentamento os latifúndios maiores, visto toda área estar em posse/grilo de pequenos, médios e grandes latifundiários/grileiros. A prefeitura municipal e o sindicato dos trabalhadores rurais do município, juntamente com o INCRA, unidade de Colíder-MT, tiveram a iniciativa de regularizar parte da área e transformar as maiores fazendas em assentamento. No caso do sindicato, a única mobilização girava em torno de cadastrar famílias conforme o modelo adotado pelo então Governo Federal, FHC, ou seja, as famílias eram inscritas por meio dos Correios e ficavam em suas casas esperando serem assentadas.

O Governo Federal, já no final de 2002, reconhece a área da Gleba Gama como área de assentamento, via diário oficial, na qual poderia ser assentado um quantitativo de 336 famílias. Foi no dia 30 de dezembro de 2002, penúltimo dia do governo FHC, que ocorreu a criação do Projeto de Assentamento Renascer (Projeto MT 0628000), concedendo lote a 252 famílias, dentre as quais fui um dos contemplados (anexo 1). Apesar de o INCRA reconhecer que as famílias foram assentadas, este é um assentamento fantasma porque nenhuma das famílias cadastradas no PA Renascer foi, de fato, assentada naquele momento (mais detalhes no cap.2).

Por saber que a referida gleba pertencia/pertence à União e estava em processo de retomada, é que em junho de 2003, a partir de uma reunião na Câmara dos Vereadores, a CPT convoca os sem terra guaritense¹ para acampar, visto que esta seria a forma mais rápida para conseguirem ser assentados, nos contornos da proposta estabelecida pelo novo governo. Assim, no dia 02 de junho de 2003, juntamente com mais quatorze pessoas, passei a primeira noite em barracos de lona, na beira da rodovia MT-410, que liga Nova Guarita a Peixoto de Azevedo, distante aproximadamente 20 km do perímetro urbano do município sede, dando início ao Acampamento Renascer.

Fiquei acampado e contribuindo na organização, juntamente com outras lideranças locais de junho de 2003 a dezembro de 2005. Devo lembrar que quem primeiro me fez

¹ Conforme Ferreira (2001, p.526), são denominados de Nova-guaritenses ou Guaritenses os habitantes que residem no município de Nova Guarita-MT.

exercitar o ato de organizar uma enorme quantidade de companheiros sem terras, que aos poucos vinham sendo acolhidos nos barracos improvisados, foi o companheiro Deninho José Hendges. Este companheiro já havia sido acampado durante mais de seis anos em acampamentos organizado pelo MST, na região sul do Brasil. Nesse sentido, o ato de organizar em grupos e dividir as tarefas cotidianas para o bom andamento de um acampamento não foi fácil, visto passar de 600 famílias logo nos primeiros quinze dias de acampamento.

Aos poucos, foram sendo convocadas reuniões para ver a quem caberia coordenar cada grupo e, também, para organizar uma coordenação geral do acampamento. Os trabalhadores foram organizados em grupos. A princípio, foram divididos em 10 grupos menores, mas em seguida esse número foi aumentando, pois, algumas fazendas foram sendo retomadas pela justiça federal logo nos primeiros meses de acampamento, trazendo outras famílias para o Acampamento Renascer. Novas lideranças foram surgindo dentro dos grupos, podendo ser destacado os seguintes companheiros com os quais tive maior contato: Gilberto (Jiló), Dorvalino, Nevair (Bugão), Iolanda, Vani, 'Quiliquei', Cleusa, Joãozinho Xavier e Domingos, além do Deninho.

Porém, a retomada de algumas fazendas para assentar famílias sem terra não foi objeto imediato de loteamento, pois os latifundiários/grileiros foram se articulando junto com políticos de influência e estavam (como continuam) dispostos a impossibilitar/impedir, a qualquer preço, o assentamento de sem terras em áreas públicas da União e em posse de latifundiários. O resultado foi que apesar da retomada pela justiça federal de algumas áreas/fazendas da Gleba Gama para assentar família, estas tiveram que permanecer acampadas. Nesse sentido, o sonho de ser assentado estava sendo cada vez mais adiado, situação esta que perdura até hoje para as mais de 150 famílias acampadas na Gleba. Ou seja, passaram-se mais de 10 anos de luta e o Acampamento Renascer continua com famílias acampadas e a reforma agrária ainda não aconteceu em toda a área projetada para assentar as famílias sem terra.

No período de acampamento, com o acompanhamento e articulação da CPT, tendo à frente a Irmã Leonora, além da luta pela reforma agrária, outras propostas vinham sendo discutidas, tais como: a educação escolar dos assentados, o que produzir no lote a ser conquistado, como organizar os assentados se em cooperativa, associação ou mesmo em movimento de pequenos agricultores (MPA). Tais discussões ultrapassavam a simples vida de acampado. A CPT encorajava os acampados a participar de cursos de formação e a conhecer

outras formas de organização de assentamento, apesar das constantes ameaças que sofria por parte dos latifundiários/grileiros.

Nesse sentido, de agosto a novembro de 2003, participei do *Curso de formação para militantes de base da regional Centro-Oeste*, em Mirantes da Serra, RO, tendo à frente o MST e o MPA, com o objetivo de formar novas lideranças dos estados de RO, MT, MS e DF. Uma segunda experiência foi a de participar das discussões do curso de Pedagogia da Terra, em 2004, curso este pleiteado pela UNEMAT, campus de Sinop-MT com a premissa de formar educadores para o *ofício* pedagógico nas escolas dos assentamentos da reforma agrária. Uma terceira experiência na vida de acampado foi de casar com uma companheira, também acampada na época, com quem convivo atualmente e junto temos um filho de 09 anos de idade.

Nos anos de 2004 e 2005 acabei ficando ausente da atividade do magistério, o que me levou a viver sem um salário fixo. Nesse período cultivei *roça de toco*, pois as tecnologias disponíveis para quem vive em um barraco de lona não são muitas: foice, machado, enxada e variedades de sementes para cultivar - adquiridas nos intercâmbios com outros trabalhadores rurais. É bom destacar que a realização da roça levava em conta o trabalho coletivo, os trabalhadores se dividiam em grupos para realização das atividades desde o plantio até à colheita. O cultivo da roça coadunava com a proposta de produzir alimentos para o sustento das famílias acampadas.

É na perspectiva de superar a estrutura social de dependência, onde uma classe social fica com o lucro (a elite agrária/empresarial) e a outra com o trabalho (os trabalhadores), que as lutas vão sendo travadas. Assim, há um entendimento de que a reforma agrária não é apenas a distribuição de um lote de terra, mas envolve um conjunto de políticas para o campo, incluindo a educação escolar, a previdência social, os planos de saúde, dentre outros, como direito dos trabalhadores rurais/populações do campo.

No período de acampado/militante, analiso que a luta gerou muitas contradições, conflitos e desavenças. No final do ano de 2005 acabei desistindo de continuar morando no acampamento. Os motivos que me levaram a afastar da militância/luta no acampamento foram as constantes ameaças de morte aos sem-terra acampados, situação esta consumada com a morte de companheiros acampados. Os anos que se alongam para tornar efetiva a reforma agrária em terras públicas da União, acompanhados com a morosidade judicial e o constante enfrentamento com os latifundiários que ocupam tais terras, levam muitos a desistirem da luta pela terra.

Nesse intervalo de 2006-2007, as primeiras famílias foram assentadas na Gleba Gama, com a criação do Assentamento Raimundo Vieira. Além dessa área, outras três pequenas foram retomadas pela justiça e estão em poder das famílias sem terra, porém cabendo recurso dessa decisão, aos antigos ocupantes.

Como já tinha trabalhado na Escola 13 de Maio nos anos de 2001 a 2003, retornei ao trabalho de professor no ano de 2006, ficando até o final de 2007, quando passei no concurso para o magistério estadual (SEDUC/MT) e tomei posse no município vizinho, Colíder-MT, em janeiro de 2008. Em julho de 2009 passei a morar em Matupá-MT, onde resido até os dias atuais, ocupando o cargo de professor formador do Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional - CEFAPRO.

É por estes e outros fatores que me propus a pesquisar como está a educação escolar dos estudantes assentados, pois existem bases legais (Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 01/2002 e 02/2008, Decreto nº 7.352/10, Plano Estadual de Educação 2006-2016, Resolução do Conselho Estadual de Educação Nº 03/2013) que possibilitam organizar e propor a educação do/no campo.

Atualmente, além cursar o mestrado em educação pela UNEMAT, exerço duas atividades principais: a de professor/educador (professor formador) e a de camponês. Moro com meus pais, minha companheira e meu filho em uma chácara de aproximadamente dois hectares de terras, próximo à cidade de Matupá-MT, onde é desenvolvida a agricultura de subsistência.

O desenrolar da pesquisa

As vivências como sujeito do campo, no norte de Mato Grosso, têm suscitado em nós diversas reflexões sobre a realidade das famílias acampadas ou assentadas, de modo que nos sentimos desafiados a buscar aportes científicos que ajudassem a analisar rigorosamente e a melhor compreender essa realidade. Diante disso, é que propusemos a presente pesquisa, cujo problema está assim formulado:

Como se configura a educação escolar dos assentados do Assentamento Raimundo Vieira e de que forma esta se articula com as demandas sociais e educativas desses sujeitos?

Tal problemática se articula com outros questionamentos, tais como:

Quais são os princípios e objetivos da escola que atende os assentados do Assentamento Raimundo Vieira e que fundamentos epistemológicos, políticos e pedagógicos

os sustentam? Que estratégias e ações educativo-pedagógicas a escola desenvolve no sentido de promover a formação almejada? De que forma os propósitos educativo-pedagógicos dessa escola articulam-se com princípios da educação do campo? O que os assentados pensam da educação escolar à qual têm acesso e o que esperam da escola em termos de formação? (Qual a concepção de educação que os assentados possuem e de que forma ela se articula com os princípios político-pedagógicos da educação do campo)? Quais são as contradições, os limites e as perspectivas da educação escolar no contexto do Assentamento pesquisado? Por que, apesar da demanda, o Assentamento Raimundo Vieira ainda não estruturou sua própria escola?

A educação escolar é um direito social e um importante instrumento de formação dos trabalhadores em geral, incluindo os trabalhadores rurais. Nesse sentido, ao pesquisar a educação escolar do Assentamento Raimundo Vieira, pretendemos verificar se a mesma leva em conta o contexto dos que vivem no campo e se se articula como educação do campo. Num sentido mais amplo, se pergunta que educação escolar é essa que os estudantes assentados vêm recebendo/acessando e se a mesma leva em conta as demandas socioeducativas das famílias assentadas.

A luta desencadeada pelos assentados do Assentamento Raimundo Vieira tem possibilitado uma aproximação do que se defende como projeto de reforma agrária. Tal luta possibilitou a transformação da estrutura agrária e social ao dimensionar a distribuição da terra como possibilidade de novas vivências, que têm na educação seu ponto de apoio ao se referenciar no contexto socioeducativo dos sujeitos que ali vivem. Tais aspirações coadunam com a práxis de trabalho cooperativo e de *auto-sustentabilidade* do assentamento. A escola é mais do que escola, situação esta vivenciada nas experiências relatadas por Caldart (2012) e que se manifestam no contexto das lutas das famílias do Assentamento Raimundo Vieira. E o contexto do assentamento se manifesta como materialização do trabalho humano como valor social, ou seja, socialmente útil, aproximando da teoria marxiana, quando externa a coletividade nos projetos sociais do assentamento.

Essa pesquisa tem como principal objetivo *analisar como se configura a educação escolar dos assentados do Assentamento Raimundo Vieira e de que forma se articula com as demandas sociais e educativas dos assentados, bem como com os princípios e fundamentos da educação do campo.*

No desenvolvimento dessa pesquisa temos, também, alguns objetivos mais específicos, quais sejam:

Identificar as demandas sociais e educativas dos assentados do Assentamento Raimundo Vieira, procurando estabelecer um diálogo com os propósitos da educação do campo.

Analisar como professores e pais concebem a educação promovida pela escola e como compreendem a educação do campo.

Analisar o que os estudantes pensam sobre a escola que frequentam e como projetam seu futuro a partir dessa educação.

Apontar indicativos para a organização da educação do campo no Assentamento Raimundo Vieira.

Neste estudo, partimos da abordagem de pesquisa crítico-dialética, entendida dentro da proposta do materialismo histórico-dialético. O tipo de pesquisa é a *qualitativa*, com foco no *estudo de caso*.

Apoio em Gamboa (1998) para entender a abordagem crítico-dialética. Segundo esse autor a educação, num primeiro momento está posta como adaptação do homem ao meio social, pois carrega em si a proposta educativa da classe dominante, a burguesia, de subjugar a classe trabalhadora. Nesses termos, a educação com caráter ideológico dominante é “determinada pelos valores econômicos” e tem como centro o treinamento do trabalhador e a produtividade máxima ao permitir uma educação nos moldes da “cultura livresca e o saber escolarizado”. Reforça Gamboa (1998, p.111) que a “escola é o lugar da reprodução da cultura dominante e da sociedade dividida em classes”. A crítica que o autor faz está justamente na educação como adaptação do homem ao meio social.

A educação da classe dominante não favorece a luta em seu interior organizativo, uma vez que reforça a educação como instrumento de continuidade da dominação. Como ponto de superação da educação dominante, Gamboa (1998) destaca dois aspectos centrais, para os quais a abordagem crítico-dialética de pesquisa tem que se atentar:

a) a educação como forma de luta política que prevê a formação de uma nova sociedade, entendendo a luta política como fator pedagógico, pois permite que tanto na escola quanto na sociedade se tenha “uma relação educativa entre seus autores”; e

b) a educação como dimensão política, pois permite a tomada de consciência dos educadores e dos estudantes ao se diferenciar da proposta educativa das escolas autoritárias.

É com esse autor que podemos anunciar a abordagem crítico-dialética quando conceituamos o fazer educativo entendido no contexto de uma historicidade do homem e a constante contradição existente nas lutas de classes.

No materialismo histórico dialético, que fundamenta a pesquisa, o material é o que se apresenta enquanto matéria, ou seja, é materialidade objetiva e existe independente do sujeito; o histórico é que esse material que é humano se manifesta diante da história da humanidade enquanto movimento de mudança e; o dialético é o entendimento dessa constante luta das contradições existente nas lutas de classes. É aqui que o homem se transforma num contexto objetivo que pode ser transformado diante da história da humanidade, a partir das lutas de classes² (FREITAS, 2008).

Em Marx, nas teses sobre Feuerbach (MARX, ENGELS, 2007), podemos entender a função da educação na atualidade, quando remetida ao papel do educador na transformação da realidade. Essa transformação é constituída a partir de um método que o autor descreve no Posfácio de 1873 de seu livro, O Capital (1996) volume I, que,

[...] meu método dialético não só difere do hegeliano, mas é também a sua antítese direta. Para Hegel, o processo de pensamento, que ele, sob o nome de ideia, transforma num sujeito autônomo, é o demiurgo do real, real que constitui apenas a sua manifestação externa. Para mim, pelo contrário, o ideal não é nada mais que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem (MARX, 1996, p.140).

E, acrescenta que no movimento repleto de contradições na sociedade capitalista a dialética tem um papel fundamental ao descrever que,

Em sua forma mistificada, a dialética foi moda alemã porque ela parecia tornar sublime o existente. Em sua configuração racional, é um incômodo e um horror para a burguesia e para os seus porta-vozes doutrinários, porque, no entendimento positivo do existente, ela inclui ao mesmo tempo o entendimento da sua negação, da sua desapareição inevitável; porque apreende cada forma existente no fluxo do movimento, portanto também com seu lado transitório; porque não se deixa impressionar por nada e é, em sua essência, crítica e revolucionária (MARX, 1996, p.141).

É na efervescência de uma reviravolta epistemológica e conceitual que podemos destacar a dialética marxista como uma proposta original para a educação atingir com qualidade as camadas populares, tanto dos trabalhadores rurais quanto da classe trabalhadora urbana. Como destaca Konder (1990, p.8),

[...] dialética e diálogo são – não podemos esquecer isso – irmãos gêmeos: ambas as palavras provem do prefixo dia (que indica reciprocidade) e de *lêgein* ou *lógos* (o verbo e o substantivo do discurso da razão). A dialética, por conseguinte, nasceu incorporando, através do diálogo, as razões do *outro* (destaque no original).

² Para um maior aprofundamento do materialismo histórico dialético, ver também: Marx (2008), Vendramini (2010), Pereira e Santos (2012).

Apoiado na intencionalidade do materialismo histórico dialético marxista é que Vásquez (2007), fazendo uma leitura sobre a práxis revolucionária, parte das seguintes colocações: a) “os homens não só são produto das circunstâncias, como estas também são produtos seus”; b) “os educadores também devem ser educados. Rejeita-se, assim, a concepção característica de uma sociedade dividida em duas: em educadores e educandos, com a particularidade de que os primeiros permanecem subtraídos ao processo de educação” e; c) “as circunstâncias que modificam o homem são, ao mesmo tempo, modificadas por ele; o educador que educa há de ser educado por sua vez” (VÁSQUEZ, 2007, p.148-149).

Propriamente dentro do entendimento dos vários tipos de filosofia e a quem pode praticar é que Vásquez (2002) destaca que podemos entender o cinismo implantado pela filosofia de Hobbes quando afirma que o homem é lobo de si mesmo, com a economia de Smith e a filosofia de Hegel, que entende que há uma guerra de todos contra todos. Assim, para Vásquez esse ideário burguês reflete num tipo de indivíduo divorciado da comunidade – tanto no sentido epistemológico, quanto ontológico, tal que o que move a cada um “são atos egoístas” que defendem comportamentos em que prevalecem o interesse individual. E, complementa o autor, que “um homem é prático na medida em que exerce com sucesso sua capacidade. A prática é assim concebida num sentido estreito, sórdido, egoísta” (VÁSQUEZ, 2002, p.64). Porém, salienta Vásquez (2002, p.73) que se perguntar que tipo de filosofia o mesmo professa, responderá ser a marxista, entendida como *filosofia da práxis*.

Num aporte teórico mais amplo, “alicerçados pelas contradições existentes”, é que apostamos no materialismo histórico dialético como postura de superação da intencionalidade educativa encaminhada a partir do egoísmo individualista para uma análise histórica das contradições de classes, saindo do ideal eidético (coisa em si) para a transformação social, isto é, a práxis revolucionária da classe trabalhadora rumo ao socialismo e deste ao comunismo (viver em comunidade – comum unidade).

E como segundo ponto fundamental, a presente pesquisa tem como suporte a **pesquisa qualitativa**. Faz sentido então partir da abordagem crítico dialética para melhor entender a proposta de Minayo (2002) ao descrever a pesquisa qualitativa, destacando que esta

[...] responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2002, p.21-22).

Minayo (2002) destaca a diferença entre quantitativo e qualitativo, tal que a “abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, medidas e estatísticas” (p.22). Nesse sentido, os dados qualitativos e quantitativos não se opõem, mas se complementam na abordagem da dialética quando “buscam encontrar, na parte, a compreensão e a relação do todo; e a interioridade e exterioridade como constitutivo dos fenômenos” (p.24-25). Porém, o objetivo da presente pesquisa é apenas no enfoque qualitativo, visto não prever coletar elementos quantitativos no campo empírico.

A presente pesquisa também leva em conta o **estudo de caso** como elemento fundamental para entender melhor o que se propõe investigar. Dessa forma, para Triviños (2006, p.133), “o estudo de caso é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente”.

Com Ponte (1994), podemos ampliar nossa compreensão sobre o estudo de caso e reafirmar a confluência deste com os propósitos de nossa pesquisa, que tem um enfoque particular. Esse autor afirma que

Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um curso, uma disciplina, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o seu “como” e os seus “porquês”, evidenciando a sua unidade e a sua identidade própria. É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global do fenómeno de interesse (PONTE, 1994, p.2, destaque no original).

Como estabelece Ponte (1994), o estudo de caso visa compreender uma determinada realidade e suas contradições para entendimento de um fenômeno que passa a ser investigado, e desta particularidade com o todo constituindo. Acrescenta Ponte (1994, p.2-3) que as principais características do estudo de caso são: 1º tem sempre um cunho fortemente descritivo, porém, não precisa ser meramente descritivo, mas também com “alcance analítico, interrogando a situação, confrontando-a com outras situações já conhecidas e com as teorias existentes”; 2º não é uma investigação experimental; 3º o estudo de caso é uma investigação de natureza empírica, pois uma das características centrais é o estudo de campo que faz uso de várias fontes, dentre elas a **entrevista** e a **análise documental** - pelas quais optamos na presente pesquisa, o que dá maior sustentação ao estudo.

Em referência à educação, Ponte (1994, p.3) destaca que nessa área “têm se tornado cada vez mais comuns os estudos de caso de natureza qualitativa”. Desta forma a presente

pesquisa, ancorada numa perspectiva epistemológica sócio-histórica, propõe-se a realizar um estudo de caso com a intenção de analisar o tipo de educação escolar à qual os estudantes assentados (camponeses) estão tendo acesso e se a mesma está entrelaçada com suas demandas socioeducativas.

A partir de um estudo *in loco*, tendo como técnicas de pesquisa a **entrevista semiestruturada** e a **análise documental** buscamos reunir dados e informações sobre a educação escolar à qual os estudantes tem acesso. Como destaca Cruz Neto (2002, p.57-59), a entrevista, dentro da pesquisa qualitativa é um dos procedimentos mais usuais no trabalho de campo, por permitir ao pesquisador acessar informações nas próprias falas dos sujeitos de uma determinada realidade, podendo ser tanto de natureza individual, quanto coletiva. No caso da presente pesquisa, utilizamos o procedimento da entrevista individual.

Para Poupart (2008), uma entrevista não estruturada (semiestruturada) é a que melhor possibilita o entendimento do entrevistado em seu contexto. Interessante destacar que para Zanella (2009) a entrevista de natureza qualitativa tem a intenção de entrevistar “pessoas com o objetivo de conhecer a opinião, as atitudes e os significados sobre determinada situação ou fato”.

A entrevista com perguntas semiestruturadas foi realizada com 13 professores da Escola Estadual 13 de Maio, do Município de Nova Guarita-MT, que trabalham diretamente com os estudantes do ensino médio residentes no Assentamento Raimundo Vieira; 10 estudantes que moram no assentamento e estudam o ensino médio nessa escola, e seus pais, que, no caso, são 07. O objetivo das entrevistas foi analisar as perspectivas que cada assentado carrega consigo sobre a educação escolar ofertada; como os assentados veem a educação escolar da qual participam; que educação eles gostariam de receber; se sabem qual é a educação defendida pelos movimentos sociais do campo/CPT.

Devo justificar que, apesar de pessoas de ambos os sexos fazerem parte da pesquisa, para efeitos da redação deste texto elas serão caracterizadas apenas na forma masculina: professor ou professora, o termo comum será *professores*; pai ou mãe, o uso comum será *pais*; e o estudante e a estudante, serão denominados *estudantes*. A opção por tal uso é para facilitar a leitura, apesar de entender claramente as discussões de gênero na atualidade.

A proposta da pesquisa alicerça-se em três eixos centrais:

- a) Educação escolar que recebem (à qual os estudantes assentados têm acesso);
- b) Educação escolar defendida pelos movimentos sociais do campo/CPT e;

c) Educação escolar almejada pelos assentados.

Para obter maiores subsídios para a pesquisa, realizamos, também, análise documental levando em conta o Projeto Político Pedagógico da escola. Os documentos são tomados como mais uma fonte de informação, de modo a possibilitar entender com maior clareza a educação escolar dos estudantes que moram no assentamento e que fazem parte dessa pesquisa.

Estudar a realidade das famílias que vivem da atividade agrícola de subsistência, na perspectiva da agricultura camponesa, é uma forma de evidenciar um posicionamento político e ideológico que possibilitará tomada de decisão para fortalecer cada vez mais essa classe.

Este estudo está organizado em quatro capítulos. No primeiro capítulo, a ideia central é apresentar argumentos teóricos que sustentam uma análise mais próxima da proposta de transformação social sobre *a questão agrária e os conflitos no campo brasileiro*, identificando a reforma agrária defendida pelos movimentos sociais do campo como projeto de ocupação espacial do território brasileiro, posicionando este gerador de conflitos.

O segundo capítulo, *a luta pela terra no extremo norte de Mato Grosso*, abrange uma discussão voltada para os movimentos sociais do campo/CPT enquanto propositura social de reivindicar a reforma agrária, visualizando mais o norte do Estado.

O terceiro capítulo evidencia a educação do campo como proposta política de Estado, tendo como principal interlocutor a Resolução CNE/CBE nº 1 de 3 de abril de 2002, que trata especificamente da educação do campo e as correlações com a perspectiva contrainternalização e socioeducativa, reivindicando esta encampada pelos movimentos sociais do campo/CPT e o Plano Estadual de Educação 2006-2016. Entende-se que há um adiamento dessa proposta educativa com o Plano Estadual de Educação aprovado em 2014. Também serão elencados elementos teóricos para que fique evidenciada a diferença entre *mundo do trabalho e mercado de trabalho*, destacando a opção dos trabalhadores.

No capítulo quatro, são analisados os dados do campo empírico da pesquisa, tendo como foco investigativo os estudantes assentados e seus pais e os professores do ensino médio da Escola Estadual 13 de Maio, que atuam com estudantes que vêm do assentamento. O propósito do capítulo é entender como se configura a educação escolar dos assentados do Assentamento Raimundo Vieira e se a mesma se articula, e de que maneira, com as demandas socioeducativas dos sujeitos desse assentamento, bem como com os princípios da educação do campo.

CAPÍTULO I

QUESTÃO AGRÁRIA E CONFLITOS NO CAMPO BRASILEIRO

Ao tratar da questão agrária no Brasil, o presente capítulo traz para a discussão a concentração de terras e as leis de 1850 e 1964. O capítulo não tem como objetivo fazer um levantamento histórico da questão agrária, mas sim fazer uma breve abordagem de como o latifúndio foi sendo consolidado no nosso país. Tem como eixo articulador a questão agrária, os conflitos em torno da reforma agrária e as lutas dos trabalhadores rurais nesse processo.

Desde a origem da colonização no território brasileiro, as garantias da propriedade privada estavam (e continuam) consoantes com os propósitos da elite agrária, política e economicamente dominante. Os objetivos/propósitos dessa elite coadunam com a exploração de força de trabalho que começou com os índios e logo em seguida passou aos negros africanos, que foram transformados em trabalhadores escravos.

Mas essa organização social não foi aceita tão docilmente. Temos o exemplo de muitos negros que a partir de suas lutas, buscaram se refugiar com suas famílias nos quilombos. Também nessa luta, muitos povos indígenas foram exterminados ao defender seu território por não compactuar com a exploração dos colonizadores que tinham como ápice a expropriação da riqueza, custando o que fosse, dos povos que encontravam, *vitimando a todos ameríndios e africanos* (DUSSEL, 2000). Porém, não podemos pensar que essa trajetória de “expropriação da vida” tenha passado, visto que recentemente a abertura de BR’s, que cortam grande parte do território brasileiro, vitimou grupos inteiros de índios. E em pleno século 21 estamos convivendo com os crimes onde são vitimados sem-terra ao lutar para que aconteça a reforma agrária descrita em lei.

Para entender como foi sendo constituída a posse da terra no Brasil, o próximo passo é discorrermos sobre a questão agrária brasileira e as bases econômicas. Porém, antes de adentrarmos na discussão do capítulo propriamente dito, entendemos ser importante fazermos uma breve análise sobre o processo de acumulação capitalista, no sentido de evidenciar quão forte é a concentração da propriedade da terra, a divisão do trabalho e a sociedade em classes. É interessante ressaltar algumas ideias de Marx em seu livro *A origem do capital*.

Marx (2004, p.11) faz a seguinte ressalva sobre o ‘segredo’ da acumulação primitiva: “O dinheiro converte-se em capital, o capital em fonte de mais-valia, e a mais-valia transforma-se em capital adicional”.

Contrário à naturalização do pobre por seu espírito preguiçoso e do rico como esforçado, Marx (2004) destaca que a “relação oficial entre o capitalista e o assalariado é de caráter puramente mercantil” e complementa que a “essência do sistema capitalista está, pois na separação entre o produtor e os meios de produção” (p.13). E, ainda acrescenta, que o trabalhador só se submeteu a essa condição porque a única coisa que lhe restou foi a força física, ou seja, “o trabalho em estado potencial” (idem).

Para o autor, o sistema capitalista só pode vir ao mundo porque os trabalhadores³ foram expropriados de seus meios de produção. Ainda conforme Marx, a gênese da forma de sujeição conduziu, ainda no século XVI, a “metamorfose da exploração feudal em exploração capitalista”, conforme analisa ao acrescentar que “a base de toda esta evolução é a expropriação dos cultivares” (MARX, 2004, p.15-16).

Marx, ao descrever sobre a servidão na Inglaterra, evidencia que já no século XV começaram a aparecer trabalhadores livres que cultivavam suas terras e que nas horas de folga se submetiam à condição de assalariado e destaca que “a revolução que ia lançar os primeiros fundamentos do regime capitalista teve seu prelúdio no último terço do século XV e no começo do século XVI” (MARX, 2004, p.19).

O que fica claro no livro de Marx é que o poder político, econômico, clérigo e jurídico se empenharam ao máximo para destruir os pequenos cultivares e transformar em grandes “fazendas” para a criação de ovelhas com a ideia central de produzir lã para as indústrias e a própria culpa da pauperização da maioria da população recaia sobre si. Ou como destaca Marx (2004) que ao retratar a “história imbuídos de preconceitos burgueses” (p.18), alguns autores retratados são os manufatureiros e o comércio que trouxeram o verdadeiro pauperismo nacional, mas esquecem, segundo Marx, um dos pontos mais importantes, “não foi a abolição da servidão, mas a abolição do direito ao solo, que ela concedia aos cultivadores, que os fez proletários, e, em último termo, pobres” (p.26).

Como denuncia Marx, ao “anexar a propriedade privada”, a

[...] apropriação fraudulenta do domínio público e a pilhagem dos bens eclesiásticos, excetuando aqueles que a revolução pôs em circulação, eis aí a base sobre que repousa o poderio dominador da atual oligarquia inglesa. Os burgueses capitalistas favoreciam a operação com o fim de fazer da terra um artigo de comércio, de aumentar as suas reservas de proletários do campo, de ampliar a agricultura em grande escala etc.

³ Como acrescenta Marx (2004, p.14) “o movimento histórico que converteu os produtores em assalariados se apresenta, pois, como sua libertação da servidão e da hierarquia industrial. Por outro lado, estes libertos não chegaram a ser vendedores de si mesmo senão depois de terem sido despojados de todos os seus meios de produção e de todas as garantias de existências oferecidos pela antiga ordem de coisas”.

De resto, a nova aristocracia latifundiária era a aliada natural da nova bancocracia, da alta finança, recentemente, e das grandes manufaturas, então fatores do sistema protecionista (MARX, 2004, p.29).

O autor destaca sobre a alienação ilegal de terras, fraudes gigantescas que são feitas contra a nação. E manter a população pobre é uma forma de dominá-la mais rapidamente para que continue trabalhando. Mas esta população não poderia ficar no meio rural, mas sim disponível para a indústria na condição de proletariado, conforme critica Marx (2004, p.31). Uma das medidas imediatas instituídas pela Inglaterra foi a redução de propriedades ao mínimo possível.

No século XIX já não existia mais laços que pudessem ligar os cultivadores aos solos comunais, visto que “o povo do campo, por exemplo, jamais obteve um centil de indenização pelos 3.511.770 acres de terras que lhes foram arrebatados de 1801 a 1831” e que em autodefesa “os grandes latifundiários se outorgaram mutualmente pelas leis sobre o fechamento” (MARX, 2004, p.36).

Marx, depois de usar teses de que os camponeses foram expulsos várias vezes, dentre esses, por carneiros para produzir lã, argumenta criticamente:

Os despojos dos bens da Igreja, a alienação fraudulenta dos domínios do Estado, a pilhagem dos terrenos comunais, a transformação usurpadora e terrorista da propriedade feudal e mesmo a patriarcal, em propriedade privada moderna, a guerra às cabanas, foram os processos idílicos da acumulação primitiva. Conquistaram a terra para a agricultura capitalista, incorporaram o solo ao capital e entregaram à indústria das cidades os braços dóceis de um proletariado sem lar nem pão (MARX, 2004, p.46).

Numa leitura marxista sobre a concentração cada vez maior, inserida no paradigma dominante capitalista, externada por meio dos trustes e carteis⁴, Arruda (2012) faz crítica a respeito da “concentração e centralização de capitais” e, a partir de Marx, caracteriza que ocorreu dois tipos de centralização:

- a) A primeira confunde-se com “a assim chamada acumulação primitiva” [...] e apoiou-se, pelo menos no modelo “clássico” representado pela Inglaterra, no processo de cercamento dos campos [...]” que acompanhou a violenta expulsão dos camponeses de suas terras. A expropriação dos camponeses, que tinha o objetivo de revolucionar a base fundiária da economia do país (aumentar a área destinada às pastagens, em detrimento da lavoura), foi absolutamente necessária para substituir a produção em pequena escala dos produtores independentes pela produção em grande escala de matérias-primas para a indústria (desenvolvimento do comércio da lã). [...]
- b) O segundo tipo de centralização ocorreu “assim que o modo de produção capitalista pode sustentar-se sobre os seus próprios pés”. Marx constatou que, nesse momento, já não se tratava mais de expropriar à força os pequenos proprietários independentes, para depois lhes impor a disciplina nas fábricas (“educá-los para o trabalho”, como se dizia) mediante a pressão das forças econômicas. Tratava-se, ao

⁴ Nesse trabalho não deteremos na ideia formativa dos trustes e carteis. Para um melhor aprofundamento desde 1887 a 1930, ver, Arruda (2012). Também sobre trustes e carteis pode ser consultado Lenin (2012).

contrário, de expropriar uma das partes dos próprios capitalistas. “Essa expropriação se faz por meio do jogo das leis imanentes da própria produção capitalista, por meio da centralização de capitais”. [...] (ARRUDA, 2012, p.30-31, destaque no original).

Como afirma Marx, a história mostra a constante condenação da classe trabalhadora que depois de ser expropriada das condições de existência, na forma de lei são incorporados como pobres, vagabundos, mendigos, criminosos⁵. A violência é que impera aos que fazem parte dessa classe, a classe trabalhadora.

Para consolidar o processo de apropriação da força de trabalho pelos capitalistas e com jornada de trabalho estipulada pelo dono dos meios de produção – o capitalista –, Marx, faz um balanço histórico das leis inglesas e francesas que condenavam, principalmente os definidos como *vagabundos e mendigos*, ao descrever que mediante essas leis,

[...] a população dos campos, violentamente expropriada e reduzida à vagabundagem, ficou submetida à disciplina que exige sistema assalariado, por leis de um território grotesco, pelo açoite, a marca com ferro em brasa, a tortura, a escravidão [...] [e] de um lado se apresenta as condições materiais do trabalho, sob a forma de capital, e de outro lado homens que nada mais têm para vender senão a força de trabalho (MARX, 2004, p.52).

Coube ao Estado estipular o limite do salário a ser pago aos trabalhadores do campo e da cidade e também punir o patrão que pagasse mais que a quantia estabelecida. A punição seria em dobro para o operário que aceitasse o pagamento, conforme afirma Marx. Tanto na Inglaterra como na França, a lei do salário foi instituída através de estatuto oficial, em 1.349, no primeiro país, e 1.350, no segundo (MARX, 2004, p.54-55).

Marx destaca que foi no processo de arrendamento de terras que ocorreu o acúmulo de capital, pois as especulações eram grandes, entendendo que ainda no século XVI, especialmente na Inglaterra, poucos enriqueceram tão depressa enquanto a população do campo empobrecera. Esses poucos foram os arrendatários, isto é, a Inglaterra possuía já no século XVI “uma classe de *arrendatários capitalistas* muito rica para a época” (MARX, 2004, p.66, destaque no original)

Logo na apresentação do livro *A linguagem escravizada* de Carboni e Maestri (2012, p.10), encontramos uma passagem que estabelece críticas à estrutura que a burguesia naturaliza e que Marx questiona quando da relação de classes, assim descrita: “as visões alienadas de mundo nascem e apoiam-se nas inversões objetivas do mundo social. O consenso ideológico e a naturalização da exploração surgem e se alicerçam na vigência e solidez objetivas das relações sociais de exploração”. O discurso apoiado no conceito naturalista de

⁵ A esse respeito ver Marx (2004), principalmente o capítulo 3. Nessa mesma forma de raciocinar a legitimidade do Estado em executar os considerados “criminosos”, ver Zart (2005, p.118-126).

classe social, em que uma depende da outra, se sustenta nos princípios fundantes quando apenas uma das vozes se manifesta na condição oficial: a classe dominante. E, na sociedade de classes se intensificou a exploração sobre quem produz/trabalha diretamente, mediante “uma rica multiplicidade de relações sociais de dominação”, conforme complementam Carboni e Maestri (2012, p.10-11).

Podemos ver em Marx (2004), que a opressão, exploração e expropriação da classe trabalhadora vai se aprimorando, não somente com o arrendamento e o tear independente, mas com a industrialização ostentada na intensa exploração e no pagamento de salários.

De acordo com o autor, diferentes métodos de acumulação primitiva acabam sendo divididos em ordem cronológica: Portugal, Espanha, Holanda, França e Inglaterra. Muitos desses usaram de força bruta, porém sempre se apoiando na força do Estado para explorar.

Em Marx (2004, p.84) encontramos evidências de que a “a única parte da riqueza nacional, que tem entrado realmente na posse coletiva dos povos modernos, é a sua dívida pública”. É a “inteligência das fatalidades econômicas” (MARX, 2004, p.89) que levou a expropriação dos agricultores, a necessidade de escravizar as crianças e transformaram em força operária do capital.

O processo de ostentação desse sistema tem suas bases justificadoras na transformação em duas esferas: a propriedade privada e o trabalho assalariado que explora o trabalho de outrem. Eis os sinais da metamorfose de expropriação do camponês livre e das propriedades comuns que deixaram de existir para dar lugar a um exército de reserva para a concentração de capitais (MARX, 2004).

[...] no movimento de eliminação, transformando os meios de produção individuais e dispersos em meios de produção socialmente concentrados, fazendo da propriedade minúscula de muitos proprietários a propriedade colossal de alguns, esta dolorosa expropriação do povo trabalhador, eis aí a origem, eis aí a gênese do capitalismo. (MARX, 2004, p.96).

Vemos, portanto, que a gênese do capitalismo foi marcada por processos violentos. As contradições - a *negação da negação*⁶ – se expressam no interior do sistema dominante quando, na condição de explorado, os operários começam a se organizar como forma de resistência ao que é imposto. No contexto em que se encontrava a Prússia, atual Alemanha, a

⁶ Nas palavras de Marx (2004, 98) “a produção capitalista engendra ela mesma sua própria negação com a fatalidade que preside as metamorfoses da natureza. É a negação da negação. Ela estabelece, não a propriedade privada do trabalhador, mas sua propriedade individual, fundada sobre as aquisições da era capitalista, sobre a cooperação e a posse comum de todos os meios de produção, inclusive a terra”.

negação da negação, “exigirá a metamorfose da propriedade capitalista em propriedade social” (MARX, 2004, p.99).

As características do capitalismo no início do século XX, nos países desenvolvidos, estão no enorme aumento industrial com empresas cada vez maiores, sendo o monopólio o estágio mais recente do capitalismo no entender de Lenin (2012). Nesse cenário a “produção passa a ser social, mas a apropriação a ser privada” (LENIN, 2012, p.48); a monopolização do capital converge para a fome da massa populacional, pois a nova dominação está no capital financeiro, onde os bancos são quem ditam as regras. Esse cenário monopolista, concomitante com a organização dos carteis, é entendido como estágio superior do capitalismo, o que Lenin (2012) define como imperialismo⁷, isto é, “o imperialismo é, em sua essência econômica, o capitalismo monopolista” (p.165), o que pode ser caracterizado como “capitalismo parasitário” (p.167), acirando as desigualdades sociais. E nesse cenário do capitalismo a regra imposta é que a “propriedade privada é sagrada” (p.81).

Se no velho capitalismo o que dominava era a *mercadoria*, já no novo o que impera na forma de monopólio é a exportação de capital. Já que as fontes de matéria prima não são a única possibilidade de especulação do capital financeiro, com as descobertas de novas técnicas, afirma Lenin (2012, p.117) que “as não aproveitáveis hoje podem tornar-se terras úteis amanhã, se forem descobertos novos métodos [...], se forem investidos grandes capitais”.

Do domínio da mercadoria para o domínio do capital também observamos a substituição de potências econômicas-militares dominadoras, passando da Inglaterra para os Estados Unidos da América. Os reflexos são nítidos, principalmente no Brasil, quando a partir do final do século XIX “ocorre o processo de instalação de indústria de transformação” (ARRUDA, 2012, p.119), período este que

[...] se abre com a proclamação da República e termina com a Revolução de 1930 representada na história econômica do país, um período de transição entre dois “modelos” cujas características são bastante distintas: de um lado, o assim chamado agroexportador, cujo núcleo era a economia cafeeira, e, de outro, o urbano-industrial, apoiado numa série de estímulos que favoreceram a substituição de importações [...] (ARRUDA, 2012, p.119, destaque no original).

⁷ Lenin (2012) destaca que o imperialismo expressa as seguintes cinco características, “1) a concentração da produção e do capital alcançou um grau tão elevado de desenvolvimento que criou os monopólios, os quais desempenham um papel decisivo na vida econômica; 2) a fusão do capital bancário com o capital industrial e a criação, baseada nesse ‘capital financeiro’, da oligarquia financeira; 3) a exportação de capitais, diferentemente da exportação de mercadorias, adquire uma importância particularmente grande; 4) a formação de associações internacionais monopolistas de capitalistas, que partilham o mundo inteiro; 5) conclusão da partilha territorial do mundo entre as potências capitalistas mais importantes (p.124, destaque no original).

E acrescenta Arruda (2012, p.128) que “as classes sociais cujos interesses eram contemplados pelos princípios que defendiam – a alta burguesia comercial e os fazendeiros de café – ainda mantinham a hegemonia política, de uma maneira praticamente incontestável”.

Com a “denominada crise de 1929”, por cauda das quedas das bolsas de valores nos Estados Unidos da América e que afetou a economia dos países dependentes (principalmente os de base agro-exportadores e de industrialização dependente⁸, a exemplo do Brasil), há uma constante propagação da industrialização e, como consequência, da urbanização nos países ocidentais. Foi uma trajetória de maior dependência, visto que o processo de industrialização nos países mais pobres do ocidente necessitava de grande contingente de força de trabalho disponível para as fábricas, a exemplo do Brasil, que aprova, ainda na década de 1930, a lei do salário mínimo, quase um século depois de ter ocorrido na Inglaterra e na França.

Porém, ainda no século XIX, governos brasileiros incumbiram-se de aliciar força de trabalho nos países europeus, principalmente os trabalhadores desempregados, outorgando aos que viessem ao Brasil o direito a uma quantidade de terra para trabalhar. Não foi isso que aconteceu com a classe trabalhadora de imigrantes ao chegar no Brasil. Estes trabalhadores foram trabalhar nas fazendas, principalmente as de café, obtendo apenas um pedaço de terra para plantar para o auto-consumo e se sujeitando à porcentagem nas fazendas. O que impediu tais trabalhadores de contar com uma reforma agrária de cunho social foi a lei de terra instituída em 1850, que passaremos a analisar no próximo item.

As possibilidades de transgredir os valores impostos pela elite dominante vêm da organização social dos trabalhadores, tanto pela melhoria salarial quanto pela digna posse dos bens produzidos, visto estes serem *materialização social*, por meio da divisão social do trabalho humano (MARX, 1996). Ou seja, o trabalho *socialmente necessário*, como entendiam os educadores russos no período de 1917 a 1930.⁹

⁸ Numa breve síntese da questão agrária no Brasil, podemos elencar os seguintes períodos: de 1500 a 1850 temos o modelo agro-exportador, o período que vai de 1850 a 1930 há uma crise nesse modelo; de 1930 a 1980 persiste o modelo de industrialização dependente e tal modelo entra em crise entre 1980 e 1990; de 1990 a 2002 há uma cópia fiel do modelo norte-americano de agricultura (as consequências desse modelo foram a grande concentração de riqueza pelas multinacionais e o capital financeiro); E agora? 2002 em diante. O povo precisa construir um novo modelo agrícola (MST, 2003).

⁹ Sobre a proposta do trabalho socialmente necessário, proposta esta pensada a partir do educador russo Shulgin, ver: Sapelli, Freitas e Caldart (2015). Esse livro discute o processo educativo em escolas itinerantes do MST no estado do Paraná, que culmina na *organização do trabalho pedagógico em escolas do campo* a partir dos *complexos de estudo*.

1.1 A questão agrária no Brasil

No período do Brasil Colônia a terra pertencia à Coroa portuguesa (a monarquia) o que não estendia o direito de propriedade privada aos que estavam de posse da mesma. Porém, para atender a demanda do acúmulo externado na essência do modelo capitalista, a Coroa encontrou uma saída, sendo esta, entregar grandes extensões de terras a “capitalistas-colonizadores” com capital para investir no Brasil a fim de exportar mercadorias. O direito à terra era como “concessão de uso” e hereditário, não podendo vender ou comprar, isto é, em seu plano essencial “não havia propriedade das terras, ou seja, as terras ainda não eram mercadorias” (STÉDILE, 2011, p.22), por isso ninguém podia comprar e anexar a terra de seu vizinho.

A partir de 1850 o Brasil passa a determinar a posse pela compra da terra, ocasião em que é tomada a decisão sobre a expropriação e negação do direito aos trabalhadores, sendo eles escravos, índios ou imigrantes camponeses europeus. Nesse sentido, como acentua Stédile (2011) a Lei n. 601, 1850 (primeira lei de terra), “foi um marco jurídico para a adequação do sistema econômico e de preparação para a crise do trabalho escravo” (p.22). A primeira e principal característica dessa lei é a de “implantar no Brasil a propriedade privada das terras” (STÉDILE, 2011, p.22). A segunda característica está na compra e venda da terra, a qual nega o direito de transformar os “ex-trabalhadores escravizados” em camponeses e estes ficando a mercê para se tornar escravos assalariados dos fazendeiros. Ou como acrescenta Stédile (2011, p.23), essa lei “foi o batistério do latifúndio no Brasil”. E, reforça que contra essa injustiça produzida pela jurisdição do latifúndio, as lutas sociais contrárias foram intensas com a multiplicação de quilombos¹⁰.

Com a lei de terra, por não ter dinheiro/capital para comprar, os trabalhadores escravos acabaram sendo expulsos das fazendas, por causa de uma “lei maior” que vigorava, que é a lei do sistema capitalista, e forçados a migrarem para as favelas (lei da terra como mãe das favelas). Entra em crise o modelo agroexportador predominante de *plantation*/plantagem e tem início um novo ciclo com a vinda de camponeses europeus para trabalhar como assalariados nas grandes fazendas. Consolida-se mais uma vez o projeto da elite agrária brasileira de grande concentração de terra, com a exploração da força de trabalho no plantio

¹⁰ Ressalta Stédile (2011, p.24) que a luta pelo fim da escravidão foi até 1888 porque os proprietários destes argumentavam a posse dos mesmos e a coroa não possibilitava a indenização. Podemos acrescentar que isso se repete com a posse do latifúndio que a mídia divulga argumentando o direito absoluto de propriedade dos fazendeiros/grileiros em terras públicas, nos dias atuais.

de café. Esse novo regime recebe o nome de colonato¹¹. De acordo com Stédile, o modelo classificado por historiadores ainda é o *plantation*, substituído por outro apenas em 1930 (PETERSEN, 2009). É nesse período do colonato que os imigrantes vão para o sul do país e formam as colônias de italianos, alemães, poloneses, holandeses, dentre outros povos imigrantes da Europa.

Este período, que pode ser situado de 1930 a 1960, é proporcionado hegemonicamente por uma nova base política e econômica de organização agrária no Brasil. Interessante observar que o modelo de grande propriedade se mantém com a função de produzir alimentos para exportação. O diferencial é que vai ocorrer uma dependência ainda maior com a industrialização da agricultura, ocorrendo o uso intensivo de máquinas, adubos químicos e agrotóxicos/venenos (o paradigma da revolução verde).

Apoiando-nos em Stédile (2011, p.28) entendemos que,

[...] em 1930, setores das elites da nascente burguesia dão um golpe, fazendo uma “revolução” política por cima, tomam o poder da oligarquia rural exportadora e impõem um novo modelo econômico para o país. Surgiu, então, o modelo de industrialização dependente, na concepção de Florestan Fernandes, conceito esse derivado do fato de a industrialização ser realizada sem rompimento com a dependência econômica aos países centrais, desenvolvidos, e sem romper com a oligarquia rural, origem das novas elites dominantes (destaque no original).

Esse modelo acaba sendo sustentado com a produção de alimento barato, reforçando a exploração das indústrias ao justificarem o pagamento de baixos salários aos trabalhadores citadinos. E esse paradigma agrícola e agrário dominante fica subordinado tanto econômica quanto politicamente à indústria e a lógica do capitalismo dependente; as terras continuam concentradas nas mãos da elite agrária.

A função explícita delegada aos camponeses dentro do sistema capitalista industrial e dependente era a de manter e fornecer trabalhadores para a classe dominante industrial, culminado com o êxodo rural¹². Com isso, mais jovens mudam para a cidade à procura de empregos ao invés de lutar pela reforma agrária e a permanência no campo, ou seja, reforçando “um exército de reserva nas portas das fábricas, à espera de empregos” (STÉDILE, 2011, p.30). Os novos rumos tomados pelos trabalhadores rurais fazem surgir e engrossar a classe operária da cidade.

¹¹ Os camponeses europeus, principalmente italianos e espanhóis, que vieram para o Brasil, a partir de falsas promessas do governo da época em ter a posse de terras, acabaram trabalhando nas fazendas de café em São Paulo e Rio de Janeiro e recebendo aproximadamente dois hectares de terras para cultivar alimentos e criar alguns animais. Em troca trabalhavam nas fazendas de café e recebiam uma ínfima quantia (ou porcentagem) de produto no final da colheita.

¹² Não é interesse no presente momento a descrição dos fatores que convergem sobre o êxodo rural que toma corpo nesse período.

A contradição evidente nesse período está na manutenção do latifúndio e na multiplicação de pequenas propriedades. Essa contradição é exposta ao identificarmos a agricultura camponesa como dependente e subordinada ao capital industrial, mas as forças para superarem as contradições vêm da luta social antes da década de 1960. Tais lutas culminaram com uma nova jurisdição da terra em 1964, o Estatuto da Terra, sendo a primeira lei que passa a legislar sobre a reforma agrária no Brasil. A proposta de distribuição de terras para massa popular entra em pauta apenas a partir da década de 1940, quando surgem organizações como as Ligas Camponesas e, logo em seguida, os sindicatos dos trabalhadores rurais.

Cabe entender com Souza que,

[...] a questão agrária – bem mais antiga e ampla – incidiria diretamente sobre uma longa história de lutas sociais, tão antiga quanto a conquista portuguesa de nosso território. Já a reforma agrária consistiria em designativo mais recente, datado de meados da década de 50 do século XX e que, mesmo partindo da confluência entre os movimentos populares do campo e o discurso estatizado, implicaria em induzir, junto a seus receptores, uma expectativa relativa e um projeto concreto, que se materializaria na promessa de um futuro quase sempre tido como melhor, posto que não vivido. (SOUZA, 2013, p.38).

Assim, vemos que historicamente as lutas vão sendo travadas contra o modelo de dominação e que em alguns momentos essas se concentravam mais em iniciativas imediatas, mas que na atualidade tomam dimensão internacional.

Para entender melhor o processo de concentração de terras e a luta dos movimentos sociais do campo na atualidade, faz-se necessário refletirmos sobre o Estatuto da Terra e a Constituição Federal de 1988, questão que abordaremos no próximo item de discussão.

1.2 O Estatuto da Terra de 1964 e a jurisprudência de CF/88: os reflexos da reforma agrária

O Governo Castelo Branco, logo no início da Ditadura Militar¹³, toma a decisão de estruturar leis que concebem os preceitos de aquisição de terras no Brasil. De certa forma, foi

¹³ A Ditadura Militar ocorreu no Brasil no período de 1964 a 1985. A primazia da imposição do poder militar no governo foi imposta porque o governo anterior havia tomado iniciativas de políticas com propósito de transformação social de base, principalmente a democratização da terra através de planos de reforma agrária, como vinha sendo pensado por políticos e militantes de esquerda. A ofensiva da classe burguesa contra tais planos foi a de legitimar o governo militar para perpetuar o domínio como havia desde a colonização do Brasil. Para isso, as medidas adotadas pelo governo militar, ou seja, pela ditadura militar, com o poder político nas mãos, foi, primeiro (Ato Institucional n.1 de 9 de abril de 1964) a de reprimir, prender e torturar estudantes, jornalistas, intelectuais e políticos ligados ao governo anterior e atacando as organizações a exemplo da União Nacional dos Estudantes, o fim das Ligas Camponesas e a repressão de alguns sindicalistas. Nesse primeiro momento foi comum o governo militar cassar mandato de políticos que afirmavam ser contrário ao regime. O segundo ato (Ato Institucional n. 2) foi o de extinguir todos os partidos políticos e que a partir daí formou apenas dois partidos: a Aliança Renovadora Nacional (Arena), para dar apoio ao governo da época, e o Movimento

uma das primeiras atitudes do governo relacionadas às políticas de bases sociais, pois grupos sociais vinham se organizando para reivindicar a posse de terras públicas, a exemplo de Trombas e Formoso, no estado de Goiás. A elaboração do Estatuto da Terra concomitante com o plano de governo militar (iniciado com o golpe de Estado em 1964), leva à consolidação do modelo adotado desde 1930 pela nova elite agrária e a crise de reestruturação na década de 1980.

De acordo com Souza (2013) o golpe militar de 1964 teve uma dupla reordenação, tal que, “de um lado, alijou e reprimiu os movimentos populares, e de outro, afirmou a hegemonia do capital monopolista sobre os demais segmentos do capital” (p.35). Isso porque, segundo o autor, “a modernização da agricultura brasileira foi realizada pelas forças políticas conservadoras e grupos agrários tradicionais, dentre outros” (SOUZA, 2013, p.35). Para a ala conservadora não precisaria de transformação na estrutura agrária porque o agronegócio resolveria o histórico problema agrário brasileiro. O grande problema é que a modernização da agricultura da década de 1950 trouxe a continuidade da concentração de terras e a especulação imobiliária, sem falar do crescente êxodo rural. Assim, os financiamentos da esfera estatal, com seus diversos órgãos, principalmente o Banco do Brasil, a partir da metade do século passado para cá foram os que propiciaram a concentração de terras e a expulsão dos trabalhadores rurais (SOUZA, 2013).

O que podemos destacar é que o Estatuto da Terra, como a primeira lei de reforma agrária no Brasil, não trouxe as modificações juridicamente definidas, tanto em relação ao latifúndio, quanto ao minifúndio. Essa Lei n. 4.504, de 30 de novembro de 1964, destaca que,

Democrático Brasileiro (MDB), que se manifestava como oposição. Logo em seguida ocorreu o terceiro ato (Ato Institucional n.3) que instituiu a eleição indireta para governadores dos estados. O Ato Institucional n.5 foi contra qualquer tentativa de manifestação que colocava em cheque os ideais do governo militar brasileiro, subsidiado pelos interesses da elite estadunidense (política e econômica), que levou a caçar mandatos políticos e prender milhares de lideranças/intelectuais que faziam oposição ao governo imposto pela ditadura militar. Em síntese, no período da “Ditadura Militar tentaram resgatar o espírito desbravador dos portugueses mercantilistas e dos bandeirantes. A ordem era ‘progresso e desenvolvimento’ e quem se colocasse contrário aos mandos e desmandos do regime era perseguido, torturado, morto ou exilado” (NASCIMENTO, 2008, p.35, destaque no original). No que tange a reforma agrária, houve a institucionalização através da Lei n.4.504, de 30 de novembro de 1964, mas que apenas *controlava e desmobilizava os defensores da reforma agrária, possibilitando a maior penetração do capitalismo na agricultura e a transformação dos imóveis rurais em empresas* (VIEIRA, 2005, p.47). No campo educativo, além de tirar todo o poder das universidades públicas e acabar com as experiências que vinham sendo proposta a partir do método de alfabetização popular de Paulo Freire, o papel educativo, com a *valorização* do “ensino profissionalizante e técnico”, é nítida “a dicotomia estabelecida entre uma educação para o saber fazer (*laissez-faire*) e a educação para o saber pensar (*laissez-pensée*). Dicotomia histórica desde os tempos da Grécia Antiga, pois, para a classe dominante, destina-se a educação para o pensar, para ser mais; já para os que se encontram nos porões da vida, a classe dominada, aos trabalhadores foi oferecida uma educação para o fazer, pois é no fazer que se vende a força de trabalho para os proprietários do capital” (NASCIMENTO, 2008, p.35-36).

Art. 16. A Reforma Agrária visa a estabelecer um sistema de relações entre o homem, a propriedade rural e o uso da terra capaz de promover a justiça social, o progresso e o bem-estar do trabalhador rural e o desenvolvimento econômico do país, com a gradual extinção do minifúndio e do latifúndio.

Parágrafo único. O Instituto de Reforma Agrária será o órgão competente para promover e coordenar a execução dessa reforma, observando as normas gerais da presente lei e do seu regulamento.

Mas essa expressão contida na lei não possibilitou que a reforma agrária acontecesse, pois ao propiciar um período de “mudanças sem rupturas”, Vieira (2005, p.64) defende que

Mesmo diante dos dispositivos que poderiam favorecer à reforma agrária, o que se viu nos anos que se seguem ao Estatuto da Terra foi sua utilização como entrave à execução de uma reforma agrária que distribuísse terra, ou seja, a utilização do Estatuto da Terra resultou na secular permanência de nossa estrutura fundiária concentrada.

O direcionamento da proposta objetivada na lei foi recorçada no fortalecimento de políticas oficiais que proporcionaram a transformação das propriedades rurais em empresas. Conforme Vieira (2005), com a modernização da agricultura nos anos de 1970, não se assume a reforma agrária como proposta de acesso à terra aos trabalhadores rurais, visto a materialização dos latifúndios tanto em empresas modernas quanto em objeto de projetos de colonização dirigida ou oficial na ocupação das fronteiras. Esse caráter de distribuição de terras através de projetos de colonização reforça ainda mais a histórica concentração de terras, não possibilitando mudanças definitivas.

Se a grande propriedade de terra não cumpre a função social, então a mesma é entendida como espaço de ação do governo para transformá-la em objeto de reforma agrária. Mas, que fatores/ideais são defendidos que comprometeram os governos em não fazer essa transformação do latifúndio como prescrevia a lei, principalmente estes em terras públicas da União?

Conforme argumenta Mendonça (2010), as oligarquias defensoras da estrutura agrária que historicamente se configurou no Brasil encontraram brechas na lei para confirmar a face oculta da intencionalidade primeira, que transforma o latifúndio em cooperativas ou em empresas agroindustriais¹⁴, quer seja com foco na exploração da força de trabalho do camponês, quer seja na expulsão dele desse ambiente, forçando-o a procurar moradia no entorno da cidade (na favela, muitas vezes).

No entender de Vieira (2005, p.48),

¹⁴ Destaca Mendonça (2010, p.69) que “nesse novo cenário, as lideranças das agremiações patronais voltariam a discutir a estrutura fundiária. No entanto, falavam a partir de uma agricultura já transformada e que já respondia as necessidades de acumulação capitalista no país. Por tal motivo, a nova retórica não mais se alicerçaria no argumento da necessidade de superação do atraso – tal como nos anos 1960 –, mas sim na consagração da identidade ‘empresarial’ dos grandes agroindustriais” (destaque no original).

O Estatuto [...] cumpriu papel primordial ao trazer para o interior do bloco hegemônico os proprietários de terra, o que deixava intocada a questão agrária e a concentração fundiária do país. Os arranjos jurídico-políticos e econômicos se orientaram no sentido de favorecer plenamente tais grupos de interesses, que levou às últimas consequências a violência e a exclusão das demandas populares e seus principais representantes.

Mesmo com o declínio de o governo militar, que deixou rastros de destruição aos trabalhadores e lutadores, a Constituição Federal de 1988¹⁵ (BRASIL, 2013) não avança significativamente na transformação dos latifúndios em espaços de Reforma Agrária, como definido no Estatuto da Terra. A proposta de Reforma Agrária que vem desde o governo militar e se apresenta até hoje, não atende as reivindicações dos movimentos sociais do campo/CPT. Com isso, podemos acrescentar que ainda encontramos bases teóricas que trazem o período da ditadura como alavanca de crescimento para muitos setores. Para contrapor essa afirmação, basta questionar, quem foram os maiores beneficiários das políticas econômicas, fiscais, de desenvolvimento, agrárias e educacionais nesse período?

Picoli (2006), ao descrever sobre a situação fundiária do país lembra que,

Os incentivos fiscais aplicados na Amazônia passaram a efetivar uma concentração agrária no país, pois, entre 1950 e 1960 86,46% de terras da Amazônia eram ocupadas por estabelecimentos agrícolas com menos de 100 hectares. Entre 1960 e 1970, apenas 35,3% das terras pertenciam aos estabelecimentos com menos de 100 hectares. No ano de 1975, efetivou-se a concentração da terra, pois 99,8% das áreas passaram às mãos de estabelecimentos com mais de 100 hectares, e cerca de 75% destas para estabelecimentos com áreas acima de 1 mil hectares.

Nos incentivos financeiros concedidos aos empresários sob o comando do governo militar ficam explícitos que a concentração de terras ganha dimensão extraordinária e a constante expulsão dos pequenos agricultores camponeses é percebida/evidenciada.

Ainda hoje, é insignificante o parcelamento dos latifúndios para serem destinados aos trabalhadores sem terra, que constam aos milhares ao longo das estradas, acampados

¹⁵ A Constituição Federal de 1988 foi uma conquista político-social como forma de superação da destruição sócio-política-econômica-ideológica proporcionada no período da ditadura militar. Como lembra Peripolli (2008), a Constituição Federal de 1988 foi uma constituição de *forte cunho social* e também de relevância para a *educação* pública, por *abranger todos os níveis de ensino*. E, conseqüentemente as modalidades. Conforme Nascimento (2008, p.36), “com o fim da ditadura militar em 1984 e início do processo de redemocratização no Brasil, as escolas passaram a ser objeto de destaque nos palanques políticos em épocas de campanha. A Constituição de 1988 garante o acesso e dá direito à universalização do ensino fundamental a todo brasileiro, mas isso não irá garantir melhorias no sistema de ensino”. Cabe ressaltar que a CF/88 garante também: o presidencialismo como forma de governo a partir de eleições; o voto obrigatório para todo brasileiro acima de 18 anos e menores de 70 anos e facultativo para jovens com 16 ou 17 anos e analfabetos; institui uma legislação trabalhista com jornadas semanais de 44 horas de trabalho, direito a férias, licença maternidade/paternidade e aposentadoria; direito à posse da terra para os índios a partir da ocupação tradicional, estendendo esse direito aos quilombolas. Também podemos identificar que as forças propulsoras que impulsionaram a nova Constituição Federal foram: a luta encampada pela CPT desde 1975, a criação do Partido dos Trabalhadores (PT) em 10-02-1980, e a formalização/constituição do MST em janeiro de 1984. Tais grupos organizados, além de educadores/intelectuais orgânicos e outras instituições com proposta de transformação social, deram legitimidade às posturas da classe trabalhadora tanto urbana quanto rural.

embaixo de lona preta. A Constituição Federal nos artigos de 184 a 191 destaca sobre “Política Agrícola e Fundiária e da Reforma Agrária” onde define a desapropriação de terras “por interesse social, para fins da reforma agrária”; ressalta que não serão desapropriadas as pequenas e médias propriedades, as que são produtivas e cumprem a função social; também discorre sobre políticas agrícolas, a destinação das terras públicas, a titulação dos imóveis dos beneficiários da reforma agrária e, por fim, sobre o usucapião em terras particulares (terras já escrituradas). Porém, na prática repete as mesmas mazelas silenciadas pelo Estatuto da Terra do governo na ditadura militar.

E o que traz a Lei n. 8.629, de 25 de fevereiro de 1993¹⁶ que regulamenta os dispositivos da reforma agrária prescritos na CF/88, principalmente as alterações ocorridas em 2001? Possibilita a criminalização de quem adentra os latifúndios, por mais que sejam terras públicas devolutas¹⁷ e deixa dúvida quanto à possibilidade de efetivar um projeto de reforma agrária conforme defendem os movimentos sociais do campo, a CPT e os intelectuais orgânico-militantes.

Stédile (2012, p.153-154) faz o seguinte destaque no texto *Notas sobre os 40 anos de Estatuto da Terra*,

A nova constituição não suplanta todos os artigos do Estatuto da Terra, mas insere mudanças fundamentais na classificação das propriedades. Substitui-se a expressão minifúndios, empresas rurais e latifúndios por pequenas, médias e grandes propriedades, respectivamente. Não se trata apenas de uma questão semântica; isso tem consequências práticas, pois, segundo essa nova Carta, ficam excluídas de qualquer processo de desapropriação as pequenas, médias e grandes propriedades “produtivas”, sem que esse conceito de “produtividade” seja muito claro (destaque no original).

Nesse sentido, complementa o texto que “criou-se um imbróglio jurídico” quando a Lei Agrária/93 “cria brechas jurídicas que facilitam a contestação jurídica pelo latifundiário, evitando que os processos de desapropriação sejam rápidos e eficazes” (STÉDILE, 2012, p.154). Isso se evidencia concretamente ao ser caracterizado o Brasil como um dos maiores concentradores de terra. E a justificativa para essa concentração é identificada não porque os movimentos sociais do campo/CPT ficaram inertes, mas porque a maior parte da ala política e jurídica do país se compromete com a seguridade do grileiro/latifundiário que ocupa terras públicas passíveis de reforma agrária.

¹⁶ A Lei n. 8.629, de 25 de fevereiro de 1993, dispõe sobre a regulamentação dos dispositivos constitucionais relativos à reforma agrária, previstos no Capítulo III, Título VII, da Constituição Federal.

¹⁷ Conforme dados do INCRA de 2010, dos 90.338.609 hectares de terras em Mato Grosso, a área devoluta corresponde a 36%, totalizando 32.106.852 hectares. Esses dados são fornecidos por Oliveira (2014).

Para o coordenador geral da Fetraf-Sul, Altemir Antônio Tortelli, quanto à questão agrária, destaca que esta depende de luta permanente para a efetivação da proposta de reforma agrária atual, e que a concentração de terras nas mãos de poucos “é um problema para a democracia, pois, o poder político e econômico também ficam concentrados” (PETERSEN, 2009, p.156). Mas como efetivar essa luta?

A forma como alguns movimentos sociais do campo vêm se posicionando gera conflitos ideológicos, epistemológicos, paradigmáticos, uma vez que contrapõe o princípio do individualismo¹⁸ e da propriedade privada ao se posicionar pela forma coletiva de organizar a produção, a luta pela terra, o uso de sementes crioulas dentre outras, o que gera conflitos com o modelo mercadológico dominante.

Cabe destacar com Oliveira (2001, p.205) que a luta dos movimentos sociais, tendo à frente o MST, tem na reforma agrária

[...] um objetivo social, ou seja, é o caminho para retirar da marginalidade social, no mínimo, uma parte dos pobres. Mas, a Reforma Agrária é também econômica, porque certamente levará a aumento da oferta de produtos agrícolas destas pequenas unidades ao mercado. A Reforma Agrária, porém, tem que ser também política. Tem que ser instrumento mediante o qual esta parcela da população conquiste a sua cidadania.

O modelo agrário hegemônico em nosso país está em constante contradição ao privilegiar a concentração de terras nas mãos de quem não produz (STÉDILE, 2003; PETERSEN, 2009) e deixar no esquecimento milhões de agricultores/camponeses com mínimas (quando não ausente) condições de financiamento público. Isso se evidencia quando o montante em dinheiro destinado para a agricultura/monocultura fica concentrado política e economicamente nas mãos dos mesmos que há mais de quinhentos anos vêm sendo privilegiados. Porém, na atualidade há conquistas de linhas de créditos do governo federal para pequenos e médios agricultores.

Em seu artigo *Reforma Agrária*, Barbosa (1999) questiona a proposta de ocupação dos latifúndios pelos movimentos sociais do campo, pois ressalta o autor que apenas gera o conflito. A saída, segundo ele, parte de “um processo científico antes de mais nada, que deve ser concretizado, obediente à Constituição e à ordem jurídica, dentro dos princípios e imperativos do Estado de Direito democrático” (BARBOSA, 1999, p.18) e entende que a ocupação do latifúndio é uma violência que perturba.

¹⁸ Para maior aprofundamento sobre o individualismo proposto como modelo hegemônico político e econômico de base neoliberal, ver Freitas (2012) e, também, Zart (2005).

Em uma posição contrária à de Barbosa (1999), compartilho a ideia de que o direito de um é concomitante com o direito de todos e contrário à máxima de que “o direito de um termina quando começa o do outro”. É em Marx e Engels (2009) que encontramos os fundamentos epistemológicos e filosóficos para pensar uma sociedade socialista que tem como primeira iniciativa a destruição da propriedade privada, ou seja, alicerçada no trabalho socialmente útil. Esse mesmo argumento ganha respaldo no livro *A opção brasileira* que defende a eliminação do latifúndio como proposta de “natureza política”, visto que “é a-histórico que a sociedade brasileira continua a se submeter a grupos que assentem seu poder e sua autoridade no controle monopolista do território, herança de um passado colonial e escravocrata” (BENJAMIN, *et. al.*, 1998, p.86).

Na intenção de lutar contra inimigos que impedem a reforma agrária, o MST escreveu uma cartilha em 2005 – *Marcha Nacional pela Reforma Agrária* – destacando elementos importantes de como enfrentar o grande inimigo da atualidade: o *latifúndio*. E no VI Congresso Nacional, realizado em 2014, é avaliado que o grande inimigo da atualidade é o *agronegócio*¹⁹. Na luta contra o modelo agrícola e agrário de interesse do imperialismo, na conjuntura atual é necessário entender que

O imperialismo é representado por algumas poucas empresas transnacionais que, aliados com os fazendeiros do agronegócio, querem controlar nossa agricultura através do controle das sementes, do comércio agrícola, das agroindústrias e das tecnologias (MST, 2005, p.11).

Significa que a grande batalha deve ser travada contra o imperialismo/agronegócio, que no advento do neoliberalismo, se apresenta como o inimigo mais poderoso contra a reforma agrária. Isto porque, “representa os interesses do grande capital internacional”, controlada por não mais que dez corporações transnacionais²⁰. São essas empresas que estão ditando (na forma de ditadura) os hábitos alimentares, a produção de agrotóxicos, o controle das sementes, a patente da biodiversidade (animais, vegetais, minerais) como propriedade privada. Seus interesses estão idealizados através das políticas mundiais da OMC (Organização Mundial do Comércio), do BM (Banco Mundial) e do FMI (Fundo Monetário Internacional).

Ao propor o enfrentamento contra as implacáveis políticas de submissão social do imperialismo/latifúndio, o MST defende a reforma agrária com os seguintes pilares:

¹⁹ No VI Congresso Nacional do MST, realizado em fevereiro de 2014, cujo tema principal é: *Lutar, Construir Reforma Agrária Popular*, afirma que o atual inimigo da reforma agrária é o *agronegócio*. (MST, 2014).

²⁰ São elas: Monsanto, Syngenta, ADM, Bunge, Novartis, Nestlé, Danone, Basf, Bayer e Cargill.

soberania, solidariedade, desenvolvimento no pleno uso da terra, sustentabilidade e democracia popular. (MST, 2005).

A manutenção do modelo agrário no qual impera a voz ativa do latifundiário leva milhares de trabalhadores rurais sem terra a ficarem anos acampados, o que resulta dessa luta a constante criminalização de muitos lutadores/militantes das causas populares. Muitos militantes que tem a iniciativa de articular os movimentos sociais do campo e também algumas lideranças dos sindicatos dos trabalhadores rurais são assassinados. Em entrevista à *Revista Caros Amigos*, Dom Tomás Balduino (BALDUÍNO, 2005), dirigente da Comissão Pastoral da Terra até sua morte em 02 de maio de 2014, faz serias denúncias sobre o modelo agrário brasileiro, alicerçado com uma lógica de violência e criminalização contra a tentativa de desapropriação de terras públicas, que estão em poder da elite agrária, para fins de reforma agrária.

Ressalta Dom Tomás que as lideranças que ousam defender um projeto de reforma agrária para a classe trabalhadora têm seu preço demarcado na pistolagem do crime, este sendo financiado pelo agronegócio. Entre as vítimas estão: José Porfírio de Souza, camponês, morto em 1973, Padre Josimo, assassinado em 1986, Chico Mendes, assassinado em 1988, os sem terra mortos no massacre de Eldorado dos Carajás, em 1996, Dorothei Stang, em 2005, Raimundo Vieira, em 2006 e tantas outras que não param de encher as páginas de registro de vítimas que lutaram pela melhoria da vida do povo trabalhador, conforme vem relatando e denunciando a Comissão Pastoral da Terra (CPT)²¹ todos os anos.

A ascensão do Partido dos Trabalhadores ao poder, no ano de 2003, trouxe aos trabalhadores do campo grandes expectativas de que a questão da reforma agrária tomasse outros rumos em nosso país. Contudo, as alianças com partidos/setores conservadores que, em grande medida representam os interesses do agronegócio e do latifúndio, impediram que se avançasse no processo de distribuição da terra e de resolução dos inúmeros conflitos decorrentes de disputas dessa natureza. A atuação desse setor, no Congresso Nacional, foi definitiva para a não regulamentação da função de “propriedade produtiva”, o que impede que pequenas e médias propriedades sejam objeto de reforma agrária. Neste segundo mandato da Presidente Dilma, temos uma amplificação dos efeitos dessa hegemonia do agronegócio, quando temos à frente do Ministério da Agricultura uma legítima representante deste setor.

²¹ A respeito das vítimas que lutam pela posse da terra e por reforma agrária no Brasil, ver CPT, 2013, os Cadernos de Conflitos do período de 2003 a 2012, trazem informações do envolvimento de lideranças na luta pela reforma agrária no município de Nova Guarita-MT, na Gleba Gama.

O debate da reforma agrária popular que vem sendo pautada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, de forma mais intensa com a realização de seu VI Congresso Nacional, cujo lema se expressa na convocação “lutar, construir reforma agrária popular!” reflete um momento histórico, onde o processo de luta pela reforma agrária extrapola a reivindicação da posse da terra e dos meios de produção e se insere em um debate mais amplo relacionado à posse e uso dos bens comuns da humanidade [...]. O texto do programa agrária do MST, aprovado recentemente no VI congresso nacional, traz exposto aspectos da preocupação com o avanço do capitalismo sobre os bens da natureza e as consequências não só para a estrutura fundiária do país e para a agricultura, mas também para o futuro da humanidade (MATHEUS; SILVA, 2014, p.4).

Portanto, o debate atual aponta para a necessidade de avançarmos na compreensão e na prática da reforma agrária, que torne cada vez mais evidente o papel fundamental da agricultura familiar e camponesa no desenvolvimento de uma nova sociabilidade (MÉSZÁROS, 2008) que inclui como princípios básicos a produção agroecológica e coletiva, a segurança alimentar e nutricional na perspectiva da sustentabilidade econômica e social do país.

CAPÍTULO II

A LUTA PELA TERRA NO EXTREMO NORTE²² DE MATO GROSSO

Este capítulo traz para o debate a realidade da região do extremo norte de Mato Grosso, tendo como objetivo principal descrever o processo de colonização ocorrido por meio dos Projetos de Assentamento Conjunto - PAC's; um desses projetos deu origem ao município de Nova Guarita-MT.

Ao descrever sobre o extremo norte, é feito um diagnóstico dos acampamentos e assentamentos que a CPT vem acompanhando nas duas décadas do presente século. E no último tópico é discutida a situação do município de Nova Guarita-MT, contextualizando, também, o Assentamento Raimundo Vieira, onde foi desenvolvida a presente pesquisa.

2.1 Algumas características do extremo norte de MT

O principal motivo para tratar especificamente o extremo norte do Estado se justifica pela recente introdução dos movimentos sociais do campo, principalmente a partir de 2003, que passaram a organizar os trabalhadores sem terra e contestar o direito 'sagrado' dos latifundiários. Tais situações permitem evidenciar argumentos que se refletem na compreensão que os assentados têm da escola e se a mesma se articula com o contexto social e educativo dos estudantes.

Em Mato Grosso, a concentração de terras vem desde o período colonial, pois empresas e fazendeiros/grileiros se apossaram/apoderaram de grandes extensões de terras, em sua maioria, públicas e devolutas, e, de formas ainda mais cruéis, essa 'posse' está sendo defendida. Na ala de senadores, deputados federais e na assembleia legislativa do Estado - o poder político - permeia a voz ativa dos ruralistas. Essa materialização discursiva no poder jurídico-policial e político precisa ser transformada para efetivar conquistas num futuro próximo em relação à ocupação massiva e ao uso da terra para fins de reforma agrária no contexto geral de nosso Estado. Como destaca Luxemburgo (2010, p.36), a partir de uma

²² Vamos caracterizar no presente trabalho a definição de "extremo norte" de acordo com o Ministério do Meio Ambiente (BRASIL, 2007) ao definir essa região como sub-área de influência da BR-163 (definida também como Mesorregião Sul), compondo os seguintes municípios: Alta Floresta, Apicás, Carlinda, Colíder, Guarantã do Norte, Itaúba, Marcelândia, Nova Bandeirantes, Nova Canaã do Norte, Nova Guarita, Nova Monte Verde, Nova Santa Helena, Novo Mundo, Paranaíta, Peixoto de Azevedo e Terra Nova do Norte. O município de interesse para o presente estudo é o de Nova Guarita como estudo de caso e que se assemelha, numa leitura mais ampla aos outros municípios quando tratado sobre a ocupação territorial, a economia e política social. Num sentido mais de regionalização geográfica, podemos caracterizar Nova Guarita dentro da microrregião de Colíder que corresponde aos municípios de: Colíder, Guarantã do Norte, Matupá, Nova Canaã do Norte, Nova Guarita, Novo Mundo, Peixoto de Azevedo e Terra Nova do Norte (AMORIN; MIRANDA, 2000).

leitura marxista, ao descrever sobre adaptação ou revolução, a “simples constatação dos fatos, por sua vez não se baseia numa lei natural, mas sim numa série de circunstâncias históricas dadas”.

Interessante observar que em MT pretendeu-se consolidar a maior parte de distribuição de terras, principalmente no norte do Estado, através de políticas de colonização (SOUZA, 2013). Por esse fator, a luta pela terra a partir da organização dos movimentos sociais do campo e da CPT é mais recente que em outros locais. Mas isso não significa que os conflitos sociais não existiam. Na base das aberturas das rodovias que transpassam o território mato-grossense de sul a norte e leste a oeste foram empurrados índios para outras localidades quando o extermínio não chegava junto. Ou, como descreve Picoli (2010, p.44),

[...] quando a colonizadora chega ao local implanta as cidades estrategicamente ao longo dos projetos de rodovias. Taticamente desenha e planifica configurações que o Estado encontrou juntamente com os capitalistas para abrir essa região. É dessa forma que nasceu a Transamazônica cortando na horizontal, a BR 163 na vertical, a Belém Brasília na diagonal e além de outras como a Cuiabá Rio Branco e outras estradas de menor importância.

Nesse sentido, acrescenta o autor que a história da Amazônia acaba sendo contada apenas pelo lado dos “vencedores”. O texto do autor se propõe a discorrer outras histórias, aquelas que “ficaram ocultas, para preservar o projeto do capital instalado na Amazônia norte mato-grossense, também como das elites representativas dos poderes políticos, econômicos e representações do Estado” (PICOLI, 2010, p.37).

As características centrais dos projetos de colonização, que perpassam o período da ditadura militar, incluindo tanto projetos de colonização oficial, quanto particular, são a ocupação das fronteiras para conter a ocupação de grandes latifundiários, defender-se dos estrangeiros e favorecer o fluxo migratório para as regiões conhecidas como “espaços vazios”.

A “marcha para o Oeste” ainda no governo Vargas sinaliza para políticas de ocupação de Mato Grosso, tendo como modelo a pequena propriedade. Os modelos de colonização eram definidos para integrar as fronteiras entre os estados brasileiros, como foi o caso da Expedição Roncador/Xingu, ainda em 1943, que previa ocupar o centro-oeste em direção à Amazônia. Mas na década de 1950, as fraudes foram constantes com relação à titulação de terras em MT, o que em sua gênese propiciou ainda mais a ocupação de grandes extensões de terras por uma mesma família, não respeitando a extensão de terras que a lei delimitava. Essa lógica de negócios ilícitos de titulação de terras tem seus contornos contraditórios quando no mesmo período (década de 1960) o governo federal oferece incentivo e subsídios às empresas (ou cooperativas) para ocupar a Amazônia. É um dos

mecanismos de integração era renovar a cultura da borracha para favorecer o Centro-Sul (CASTRO *et. al.*, 2002).

O que propõe o governo Castelo Branco (primeiro governo no período da ditadura militar) é o povoamento racional da Amazônia Brasileira. E novamente as medidas adotadas são os incentivos fiscais para as empresas, pois “o plano de desenvolvimento resultante desta nova fase mostra como traço peculiar a extensão da associação entre o Estado e o capital nacional e estrangeiro” como destaca Castro *et. al.* (2002, p.65-66). E como as empresas queriam se beneficiar duplamente, descaracterizavam o INCRA no processo de distribuição de terra, segundo Picoli (2005 p.61), por dois motivos: “o primeiro era caracterizar o colono como preguiçoso²³ e incapaz de ser dono de seu negócio; o segundo era desqualificar o INCRA, órgão encarregado de distribuir a terra, demonstrando que este era incompetente”. Nesse sentido as empresas forçaram o governo para que elas mesmas assentassem as famílias, na condição de empresas de propriedade privada física, jurídica ou cooperativa, conforme destaca o mesmo autor.

Essa mesma lógica se repete quando é pensada a colonização no norte de MT, visto a abertura da BR 163 e sua influência em 100 km de ambos os lados para ser ocupada. A proposta do projeto de colonização dirigida era assentar um milhão de famílias na Amazônia, mas como em tantos outros casos de distribuição de terras, fracassou. Por isso foi reconduzido um novo tipo de colonização, denominado como Projetos de Assentamento Conjunto (PAC's). Dessa forma, entraria como órgão oficial o INCRA e as Cooperativas como iniciativa privada, do qual resultou o Projeto de Assentamento Conjunto Terranova, dando origem, primeiro ao município de Terra Nova do Norte e, posteriormente, ao município de Nova Guarita.

Chama à atenção a colocação de Picoli (2006) de que a Amazônia começa a ser ocupada levando em conta a “expansão capitalista”, visto que o “interesse pela região

²³ Temos um relato do próprio presidente da Coopercana, cooperativa responsável pelo PAC-Terranova que responsabiliza os assentados, sendo estes quase 90%, que deixaram o projeto para migrar em outras áreas de abertura ou para voltar ao sul do país. Assim se manifesta Schwantes (1989, p.181): “Pouco depois, acabaríamos constatando que o erro de não selecionar colonos tinha sido mais grave do que imaginávamos. No meio do pessoal vindo do Parque de Exposição de Esteio, estavam até o dono e o sanfoneiro de uma casa de prostituição que funcionava na reserva indígena. Em resumo, muita gente tinha ido para Terranova [hoje município de Terra Nova do Norte] apenas para receber um lote, vender e voltar para o Sul. Foram esses falsos agricultores que mais problemas criaram e os primeiros a debandar, quando faltavam recursos e o projeto entrou em crise. Já nas inscrições em Esteio, estávamos cientes de estar repetindo o erro de Canarana. Mas, tal como aquela primeira vez, sabíamos que o projeto simplesmente não existiria, se houvesse exigências de seleção. Esta teria de ser feita no próprio projeto, na prática, na dura realidade de ter de arrancar da terra bruta o sustento de uma família”. Percebe-se claramente que, na fala acima, nem a cooperativa e nem o governo da época são responsabilizados por tantas famílias não permanecerem no modelo de colonização imposto pelo governo militar e seus aliados.

começou quando miramos essa nova fronteira expansionista [...], passando a conviver com limitações sociais, econômicas, políticas e culturais diferentes, sem, no entanto, entendê-las na sua profundidade” (p.7).

As ideias que sobressaem sobre a ocupação do espaço pelo capitalista têm respaldo quando constatamos que empresas (e cooperativas) foram beneficiadas com grandes extensões territoriais para incorporar o projeto de colonização. Ao mesmo tempo em que houve divisão e distribuição de pequenas parcelas de terras para agricultores sem terra, principalmente, aqueles que estavam em região de conflitos, como forma de desmobilização e deslocamento espacial para não reproduzir os ideais de luta constante contra as injustiças sociais.

Mas as ameaças contra movimentos sociais do campo e a CPT não se restringem ao período militar. Na colocação de Oliveira (2001), durante o governo de FHC, “enquanto a política do MST era a de colocar a nu a terra improdutivo e a grilagem de terra pelos latifundiários, a resposta foi a violência policial ou a criminalização das lideranças” (p.201).

Atualmente MT é reconhecido como celeiro do agronegócio/monocultura. Mas, isso custou (e ainda continua custando) a vida de muitos trabalhadores que aqui vieram para amaciar a terra (PERIPOLLI, 2002) como assentados pelo projeto de colonização no final da década de 1970 (CASTRO *et. al.*, 2002). Essa ideia é reforçada em livros oficiais que contam a história da ocupação mato-grossense a partir da expropriação das terras indígenas, com trabalho escravo, e o enriquecimento rápido com a extração do ouro.

Assim, a ideia característica de riqueza produzida não tem a intenção primeira de alavancar a melhoria de vida do povo. E o fundamento econômico do agronegócio se sustenta no ideal/projeto de exportação de *commodity*²⁴. Nesse sentido, destacam Azevedo e Pasquis (2009) que a economia de Mato Grosso tem apresentado um crescimento considerável, com um Produto Interno Bruto (PIB) elevado, principalmente, a partir da década de 1990, com a introdução da sojicultura e a consolidação desse estado como o maior produtor de *commodity* no país.

A industrialização da agricultura a transforma em *agrobusiness*, o rural se moderniza e, junto com esse processo, vêm também os problemas da civilização industrial do campo. A diferença é que, nesse processo, a sociedade já tem noção dos limites impostos ao crescimento e dos custos da modernização. Por isso, há uma busca de alguns setores da sociedade por um desenvolvimento que leve em

²⁴ O termo *commodity*, traduzindo para o português, significa mercadoria; e para tornar uma mercadoria, por exemplo, o arroz, é definido enquanto produzido para ser vendido no mercado, isto é, definir-se como mercadoria. Para maiores detalhes sobre as *commodities* na agricultura, ver, Caldart *et. al.* (2012, p.133-141).

consideração a racionalidade ecológica e a justiça social (AZEVEDO; PASQUIS, 2009, p.11).

Mato Grosso possui mais de 900 mil km², divididos em 141 municípios, com limites territoriais de diversos tamanhos. Do território mato-grossense, Oliveira (2014) argumenta que do total de 90.338.609 hectares, a área cadastrada no INCRA corresponde a 58.231.757 hectares, isto é, 64%, o que significa que o restante está disponível para inserir nos programas de reforma agrária porque são terras devolutas (não contando aqui as improdutivas e passíveis de reforma agrária conforma determina a CF/88). É por tais fatores que vem ocorrendo à luta pela terra, entendendo pertencer ao/à Estado/União e passível de reforma agrária. O quadro abaixo deixa claro o quantitativo de terras que podem ser arrecadadas pelo INCRA/INTERMAT a fim de assentar os camponeses sem terra.

Quadro 01: Terras devolutas e terras improdutivas: Brasil e MT

TERRAS DEVOLUTAS NO INCRA	TERRAS IMPRODUTIVAS NO INCRA
<ul style="list-style-type: none"> ■ BRASIL ■ Área Total: 851.487.659 hectares ■ Área DEVOLUTA: 498.901.265 hectares (58%) ■ MATO GROSSO ■ Área Total: 90.338.609 hectares ■ Área DEVOLUTA: 32.106.852 hectares (36%) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ BRASIL ■ Área Total: 850.201.546 hectares ■ Área Cadastrada: 436.596.394 hectares (51,4%) ■ Área improdutiva: 73.824 imóveis (1,7%) ■ 216.328.597 hectares (49,5%) ■ MATO GROSSO ■ Área Total: 90.338.609 hectares ■ Área Cadastrada: 58.231.757 hectares (64%) ■ Área improdutiva: 12.557 imóveis ■ 56.843.815 hectares

Fonte: Dados do INCRA atualizados em 2010 sobre terras devolutas e terras improdutivas conforme Oliveira (2014).

Desses mais de 90 milhões de hectares de terra em MT, de acordo com relatório do INCRA (2014), até esse momento foram destinados apenas 6.077.078,8402 hectares, contando com a criação de 545 projetos estaduais e federais, beneficiando 84.501 famílias. Porém, é certo que nem todas as famílias receberam terras, a exemplo do PA Renascer, no município de Nova Guarita, criado em 2002 e constado na fase de instalação do assentamento, onde das 252 famílias cadastradas como assentadas, nenhuma recebeu lote conforme registro no cadastro do INCRA²⁵. Essa situação foi possível detectar após cadastramento de pessoas acampadas no Acampamento Renascer pelo INCRA/MT no ano de 2004 (cf. anexo 1).

²⁵ Detalhes do assentamento em questão, ver, Superintendência Regional do Estado do Mato Grosso - SR (13), em Cuiabá ou na unidade de Colíder-MT.

Conforme o IBGE, a população de Mato Grosso em 2014 era de 3,224 milhões de pessoas e, desse total, aproximadamente 18% são consideradas população do campo²⁶. Há um constante fluxo migratório por causa da ainda crescente “fronteira agrícola”. Pelo fato do Estado ser considerado pouco povoado, com aproximadamente 3,3 habitantes por quilômetros quadrado, isso faz com que MT seja caracterizado como de “grande vazio demográfico”²⁷.

Nas lutas sociais do campo encontramos um cenário em que a Assembleia Legislativa, no governo de Silval Barbosa, depois de “longo processo de discussão realizado pela sociedade, deputados ligados aos setores do agronegócio mato-grossense aprovam o 3º Substitutivo Integral ao Projeto de Lei de Zoneamento Sócio-Ecológico-Econômico²⁸ que desconsidera os critérios técnicos iniciais”, fazendo “prevalecer os interesses do agronegócio” (ROSSI, 2011, p.11). Isso vem sendo possibilitado porque a bancada ruralista do governo estadual, articulada com a bancada ruralista do senado e da câmara federal (ideologicamente acobertada por uma fala mansa de produção de alimento para a população mundial na falsa dicotomia: ou preservar ou produzir alimentos), estão articuladas politicamente, imperando o modelo no Estado com a “lógica produtivista-consumista”, pautada na exploração e com “altos custos sociais e ambientais”. Essa é a lógica da política do agronegócio de Mato Grosso: altos custos sociais e ambientais, desmatamento e degradação do solo, aumento da concentração fundiária, violência no campo, trabalho escravo e degradante e ameaça de morte (ROSSI, 2011, p.9).

Há grande concentração de terras por latifundiários, a maioria são terras públicas e passíveis de reforma agrária, que permanecem intocáveis, não porque são ‘sagradas’ e ‘sacramentadas’ desde a origem da colonização, mas porque,

A dinâmica do processo de expansão capitalista na região norte de Mato Grosso nos revela certas estratégias do capital usadas para se manter e se autorreproduzir, ocultando as reais condições de vida da maioria da população, com problemas de saúde, educação, meio ambiente e trabalho, sendo esta realidade camuflada pelo discurso ufanista de “progresso para todos” (SOUZA, 2013, p.44-45, destaque no original).

²⁶ Informações disponíveis em, <http://www.brasilecola.com/brasil/aspectos-populacao-mato-grosso.htm> (acessado em 17/10/2014). O mesmo sitio descreve que “nos últimos anos o Mato Grosso tem recebido consideráveis fluxos migratórios, consequência da expansão da fronteira agrícola”.

²⁷ Dados coletados do sitio <http://www.brasilecola.com/brasil/aspectos-populacao-mato-grosso.htm> (acessado em 17/10/2014).

²⁸ Conforme Ferreira, Fernández e Silva (1999), no artigo, *A reconstrução dos assentamentos rurais em Mato Grosso*, o relatório do Zoneamento Socioeconômico e Ecológico do Estado de Mato Grosso, de 1997, revela que “os assentamentos estão instalados em regiões pouco favoráveis ao desempenho da produção agrícola familiar, áreas em que predominam ecossistemas frágeis, onde a prática intensiva da agricultura contribui para o rápido esgotamento dos recursos naturais e provoca fortes impactos ambientais”, tal que, “a venda e abandono dos lotes estão diretamente ligados à aplicação de políticas nos assentamentos” (p.224).

Dados da primeira metade da década de 2000 (propriamente em 2004) revelam que no extremo norte do Estado de Mato Grosso as terras estavam assim distribuídas: os imóveis/unidades familiares até 100 hectares de terras correspondiam a 81%, ocupando 29,5% da área total dos imóveis; já os grandes imóveis, que somam 2,5% de ocupantes, totalizam 38% da área (BRASIL, 2007, p.30-31). Isso significa que a grande quantidade de terras se encontra concentrada numa minoria de proprietários, pois de acordo com o levantamento do MDA/INCRA em 2014, em Mato Grosso a grande propriedade corresponde a 13.394 propriedades com 53.182.487 hectares de terras. Essas terras estão no poderio de poucas famílias, enquanto milhares de famílias continuam acampadas, contrariando o princípio instituído pela CF/88 ao definir a posse/propriedade da terra para cumprir a “função social”.

Os diversos tipos de enfrentamentos organizados pelos movimentos sociais do campo vêm acontecendo, onde podemos ressaltar que entre 2000 e 2012, ocorreram no Brasil 5.344 ocupações que envolveram 708.706 famílias²⁹. Porém, a concentração de terra ainda persiste, pois os imóveis acima de 2.000 hectares (DATALUTA, 2013) são de 40.119 imóveis com um total de 254.306.154,17 hectares, desse total os 219 imóveis com mais de 100 mil hectares cada, contabilizam 72.951.538,86 hectares. Esses resultados entre os que lutam pela terra (reforma agrária) e os que concentram a fim de especulação ou pelo simples fato de concentração de capital são evidenciados no sistema econômico, jurídico e político atual.

O resultado dessa concentração fundiária, principalmente de terras públicas (devolutas) e improdutivas gerou a organização de movimentos sociais ou socioterritoriais conforme Fernandes (2005), com grande quantidade de famílias, no sentido de se organizar para reivindicar o acesso à terra. Da luta para confrontar a “terra de capital” e transformar em “terra de trabalho”, só em MT a CPT, entre 2000 e 2012, esteve diretamente envolvida com 13 ocupações com 2.530 famílias, de um total de 93 ocupações que envolveram 25.009 famílias. E quem esteve à frente das ocupações nesse mesmo período foi o MST que fez 48 ocupações envolvendo 16.474 pessoas sem terra (DATALUTA, 2013).

Como as lutas sociais são contrárias aos interesses da classe ruralista/latifundiário/produtores/grileiros, ocasiona conflitos. Desses conflitos, só em Nova Guarita/Peixoto de Azevedo - que envolve a luta/disputa pela terra, na Gleba Gama, de 2003

²⁹ Das ocupações e famílias envolvidas entre 2000 e 2012, podemos destacar que no Brasil o MST fez 2.781 ocupações em latifúndios com 452.681 famílias; a CONTAG fez 519 ocupações com 53.473 famílias; a FETRAF fez 139 ocupações com 17.714 famílias; o MLST fez 123 ocupações com 14.953 famílias; a CPT fez 161 ocupações com 12.949 famílias; o Movimento Indígena fez 199 ocupações com 13.011 famílias; as ocupações conjuntas, outros movimentos e os não informados somam 1.422 ocupações com 143.925 famílias. (RELATÓRIO DATALUTA, 2012).

até 2011 temos o seguinte resultado: 22 pessoas ameaçadas de morte e, destas, 5 pessoas assassinadas³⁰, vítima da pistolagem (MATO GROSSO, 2011).

Ao fazer uma análise da estrutura agrária do país, Pomar (2009) destaca que apenas a “apropriação e o uso dos 120 milhões de hectares de latifúndios improdutivos” são suficientes para assentar os sem terra que precisam de terra para trabalhar³¹.

Analisando o poder ideológico predominante na forma de manipulação hegemônica e imposição de apenas um modelo de sociedade, o modelo de mercado/capitalismo, é que podemos destacar, com Souza (2013, p.48) que

Os interesses da sociedade civil estão baseados na sua capacidade de organização e pressão na sociedade política, numa disputa entre as frações da classe dominante formada por fazendeiros e pecuaristas pelo controle hegemônico e a sucessão de seus dirigentes junto aos canais de diversas esferas de poder.

A classe trabalhadora vem organizando lutas contra a proposta “oficial” de posse da terra. Porém, é o discurso dominante que impera, ou na visão de Chauí (1982), se apresenta na forma de um *discurso competente*, pois da esfera que fala/ocupa/domina é que se transpassa o valor de prestígio social.

Então, por que lutar pela reforma agrária?

Stédile (2012, p.155) destaca que para os movimentos camponeses, “somente a democratização do acesso a terra poderá resolver os problemas da pobreza e da desigualdade social”, presentes tanto no campo quanto na cidade. Nesse sentido, acreditamos que a estrutura agrária brasileira ainda não está consolidada, pois as contradições estão expostas quando muitos continuam lutando acampados na beira das rodovias, contrastando com a concentração da terra em latifúndios (ou grandes propriedades como define a CF/88). Nesse sentido, a ideia do próximo item é descrever sobre a luta que vem acontecendo no extremo norte de MT, tendo à frente a CPT. Também serão elencados os principais grupos/movimentos sociais que atuam nessa região, conforme Jaber e Sato (2012).

³⁰ Uma das vítimas, Raimundo Vieira (+2005), não consta no relatório, sendo esta homenageada com o nome do assentamento de 65 famílias, o Assentamento Raimundo Vieira.

³¹ Acrescenta Pomar (2009, p.125) que “são as desapropriações dos latifúndios improdutivos e os assentamentos das famílias sem-terra, e a luta contra o agronegócio e contra as pesquisas agrônômicas, cuja meta se relaciona com a superação do capitalismo e a implantação do socialismo, pouco tendo a ver com reforma agrária.”, pois destaca o autor que o governo de Lula não tem o agronegócio como inimigo, do qual a reforma agrária pode ser feita apenas com a divisão dos latifúndios improdutivos. Interessante observar que os movimentos sociais do campo se diferem ao ter tanto o latifúndio como o agronegócio como inimigos da reforma agrária e não apenas um ou outro.

2.2 A atuação da CPT na região do extremo norte do Estado de MT

Desde a implantação dos projetos de assentamentos no final da década de 1970, a CPT faz denúncias das irregularidades cometidas contra os assentados, conforme descreve Castro *et. al.* (2002, p.123),

As notícias do fracasso de muitos colonos na Amazônia, trazidas pelas próprias “vítimas do sonho da terra” da fartura na Amazônia, os movimentos dos sem-terras, a CPT regional e outros movimentos alertavam os trabalhadores rurais para não cair na “conversa do vigário”. E as referências eram boas, terra de qualidade, garantia de título, infraestrutura mínima razoável (estrada encascalhadas, escolas para os filhos, hospitais, etc.). E a saúde? Falava-se de uma tal “malária”, um “febrão”. Era só tomar remédio e pronto (destaque no original).

Para entender melhor as lutas encampadas pelos camponeses, é necessário destacarmos quem são esses movimentos sociais do campo e também a CPT. Na região extremo Norte de MT essas lutas ocorrem articuladas a organismos religiosos, como a CPT (Comissão Pastoral da Terra), a PJR (Pastoral da Juventude Rural), a movimentos sociais do campo, como o MST (Movimento dos Trabalhadores Sem Terra), o MPA (Movimento dos Pequenos agricultores) e o MMC (Movimento das Mulheres Camponesas), e entidades sindicais, como o Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR). Na articulação desses grupos, movimentos ou pastorais está a Via Campesina/MT (a partir de 2004). Com essa articulação de tais movimentos/entidades houve avanços na luta pela reforma agrária.

A CPT não é um movimento social, como afirma Silva (2012), mas teve/tem um papel efetivo na organização dos acampamentos, formando lideranças e lutando junto com os povos do campo pela conquista de seus direitos. Por isso, daremos destaque a essa entidade no presente trabalho, considerando-se, também, que o MST e o MPA na região do extremo Norte do Estado de MT estão presentes apenas de 2003 para cá, em poucos municípios.

Historicamente, podemos observar que o projeto de colonização oficial/dirigia nessa região, com sua estrutura ideológica hierárquica, onde prevalecem os interesses de cima para baixo, acabou não permitindo organizações de massa na luta pela melhoria socioterritorial dos camponeses. Estes sempre foram silenciados por uma elite com voz ativa nas decisões política, econômica, militar, cultural e educacional. Como destaca Zart (2005, p.120) “o projeto dominante, para manter-se dominante, necessita apoderar-se do imaginário da coletividade e fazer acreditar que os seus valores são necessariamente valores universais”.

Nessa mesma linha de raciocínio, Souza (2014) em sua tese de doutorado, afirma que no microcosmo o camponês está dominado pelas condições sociais (pobreza estrutural) e que o fazendeiro manipula-o nos pequenos favores, tanto comunitários, quanto particulares,

mostrando uma presença pacificadora. E no macrocosmo este fazendeiro ajusta suas políticas com apoio dos fundos ruralistas sobrepondo ideais, a exemplo do agronegócio, como se fosse de interesse coletivo (SOUZA, 2014).

Importa ressaltar, conforme Jaber e Sato (2012), sobre o mapeamento dos conflitos socioambientais de Mato Grosso, que as principais causas *propulsoras* dos conflitos gerados são: disputa pela terra, desmatamento, disputa por água, queimadas, uso abusivo de agrotóxicos. E suas *consequências* são: ameaça de morte e o trabalho escravo. Os riscos finais “oferecem-nos a constatação do cenário de insustentabilidade social e ecológica do modelo de desenvolvimento instituído em MT” (JABER; SATO, 2012, p. 53). Conforme as autoras, o peso maior que se sobrepõe nas decisões é o econômico, este fica restrito à classe dominante composta por grandes proprietários/grileiros de terra *autoprojetada* pela ideologia do agronegócio.

Os *grupos sociais* identificados por Sato e Silva (2012), através do mapeamento social³² em MT, concluído em 2010, são: acampados, agricultores familiares/camponeses, atingidos por barragem (MAB), assentados (MST e MPA), artesãos, povos ribeirinhos, povos ciganos, povos extrativistas, povos morroquianos, povos pantaneiros, povos indígenas, povos quilombolas, retireiros do Araguaia, seringueiros e grupos de siriri, cururu e dança do congo. Tais grupos podem ser agrupados em três categorias centrais: os grupos tradicionais (indígenas, quilombolas, ciganos e grupos de siriri, cururu e dança do congo), os que caracterizam como local de cultura e habitat (pantaneiros, morroquianos e ribeirinhos) e os caracterizados como trabalho, labor e produção (agricultores familiares/camponeses, seringueiros, extrativistas, retireiros do Araguaia, artesãos, acampados, assentados e atingidos por barragem – MST, MPA, MMC e MAB). E nesse último grupo podemos acrescentar os trabalhadores ligados à CPT.

Os grupos mapeados são aqueles que *expressam identidades* de resistências em seus territórios interligando natureza a cultura. Conforme as autoras, “o mapa dos grupos sociais de MT emerge frente à necessidade de registrar e mapear estes sujeitos nos territórios mato-grossenses” (SATO; SILVA, 2012, p.59). Essa iniciativa de mapeamento reforça a ideia de

³² Esse mapeamento, de acordo com as autoras, é para contrapor o Zoneamento Socioeconômico Ecológico do Mato Grosso (ZSEE), o qual além de reforçar as desigualdades historicamente apresentadas e manipuladora enquanto instrumento político, apesar da ampla participação da sociedade civil, “as propostas dos diversos grupos sociais não foram atendidas e, na contramão da democracia, os nossos ditos ‘representantes’ transformaram os direitos de muitos em privilégio de alguns.” (SATO; SILVA, 2012, p.13, destaque no original). O ZSEE enquanto projeto de Lei 273/2008 da Assembleia Legislativa, aprovado por 19 votos favoráveis e 01 contrário, foi sancionada na íntegra pelo então governador Silval Barbosa no dia 20 de abril de 2011 (idem).

que *sempre existiam e existem vidas* e não somente *espaços vazios*. O pano de fundo do mapeamento social identifica

[...] um Estado com extensão continental, com expressivas riquezas naturais que registra seus recordes anuais em produção agropecuária e geração de renda, mas também, com recordes de desmatamentos e de queimas, uso de agrotóxicos, concentração de terra e renda; além de registros abusivos de violência no campo. Os altos números do Produto Interno Bruto (PIB) vieram acompanhados de uma grande concentração de renda [e terra] causando a desigualdade social (SATO; SILVA, 2012, p.19).

O mapeamento social possibilitado pelas autoras registra a existência de 52 grupos/comunidades/movimentos e mais 47 etnias indígenas que totalizam 99 identidades no mapeamento mato-grossense. Nesse cenário, faz-se necessário ressaltar a importância da luta encampada pela CPT no extremo norte do Estado.

No tocante à atuação da CPT no extremo norte do Estado podemos destacar que uma das primeiras lutas ocorreu no Município de Terra Nova do Norte junto a um grupo de posseiros que reivindicavam o direito à terra onde era um garimpo de ouro, conhecido como “Pé Quente”, próximo a 10ª Agrovila. Esta foi uma luta concentrada. Porém, é com a posse do governo Lula, no ano de 2003, que a CPT/MT passa a acompanhar mais efetivamente os acampamentos da região e a reivindicar, junto ao INCRA, áreas públicas³³ para serem transformadas em assentamentos. O requisito básico para se assentar famílias nesse novo cenário era estar acampado, contrariando a política de distribuição de terra implantada nos oito anos de governo de FHC. Como parte dessas reivindicações, podemos citar áreas nos municípios de Nova Bandeirante, Marcelândia, Claudia, Itaúba, Colíder, Nova Santa Helena, Nova Canãa do Norte, Terra Nova do Norte, Nova Guarita, Peixoto de Azevedo e Novo Mundo. Também foram atendidas reivindicações de alguns assentamentos na região. O resultado das ações pode ser evidenciado no quadro abaixo.

Quadro 02: Ações da CPT na região norte de MT, ano de 2002 aos dias atuais.

Município/Ano	Forma de mobilização	N. de famílias	Tamanho da área em hectares	Situação da área	Situação atual
Claudia/2002	Acampamento (Acampamento Nova Aliança – BR-163)	160 famílias	7.000 ha (aproximadamente)	Área ocupada pela Fazenda Panorama	47 famílias assentadas em uma área particular. Foi cedida uma parte da área para o MST assentar mais 140 famílias.

³³ Devemos lembrar que várias áreas que pertencem a União estão cadastradas para assentamento por iniciativa da CPT. Só no município de Novo Mundo-MT a área requerida daria para assentar mais de duas mil famílias, que passaram a contestar a ocupação irregular pelos latifundiários.

Itaúba/2002	Acampamento	270 famílias	16.000 hectares pertencente à Fazenda Sama.	Área de interesse do Estado para desapropriação	Acampamento desativado em 2005.
Nova Guarita/2003	Acampamento e assentamento	600 famílias	Mais de 16.000 hectares pertencentes à União e em posse de fazendeiros	Área reivindicada pelas famílias acampadas, para assentamento	65 famílias estão assentadas no Assentamento Raimundo Vieira e mais 07 famílias no PA Renascer Lote 21; 150 ainda estão acampadas
Canaã/2003	Posseiros	105 famílias	11.559 hectares	Área requerida por fazendeiros e por posseiros.	Assentamento Santo Antônio, criado em 2005, com 105 famílias assentadas
Terra Nova do Norte/2003	Reivindicação da posse para os sem terra ³⁴ - Gleba Uru	150 famílias	5.273 hectares (fazenda particular)	Desapropriação da área pelo INCRA (solicitação do STR municipal/CPT)	150 famílias assentadas com a desapropriação da área
Marcelândia/2005	Acampamento – Gleba Tupã	80 famílias	Não informado o tamanho da área (Área desapropriada pelo Estado/INTERMAT)	Desapropriação da área (solicitação STR e CPT).	80 famílias assentadas
Marcelândia/2005	Permanência do tamanho da área	40 famílias	Não informado o tamanho da área (Área de assentamento pelo INTERMAT)	Garantia do tamanho da área por unidade familiar	40 famílias assentadas
Novo Mundo/2003	Acampamento (União Recanto Cinco Estrelas)	194 famílias	Não informado o tamanho da área (Terras da União)	Terra pública ocupada por fazendeiros	42 famílias assentadas em acordo judicial e mais 152 famílias continuam acampadas
Novo Mundo/2003	Acampamento na Gleba Nhandu	100 famílias	14.000 ha (ocupada pela Fazenda Araúna)	Terra pública da união ocupada fazenda Araúna	100 famílias continuam acampadas
Nova Bandeirante/2004	Reivindicação da área pelos posseiros – Fazenda Três Cinco	400 famílias	Não informado o tamanho da área (área requerida por fazendeiros)	Terra pública em poder do latifúndio	Assentamento
Nova Bandeirante/2004	Reivindicação da área pelos posseiros – Gleba do	800 famílias	Não informado o tamanho da área (área requerida por fazendeiros)	Terras públicas em poder do latifúndio.	Assentamento.

³⁴ Caracterizado como reivindicação da posse para os sem terra quando a área estava nos domínios do latifundiário/fazendeiro e os camponeses entraram na área e cortaram por entender que é terra pública.

	Tenente				
Nova Santa Helena/2005	Acampamento	141 famílias	6.000 hectares da Fazenda Santa Maria.	Terra particular com proposta de desapropriação	Acampamento extinto em 2012 porque não havia interesse da União em adquirir a área

Fonte: Elaborado pelo próprio autor e revisado por agentes locais da CPT³⁵.

Como podemos observar o quadro acima revela a grande quantidade de famílias que buscaram na CPT o apoio para lutar pela reforma agrária ou para permanecer com a área já demarcada para cada família assentada, como foi o caso das 40 famílias de Marcelândia, em 2005. Fato mais comum de acompanhamento foi em torno de acampamentos ou de posseiros. Tanto no caso de Itaúba quando de Nova Santa Helena, as famílias acampadas não obtiveram conquista em suas lutas. No caso de Itaúba, os relatos técnicos do IBAMA inviabilizaram a proposta de assentar famílias. Já no caso de Nova Santa Helena, entre a quantidade de famílias que iriam ser assentadas e a fazenda requerida para ser desapropriada, os custos ficariam acima do permitido, conforme relatos técnicos da equipe do INCRA. Por tais fatores, o governo federal de Dilma não autorizou a compra da área requerida para assentar famílias sem terra.

Uma situação diferenciada foi com relação às famílias assentadas no PA Ena, município de Feliz Natal, criado em 1996 com 30.000 hectares de terras e assentadas 380 famílias, em processo de desapropriação da área, onde estas solicitaram o apoio e acompanhamento da CPT, no ano de 2003. A solicitação requerida pelas famílias assentadas era para que fossem distribuídas “cestas básicas pela CONAB” por causa de dificuldades enfrentadas pelos assentados, em termos de infraestrutura. Outro fator, conforme relato de lideranças da CPT regional, havia denúncia de que as casas construídas pelo INCRA (convênio) no assentamento estavam caindo.

Diante dos dados expostos no quadro acima, podemos afirmar que, até certo ponto, o INCRA não assentou nenhuma família em terras da União, no extremo norte do Estado nos últimos anos. O INCRA apenas regularizou a posse de famílias que, depois de vários anos acampadas e não encontrando alternativas, passaram a dividir a área. Posterior a essa fase, ao ser pressionado a criar os projetos de assentamentos, o instituto apenas cadastrou as famílias e regularizou a posse.

³⁵ Conforme relatos de lideranças que atuam há mais tempo na CPT, além de inúmeras outras ações tanto na parte formativa quanto organizativa, há situações em que o apoio da entidade foi solicitado por assentados que denunciavam desvios do dinheiro disponibilizado para os assentamentos, principalmente proveniente do Pronaf e de infraestrutura.

O novo enfrentamento e a continuidade da morosidade é que a Advocacia Geral da União (AGU) desabilitou o INCRA de entrar com processos judiciais para retomada de áreas públicas, transferindo essa competência para a AGU, o que fez com que todos os processos de reforma agrária em andamento voltassem ao ponto inicial. A título de exemplo, temos a Gleba Gama, no Município de Nova Guarita-MT, onde os processos judiciais de retomada da área para fins de reforma agrária prolongam ainda mais a permanência de, aproximadamente, 150 famílias embaixo de lonas no acampamento. Desde a luta iniciada em 2003, das quatro maiores fazendas apenas uma foi loteada, dando origem ao Assentamento Raimundo Vieira.

Além dos assentamentos propiciados pelo acompanhamento/reivindicação da Comissão Pastoral da Terra e dos acampados que estão na luta ativa no extremo norte de MT, essa entidade contribuiu com a vinda do MST (em Colíder), com a organização do Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), com a articulação do Movimento das Mulheres Camponesas (MMC) e da Pastoral da Juventude Rural (PJR) (em especial em Alta Floresta, Carlinda e Terra Nova do Norte) e apoiou as reivindicações de legalização dos Moto-Taxistas em Sinop, além de fazer parte das discussões sobre a licenciatura em Pedagogia da Terra, esta pleiteada pela UNEMAT, *campus* de Sinop-MT. Essas novas organizações e articulações resultaram na formação de várias lideranças na região, na formação acadêmica em licenciaturas e bacharelados³⁶ de jovens para atuar na região, na possibilidade de acesso a créditos que antes eram restritos, o que fez revigorar a luta camponesa da região.

Stédile (2003, p.48) argumenta que quando se trata da questão agrária brasileira existe no meio rural uma violência estrutural, decorrente “da estrutura da posse de terra, do poder econômico dela resultante, do controle político que os senhores da terra exercem sobre a população local.” Essa violência gera a criminalização dos sem terra, posseiros, camponeses, indígenas e demais grupos que lutam para conquistar a terra ou para permanecer na mesma contra o domínio do fazendeiro latifundiário mesmo sendo em terra pública. Ou com ressalta Oliveira (2001, p.187), “estamos diante de uma estrutura fundiária violentamente concentrada e, também, diante de um desenvolvimento capitalista que gera um enorme conjunto de miseráveis”. O autor acrescenta que

³⁶ A CPT esteve presente quando foram iniciadas as primeiras reuniões para discutir sobre a Pedagogia da Terra, em Sinop-MT, no ano de 2004, *campus* da UNEMAT. Também foram formados dois agrônomos, ambos de Nova Guarita-MT, no curso de agronomia oferecido aos movimentos sociais (Curso de Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo - CAMOSC), na UNEMAT, em Cáceres. Além disso, foram encaminhados jovens para os programas de formação em agronomia na Venezuela.

A lógica contraditória é uma só, o desenvolvimento capitalista que concentra a terra, concomitantemente, empurra uma parcela cada vez maior da população para as áreas urbanas, gerando nas mesmas uma massa cada vez maior de pobres e miseráveis (OLIVEIRA, 2001, p.187).

É contra essa lógica de exclusão que os movimentos sociais do campo vêm se articulando nessa região. Esses movimentos e a CPT reivindicam a reforma agrária, sabendo que para ser efetivada, além de infraestrutura para os assentamentos, a educação escolar também faz parte dessa luta. E nesse sentido, o próximo passo é discorrer sobre a estruturação fundiária e a luta pela terra no município de Nova Guarita-MT, *locus* da presente pesquisa.

2.3 A luta pela terra em Nova Guarita

Para entender melhor a origem do Município de Nova Guarita-MT, vamos nos apoiar nas teorias já expressas conforme Pinheiro (2009), Oliveira (2012), Ferreira (2001) e Castro *et. al.* (2002) além de informações documentais da EMPAER/MT³⁷ (Empresa de Pesquisa, Assistência e Extensão Rural), unidade de Nova Guarita.

A origem do Município de Nova Guarita está ligada ao processo de parcelamento das terras referente ao projeto de colonização organizado pela parceria entre INCRA e a COOPERCANA (Cooperativa Agropecuária Mista Canarana Ltda.), por intermédio do “PAC Terranova” (Projeto de Assentamento Conjunto), tendo em sua base dois propósitos centrais: primeiro a ocupação dos “espaços vazios” da Amazônia como forma de integração (do capital, conforme Picoli (2006)) e defesa do território, oficializado pelo discurso dos governos militares e; o segundo é pela retirada das famílias que estavam ocupando terras/reservas indígenas na região sul do país e desta forma gerando conflitos sociais e fundiários³⁸.

O Projeto de Assentamento Conjunto Terranova³⁹ tinha como meta o assentamento de 1.200 famílias em 09 agrovilas, com a distribuição dos lotes desde 1978 até finalizar em 1980. Porém, oficialmente foram assentadas 1.062 famílias. A meta era a distribuição de uma área de 200 hectares de terras por família, dividido em três unidades: uma parcela na agrovila com aproximadamente 1,6 hectares de terra; a outra correspondendo ao lote com 100 hectares

³⁷ A EMPAER em Nova Guarita vem atuando desde 1985 e os relatos socioeconômicos feitos pela instituição serviram de base para estruturar análise e criação do município, conforme destacou o chefe da unidade que atua na mesma desde a sua origem.

³⁸ Como destaca Castro *et. al.* (2002, p.69), que “esta colonização surgiu com a finalidade de resolver a situação gerada pela expulsão dos colonos das reservas indígenas de Nonoai e Guarita, no Rio Grande do Sul”. O que precisa ser acrescentado é que os índios que tinham direito sobre a terra, se organizaram e passaram a lutar pela posse de suas terras e exigindo que o governo federal tomasse providências, na qual resultou a transferência dessas famílias que haviam sido expulsas pelo monopólio da terra pelos latifundiários, conforme acrescenta Pinheiro (2009).

³⁹ É interessante ressaltar o trabalho que os educadores da Escola Estadual 12 de Abril, do município de Terra Nova do Norte fizeram a respeito do resgate histórico do município e o sentido do projeto que deu origem ao município (ESCOLA ESTADUAL 12 DE ABRIL, 2012).

e; por fim mais 100 hectares de reserva de forma contínua para todos os assentados e que ficaria aos cuidados do órgão oficial do governo, o INCRA.

Mas esse quantitativo de terras de 200 hectares apenas ficou restrito às seis primeiras agrovilas que foram constituídas ainda em 1978. O segundo grupo, que ocupou os lotes em 1980, ficou apenas com a metade de terras. Isso emperrou pelo fato de parte da região ter sido alvo de mineração aurífera, o que deu origem ao povoado de Peixoto de Azevedo, às margens do rio que leva o mesmo nome.

Os assentados pela cooperativa contavam com doze anos de prazo para efetuar o pagamento dos lotes/parcelas, com quatro anos de carência. Os colonos/assentados⁴⁰ da segunda etapa, além de receberem apenas a metade da área e ficarem sem subsídios para iniciar as primeiras plantações, tiveram menos tempo para quitar o pagamento dos empréstimos⁴¹. Ainda nos primeiros anos de colonização, muitas famílias migrantes que foram assentadas venderam suas terras, retornando ou para sua terra natal ou para outras regiões, engrossando as periferias das cidades ou migrando para outras regiões de abertura das terras (amansar, amaciar – roçar, derrubar).

Há relatos de que em torno de 10% (dez por cento) das famílias permaneceram no projeto alguns anos mais tarde⁴². Os sítios/colônias foram vendidos a preço simbólicos para outras famílias vindas tanto do sul do país, que tinham melhores condições financeiras, quanto para paulistas e mineiros. Muitos escritos justificam que os fatores predominantes que levaram ao abandono das terras foram a distância dos familiares e a doença na região – a malária – que vitimava muitos que aqui chegaram e não tinham o conhecimento da doença (PINHEIRO, 2009; CASTRO *et. al.*, 2002). Essa é uma ideia contraditória para camuflar o abandono tanto da cooperativa responsável pelo projeto de colonização, quanto por parte do poder público⁴³.

⁴⁰ Conforme Pinheiro (2009) os assentados nesse período se autodefinem como colonos ou parceiros. Essa autodefinição está em consonância com a parcela ou lote recebido ou com o projeto de colonização do período, ato de receber uma colônia de terra.

⁴¹ Meu pai (minha família) é um dos colonos/assentados no ano de 1980. Além de receber apenas metade da área, não teve como plantar no lote recebido por causa das montanhas/morros com enormes pedras, que não possibilitam o cultivo e a mecanização para correção da terra; este foi o caso também de muitas famílias que foram assentadas à margem direita da BR-163, em direção Terra Nova do Norte-Peixoto de Azevedo, entre a 8ª e a 5ª agrovila.

⁴² Relatos da EMPAER em 1990 destacam que nas três agrovilas, que hoje vem a ser território do Município de Nova Guarita, apenas “cerca de 15% daquelas famílias residiam na região”. Os que vieram por conta própria posteriormente eram paranaenses, catarinenses, gaúchos, paulistas, mineiros e nordestinos.

⁴³ Muitos colonos/pioneiros ressaltam que era plantado arroz e milho, mas a grande maioria do produto colhido apodrecia na roça por falta de estradas e políticas de aquisição do que era produzido, fato este que a própria cooperativa decreta falência pouco tempo depois de trazer/assentar as famílias na região.

O projeto de colonização Terranova, nas proximidades da BR-163 e da atual MT 208, fazia parte, originalmente, do Município de Chapada dos Guimarães. Mas, em 1981 esse território torna-se distrito do então emancipado Município de Colíder. Nesse sentido temos a constituição do Município de Terra nova do Norte apenas em 1986 com a criação da Lei n. 4.995, de 13 de maio de 1986, com seu território desmembrado de Colíder.

É a partir do território do Município de Terra Nova do Norte, através da Lei n. 5.899, de 19 de dezembro de 1991, que foi criado o Município de Nova Guarita. A emancipação política do município de Nova Guarita ocorreu em 1993, com a eleição do primeiro prefeito, Aloir José Luke.

Nova Guarita é um município que possui extensão territorial de 1.113,95 km², sendo cortado pelas principais rodovias MT-208 e MT-410, com muitas estradas vicinais. Faz parte da mesorregião norte mato-grossense e da microrregião Colíder e limite territorial com: Terra Nova do Norte, Colíder, Carlinda, Novo Mundo, Matupá e Peixoto de Azevedo. Fica distante 667 km da capital Cuiabá. O clima da região é o equatorial úmido com período de aproximadamente três meses sem chuva, predominante, entre os meses de junho e agosto e temperatura média de 24°. As coordenadas são 10° 18' 36" latitude sul e 55° 24' 27" longitude oeste. A bacia hidrográfica é a grande bacia Amazonas e o relevo é o planalto residual norte Mato Grossense (Serra do Cachimbo) (FERREIRA, 2001).

O IBGE previu para 2015 em 4.590 pessoas, a população guaritense⁴⁴, e uma densidade demográfica de 4,43 hab./km². A área total equivale a 111,3 mil hectares de terra.

A população estimada para Mato Grosso em 2015 é de 3.265.486⁴⁵ e densidade demográfica de 3,36, com um indicativo de que a população do campo não passa de 18%, evidenciando que o caso de Nova Guarita foge à regra geral ao identificar uma população do campo acima de 60%⁴⁶. Uma das causas da diminuição populacional no campo brasileiro está na constante concentração de terras, donde as famílias que acabam vendendo seus sítios/lotês se deslocam ou para cidades maiores ou para outras regiões da Amazônia que ainda estão em processo de abertura da mata. Esta situação evidencia que o processo de *amaciamento da terra* (PERIPOLLI, 2002) continua sendo um processo ativo.

⁴⁴ Dados disponíveis em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=510880&search=mato-grosso|nova-guarita> acessado em 12/11/2015.

⁴⁵ Informações disponíveis em: <http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=mt> acessado em 12/11/2015.

⁴⁶ Informações disponíveis em: <http://www.ibge.gov.br/home/> acessado em 25/06/2015.

No município de Nova Guarita, com proporção territorial pequena, como a terra está dividida? Se olharmos para essa realidade, podemos entender a totalidade? E o que tem sido cultivado na agricultura? É o que pretendemos destacar a seguir.

Pinheiro (2009) faz uma abordagem histórica da economia nova-guaritense, levando em conta:

a) o primeiro panorama da relação com a terra logo no início da colonização levou, pois o uso da terra para o cultivo de subsistência, ou seja, agricultura para o sustento da família perdurou apenas nos primeiros anos de colonização, tendo como base o plantio de “roça de toco” com ação do fogo para limpar a área;

b) o garimpo que aparece como atividade voltada para a riqueza “fácil” traz como consequência o abandono da agricultura e a procura por um enriquecimento rápido, sendo que muitos agricultores e, depois, garimpeiros, foram obrigados a vender seus lotes para tratar de doenças contraídas na atividade aurífera. Em Picoli (2005; 2006) encontramos análise semelhante;

c) o ciclo da madeira⁴⁷ obteve seu auge nas décadas de 1980 e 1990, tendo como consequência o assalariamento de muitos agricultores/colonos e abandono da atividade agrícola e;

d) a esperança socioeconômica está nas “quatro patas da vaca”⁴⁸, visto a utilização das terras pouco férteis para a pastagem e criação de gado de corte e leiteiro. Na atualidade, muitas pastagens estão sendo substituídas pela monocultura da soja, correspondendo aos ideais do agronegócio e de expulsão dos pequenos agricultores camponeses para novas fronteiras de abertura da floresta e de expansão capitalista.

O esforço aqui é de entender essa lógica perversa intentada primeiramente pelo amaciamento da terra com a derrubada da mata e o uso do fogo, visto não ter acesso a técnicas e/ou tecnologias que obtivesse outro encaminhamento, do qual resultava no plantio de arroz, milho, feijão, “passando pela mandioca, garimpo, pecuária convencional ou agronegócio”

⁴⁷ Ou seja, se para o presidente da COOPERCANA (o senhor Norberto Schwantes) a atividade madeireira seria uma forma de renda familiar e de contribuir com a infraestrutura local, para os colonos ocorreu uma exploração descontrolada e não beneficiava suas famílias. Exemplo disso é que os dono/ex-donos de madeiras concentram grandes quantidades de terras no próprio município e em outros da região.

⁴⁸ O censo agropecuário de 2006, sendo este o último levantamento que temos acesso, revela que no município de Nova Guarita existiam 99.903 cabeças de gado. O mesmo censo revelou que o número de estabelecimento agropecuário era de 755 unidades que cultivam 82.185 hectares de terra, tendo em vista que muitas propriedades trocaram o gado pela soja. As famílias que ainda vivem da venda de leite cru durante o ano, segundo o mesmo censo, são 348 estabelecimentos, contando com 4.577 vacas de leite.

(PINHEIRO, 2009, p.118). A economia municipal é basicamente a pecuária (de corte e leiteira) e a agricultura convencional. São cultivados principalmente milho, soja, feijão e arroz. Mas a contradição encontrada na práxis cotidiana é que muitos assentados praticam a agricultura de subsistência com o uso de enxada e foice e, quando pode, o veneno para combater o inço/mato (ervas daninhas) da lavoura e/ou pastagem.

O ato de primeiro cultivar diversos tipos de plantas que servem para alimentar, carrega, em si, uma atitude de lutar pela existência. Essa atitude de plantação diversificada com a ação de guardar em “tuias caseiras” (lugar de guardar os alimentos colhidos) tem dois significados importantes: primeiro para alimentar a família e os animais até que chega a próxima colheita e em segundo, o ato de guardar sementes crioulas com a seleção das melhores partes para continuar plantando e não depender das sementes convencionais do mercado (com agrotóxico). Essa realidade permite a ligação com a história da humanidade em que se preocupava com a próxima colheita. É uma atitude presente já nas comunidades primitivas. Mas aos poucos vai ganhando espaço a monocultura e, como consequência, a fuga do hábito de *plantar* para dar vida, tendo lugar o lucro (ideologia dominante do empreendedor rural) e, como consequência, a exclusão/expropriação de muitas famílias da condição de plantar o alimento.

A concentração da produção de alimentos em poucas mãos/maquinas traz a intenção da classe dominante de controlar e sobrepujar a humanidade, que acaba sendo humilhada e aviltada em sua condição humana.

Se caracterizarmos a distribuição de terras, temos os colonos/parceiros⁴⁹ que foram os primeiros a incorporar o projeto de colonização totalizando as três agrovilas – Planalto, Nonoai e Guarita – com um total aproximado de 100 famílias por agrovilas e com uma parcela de terra equivalente a 100 hectares de terra por família. Ao se emancipar, a reserva não ficou no município de Nova Guarita⁵⁰. Isso significa que dos mais de 110 mil hectares de terra, 30 mil hectares ficaram dentro do projeto de colonização, restando pouco mais de 80 mil hectares de terra⁵¹. No quadro abaixo podemos identificar a criação de novos assentamentos dentro do município de Nova Guarita.

⁴⁹ Souza (2014) define como migrante/camponês os sujeitos que passaram a ocupar essa região do Estado.

⁵⁰ Os primeiros levantamentos do território pela EMPAER em 1987, com a intenção de propor um projeto de emancipação de Nova Guarita, contavam com 150.000 hectares de terras, pois compreendia a parte da reserva como anexada ao município, visto que a titulação dos lotes/sítios é de 200 hectares, contando com a reserva conjunta, localizada distante do território a ser desmembrado.

⁵¹ Interessante ressaltar que a Gleba Gama com mais de 16 mil hectares de terras também fazia parte do projeto de colonização, totalizando assim, mais de 45 mil hectares de terras destinadas ao PAC Terranova.

Quadro 03: Assentamentos em Nova Guarita.

Nome do projeto	Área em hectares	Data de obtenção/ criação	Descrição da fase	Descrição da obtenção	Famílias assentadas
PA Novo Horizonte	1.220	05/07/1989 (15/08/1995)	Assentamento consolidado	Desapropriação	42
PA Cristo Rei	2.044	16/01/1979- (27/11/1995)	Assentamento consolidado	Arrecadação	32
PA Santa Izabel	643	02/01/1995 (14/12/1995)	Assentamento em estruturação	Arrecadação	28
PA Serra Negra	1.656	15/12/1995 (14/12/1995)	Assentamento em estruturação	Arrecadação	29
PA Vale da Esperança	1.284	01/09/2000	Assentamento criado	Arrecadação	37
PA Renascer	16.686	18/12/2002	Assentamento em instalação	Arrecadação	252
PA Raimundo Vieira	2.372	03/08/2006	Assentamento criado/ em estruturação	Desapropriação	63 (65)
PA Irmã Leonora	233	21/08/2006	Assentamento criado	Arrecadação	0
PA Renascer Lote 21	241	27/12/2006	Assentamento criado	Arrecadação	7
PA Renascer Lote 30	679	27/12/2006	Assentamento criado	Arrecadação	0

Fonte: elaborado pelo próprio autor a partir de dados do INCRA⁵².

Numa leitura rápida, podemos pensar que deveras famílias foram assentadas e deveros assentamentos foram criados no Município de Nova Guarita. Mas, para quem verifica *in loco*, descobre que de todos os assentamentos “criados” do ano de 2002 para cá, apenas o Raimundo Vieira e o Renascer/Lote 21 tornaram-se, de fato, ou seja, apenas nestes dois locais foram assentados famílias. Nos demais da Gleba Gama não. Verificamos que todos são projetos de assentamentos federais.

Só para ilustrar o que vem ocorrendo, no PA Renascer, criado no ano de 2002, dentro da Gleba Gama⁵³ com a proposta de assentar 336 famílias - demanda esta encampada pelo

⁵² Dados obtidos conforme INCRA (2014). Tais dados muitas vezes não são consoantes com o levantamento feito por algumas instituições do Município, visto a disparidade principalmente entre a quantidade de área e de famílias por projetos de assentamento; confrontando o levantamento feito em 2010 e o atual, existem algumas disparidades a exemplo de famílias assentadas e também quanto ao tamanho da área. Na dúvida, prevaleceu o levantamento mais recente.

⁵³ A Gleba Gama, no município de Nova Guarita, é uma área que corresponde a aproximadamente 16 mil hectares de terras públicas que já foi projeto de assentamento de famílias ainda na década de 1980, mas que atualmente encontra-se em processo de retomada para reassentar famílias, terras estas que pertencentes à União e que se encontra em poder de alguns fazendeiros/grileiros e de pequenos agricultores ocupantes da área. Algumas fazendas já foram retomadas contando com quatro projetos de assentamento, conforme quadro 03 acima,

Sindicado dos Trabalhadores Rurais do Município e demais autoridades, nenhuma família foi assentada. Porém, consta em documentos oficiais do INCRA que 252 famílias se encontram na situação de assentadas. É um projeto de assentamento ‘*consolidado*’ no final do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) quando por intermédio do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), se propôs às famílias que procurassem uma unidade sindical (STR), o INCRA ou mesmo os Correios para fazer o cadastro que o governo iria assentá-las. Tanto o próprio autor deste texto quanto as outras mais de duzentas e cinquenta pessoas, de Nova Guarita, ao aderir à proposta do governo, foram vítimas desse programa de assentamento, resultando em um falso assentamento de famílias na Gleba Gama. No entanto, para o INCRA, tais famílias constam como beneficiadas do programa de reforma agrária (cf. anexo 1).

Não temos intenção de alongar sobre este assunto, porém, entedemos ser necessário trazer alguns elementos e dados para melhor compreender como se deu esse processo de luta pela terra no município de Nova Guarita.

A Gleba Gama, onde deveria estar o PA Renascer, que envolve mais de 16 mil hectares de terras, ocupadas por pequenos, médios e grandes fazendeiros/grileiros, é fruto de uma negociação entre as entidades municipais e a Superintendência Regional do INCRA. Os primeiros passos para a criação política do projeto de assentamentos de famílias partem da esfera local em 2001, do então prefeito municipal, senhor Aloir José Luke (segundo mandato), a que faz solicitação à Superintendência do INCRA de MT para que regularize parte da área para famílias com mais de 16 anos de ocupação da área.

Apesar de ser uma área pertencente à União, foi o então Secretário de Estado de Agricultura e Assuntos Fundiários e Presidente do Conselho Estadual de Desenvolvimento Rural Sustentável, o então deputado Chico Daltro, em setembro de 2001, que aprovou a solicitação do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Nova Guarita ao relatar que a Gama “trata-se de uma área Remanescente, em torno de quatorze mil hectares⁵⁴, pertencente à União, e está sendo ocupada por [...] grandes pecuaristas” do qual solicita ao então Presidente do INCRA para assentar famílias clientes da reforma agrária e residentes no município⁵⁵.

Concomitante a essa solicitação, em junho de 2002 é aprovado, pela Prefeitura Municipal, o *Decreto n.136/2002* que cria a Comissão Municipal para Regularização do

totalizando 72 famílias assentadas, sendo que dois projetos aguardando determinação judicial. A Gleba Gama é correspondente ao PA Renascer que ao longo do capítulo será evidenciado.

⁵⁴ Os aproximadamente 2 mil hectares da gleba, que totalizam os mais de 16 mil hectares, são referentes a áreas de reservas permanentes e abertura de estradas vicinais dentro do assentamento.

⁵⁵ O documento assinado pelo Deputado Chico Daltro é, *OF/CEDRS/Nº045/2001*, Cuiabá-MT, 18 de setembro de 2001.

Projeto Gama. Essa comissão foi nomeada pelo *Decreto Municipal nº 140/2002* em agosto de 2002. Em 17 de dezembro de 2002 é criado o Projeto de Assentamento Renascer com área de 16.686, 8614 hectares, com a presença do INCRA de Cuiabá/SR-13/MT e da unidade de Colíder, oficializado pela *Portaria INCRA/SR-13/Nº 114/02 de 18 de Dezembro de 2002*. Assim, ficou aprovada a destinação da referida área para assentamento de 336 unidades agrícolas familiares (BRASIL, 2002a). Contudo, no final do mesmo ano (30.12.2002), o governo FHC e o então Ministro José Adão (que ocupava o lugar do Ministro Raul Julgmann) homologaram o assentamento de 252 famílias. Até o presente momento configura-se, porém, a estruturação de um falso assentamento, uma vez que, de fato, as famílias não receberam os lotes do referido assentamento.

Portanto, podemos dizer que o PA Renascer é resultado de uma política que beneficiou os ruralistas, por intermédio do MDA e da proposição de uma reforma agrária de mercado. Ao sancionar medidas provisórias impedindo a vistoria de imóveis ocupados, o Governo FHC força uma tática de criação de “novos movimentos sociais” ligados ao governo e atrelados à sua política, como forma de desarticular as lutas populares e classistas, principalmente, do MST (OLIVEIRA, 2001, p.203).

O resultado que sustenta técnica e juridicamente o assentamento de 336 famílias numa área de mais de 16 mil hectares de terras é contraditório com o levantamento técnico emitido em novembro de 2002 que consta pouco mais de 11mil hectares disponíveis para assentar famílias, visto ter 23 ocupações que se enquadram dentro da estrutura fundiária com total de área de 5.104 hectares, ficando remanescentes 11.581 hectares⁵⁶. Interessante ressaltar que o relatório evidencia a malária e a ação de garimpeiros como justificativa para as famílias abandonarem o projeto de reforma agrária, não evidenciando as reais causas, sendo uma delas a ausência de infraestrutura e o abandono das famílias assentadas tanto pelo Governo Federal quanto pela Cooperativa responsável pelo projeto.

⁵⁶ O relatório foi emitido pelo Engenheiro Agrimensor Dario Ipojucan Venceslau –SR-13 MT, no dia 08 de novembro de 2002 ao Executor da Unidade Avançada do INCRA de Colíder-MT. Conforme o relato a Gleba Gama faz parte da área “arrecadada e matriculada em nome da União Federal no Cartório de Registro de Imóveis do 1º Ofício de Colíder, sob nº 4.385, imóvel este que faz parte do remanescente de 300.000 hectares, que fora destinada a Cooperativa Mista Agropecuária de Canarana Ltda. – Coopercana, para que a mesma implantasse o Projeto Terranova I e II, sendo que a cooperativa conseguiu implantar o respectivo projeto, somente ao longo da Estrada Estadual MT-208 e da Rodovia Federal – BR-163, as demais áreas não utilizadas pela Cooperativa foram objetos de devolução ao INCRA através de Termos Aditivos firmados entre o INCRA e a Cooperativa durante os anos de 1984 a 1986, sendo que, a Gleba Gama fora uma das devolvidas através destes termos e teve sua ocupação iniciada desde o ano de 1983, no ano seguinte 1984 o extinto Projeto Fundiário de Cuiabá, começou a efetuar o levantamento topográfico das ocupações ali existente com o objetivo de disciplinar e controlar as ocupações”.

Em uma análise mais ampla dos projetos de colonização daquele período, Zart (2005) descreve o drama vivido no início do projeto de colonização de Lucas do Rio Verde e destaca que: “ao ler a ata de inauguração da cidade, tem-se a impressão que as relações eram amistosas e a situação conflituosa seria facilmente superada” (p.135). Tal situação, na verdade, camuflava um abandono do poder público e um golpe de Estado ao diferenciar o parceleiro-agricultor-camponês do parceleiro-empendedor, pois no processo estereotipado pelo governo militar pós-1964, ao fazer uso da tecnologia na produção rural, o empreendedor aliciado aos ideais do governo, encampa o sistema modernizador, enquanto que o camponês está à margem, descapitalizado (idem). Dessa forma, os assentamentos nos projetos de colonização são confirmados como projeto de desenvolvimento agrícola, nos quais poucos resistiram, dando lugar ao predomínio de latifúndios em terras da União.

O MMA (Ministério do Meio Ambiente), ao retratar a situação fundiária na influência da BR-163, destaca que, “a falta de conexão entre o sistema cartorário (registro imobiliário) e o sistema cadastral (INCRA) tem facilitado a ação de grileiros, levando dúvidas até mesmo sobre imóveis desapropriados pela União” (BRASIL, 2007, p.30). E complementa,

Historicamente, a “grilagem” tem-se beneficiado dos seguintes fatores, a) reconhecimento do desmatamento, mesmo realizada em áreas públicas, como benfeitoria, para fins de regularização fundiária; b) fragilidades de processos discriminatórios e de averiguação da legitimidade de títulos; c) falta de supervisão dos cartórios de títulos e notas; d) baixo preço da terra e elevado retorno das atividades econômicas predatórias; e) interesses políticos que incentivam ocupações de terras por posseiros e; f) especulação relacionada com expectativas de desapropriações e/ou instalações de infraestrutura. Frequentemente a grilagem se relaciona com outros atos ilícitos, como o trabalho escravo e outras violações dos direitos humanos e trabalhista, evasão de impostos, extração ilegal de madeira e lavagem de dinheiro no narcotráfico (BRASIL, 2007, p.30, destaque no original).

Se o próprio governo recentemente admite essas mazelas, o que podemos encontrar no interior de cada situação é bem mais complexo do que podemos imaginar a princípio.

Nos dados oficiais referentes ao PA Renascer consta a *Portaria INCRA/SR-13/Nº 114/02 de 18 de dezembro de 2002*, que a área Gleba Gama, localizada no Município de Nova Guarita-MT, está “transcrita em nome da União no Cartório de Registro de Imóvel da Comarca de Colíder” e que de acordo com tais dados, resolve,

Aprovar a proposta de destinação para assentamento de agricultores no remanescente da Gleba Gama com área de 16.686,8614 ha (dezesseis mil seiscentos e oitenta e seis hectares, oitenta e seis ares e catorze centiares), localizado no Município de Nova Guarita do Estado de Mato Grosso que prevê a criação de 336 (trezentas e trinta e seis) unidades agrícolas familiares (BRASIL, 2002a).

É por saber que a Gleba Gama pertence à União e que é destinada para assentamento que, em 2003, a CPT convoca famílias sem terra para ocupar a área e reivindicar o

assentamento dos camponeses sem terra. Assim, os fazendeiros/grileiros que ocupam a Gleba, se articulam com o poder Judiciário Estadual⁵⁷ para garantir a posse/grilo da terra após os sem terra acamparem ao longo da MT-410 que liga Nova Guarita a Peixoto de Azevedo. Porém, com a intervenção da CPT é levado ao conhecimento das autoridades do INCRA/MDA que a área “em litígio pertence à União e, portanto, a competência para julgamento é da JUSTIÇA FEDERAL”, conforme destaca o ofício⁵⁸ encaminhado, donde foi trazido ao conhecimento das autoridades locais⁵⁹.

Assim, a partir de lutas reivindicatórias dos trabalhadores rurais, as primeiras famílias foram efetivamente assentadas em 2006, com a criação do Assentamento Raimundo Vieira, evidenciando que “o controle sociometabólico do capital é absolutamente incompatível com qualquer ideia de mudança estruturalmente significativa, apesar de todas as evidências de sua urgência” (MÉSZÁROS, 2008, p.109).

Entre 2003 e 2005 a luta dos acampados coordenada pela CPT resultou na retomada de algumas fazendas na Gleba Gama, na emissão de posse pelo INCRA, sendo que a justiça federal deu ganho de causa aos trabalhadores, resultando na arrecadação das três áreas maiores. Porém, ainda em 2003 os fazendeiros se articularam para impedir que famílias fossem assentadas nessa área, pois além de ser terra de ótima qualidade para o cultivo em pequena escala, encontra-se bem localizada. Das articulações dos fazendeiros/grileiros da região acabaram fundando o Comitê Pró-Regularização Fundiária com sede em Guarantã do Norte, contando com articulação política tanto de prefeitos, deputados, senadores e o próprio governo do Estado para criar estruturas em defesa dos grileiros das terras públicas que estavam sendo arrecadadas pelo INCRA para fins de reforma agrária.

Um dos acordos forjados entre fazendeiros da região, políticos e o INCRA acarretou no adiamento da retomada de áreas para assentar famílias, em terras públicas arrecadadas pelo INCRA. A tentativa do acordo em destinar 22,5% da área para assentar 150 famílias com 25 hectares revela “mais um golpe” da ala dos grileiros/fazendeiros e seus apoiadores, tal que os

⁵⁷ A Juíza Angela Regina Gama da Silveira Gutierrez Gimenez, juíza de direito, da Comarca de Colíder-MT, é a primeira a expedir “mandato proibitório” em benefício dos três maiores fazendeiros que expropriaram a Gleba Gama dos sem terra que estavam acampados. O acampamento surgiu em 02.06.2003, contando com mais de 600 famílias embaixo da lona, e o primeiro mandato reivindicatório em benefício dos fazendeiros foi expedido em 13.06.2003.

⁵⁸ O ofício assinado por um representante da CPT em nome do Acampamento Renascer, foi encaminhado ao Superintendente Regional do INCRA-MT, Sr. Leonel Wolfhart, no dia 23.06.2003.

⁵⁹ O ofício do Ouvidor Agrário, Desembargador Gercino José da Silva Filho foi endereçado ao juiz da comarca de Colíder no dia 15 julho de 2003 de onde partiram os atos judiciais incriminando os acampados e dando poderes aos fazendeiros/grileiros.

ocupantes passaram a apresentar uma área distante, concomitante com discursos ludibriosos de que os sem terra não querem ser assentados⁶⁰.

Diante de todos os fatos aqui relatados, vale destacar que as 72 famílias que se encontram assentadas em dois projetos de assentamento na Gama é resultado da luta dos acampados sem terras que, após a justiça dar causa ganha, adentraram a área, contrariando os acordos firmados entre INCRA e grileiros, suprimindo a ideia central de terra de exploração/negócio e dando visibilidade à terra de trabalho.

Em síntese, a área da Gama é palco do terceiro processo de assentamento de famílias, cabendo registrar que: a) as primeiras tentativas de assentar famílias foram através do Projeto Terranova I e II, na década de 1980, porém, devido “a malária, o garimpo e outras doenças endêmicas” não foi possível fixar as famílias; b) o segundo faz parte de um falso projeto de assentamento onde em dezembro de 2002 o INCRA emite parecer de que se encontram assentadas 252 famílias, conforme consta o PA Renascer de Nova Guarita-MT (INCRA, 2014); c) o terceiro é fruto das reivindicações dos sem terra acampados, luta esta iniciada em junho de 2003 resultando em “encantos, caminhos e desencantos” (ZART, 2005), visto que a terra em disputa é objeto de domínio do capital.

Interessante observar que a população do município de Nova Guarita está em processo decrescente, uma vez que está ocorrendo mais um processo migratório. Um dos fatores que ocasionou a primeira fuga populacional ainda está na própria origem do projeto de colonização, visto que além do desconhecimento do modo de cultivar as terras amazônicas, portanto, diferente das terras do sul do país, ainda contava com doenças como a malária, que acabou circunscrevendo um ciclo demagógico de fracasso das famílias assentadas pelo projeto de colonização. O fator de fracasso era atribuído ao próprio assentado conforme relata Zart (2005), não responsabilizando o Estado.

O uso de violência para manter o latifúndio na Gleba Gama, em Nova Guarita-MT, onde estão concentradas lutas de trabalhadores para ter acesso e permanência na terra está presente desde que os sem terra se organizaram na condição de movimento para lutar pela reforma agrária. A articulação dos latifundiários em manter suas terras intactas conta com o aparelho público/Estado para manter o domínio.

⁶⁰ A ata da reunião realizada em Brasília no dia 28 de novembro de 2005, para discutir a retomada das terras públicas federais no município de Nova Guarita contava com a presença do representante jurídico do Comitê Pró-Regularização Fundiária, do presidente do INCRA, do ouvidor agrário, representantes da superintendência regional do INCRA, de vereador e prefeito de Nova Guarita, além de deputados, senadores ruralistas e o então governador, Blairo Maggi.

2.3.1 O Assentamento Raimundo Vieira

Mas o que é o Assentamento Raimundo Vieira?

O Assentamento Raimundo Vieira é o primeiro assentamento que se constituiu dentro da Gleba Gama, a partir das lutas reivindicatórias dos sem terra, fato este consumando com 65 famílias beneficiadas pelo projeto de reforma agrária no ano de 2006. Dos PA Irmã Leonora, Renascer Lote 21 e Renascer Lote 30, apenas foram assentadas 07 famílias no PA Renascer Lote 21. O restante da área da Gleba Gama está para ser julgado pela Justiça Federal, fato este ainda em constante disputa entre os que foram colocados no Lote 10 pela justiça e o antigo ocupante.

O Assentamento Raimundo Vieira formou-se dentro de umas das maiores fazendas da gleba que estava sob a tutela do senhor Sebastião Neves de Almeida (Chapéu Preto), quando no final de 2005 muitas famílias adentraram a fazenda e lotearam-na. Os confrontos foram evidentes, mas as famílias resistiram, o que ocasionou, pouco tempo depois, a vinda do INCRA para criar o assentamento e demarcar os lotes. Os lotes foram divididos em aproximadamente 37 hectares cada um, beneficiando 65 famílias. A demarcação dos lotes iniciou-se no ano de 2006⁶¹, transcorreu o ano de 2007 e apenas foi concluída em 2008. Veja a figura abaixo.

Figura 01: Mapa do Assentamento Raimundo Vieira.

⁶¹ Conforme ofício da Superintendência Regional do INCRA do Estado de MT – SR/13-MT, a ordem de serviço para a demarcação topográfica dos lotes foi expedida no dia 27 de março de 2006, prazo este de demarcação para trinta dias.



Fonte: Elaborada por técnicos do INCRA/MT⁶².

O Assentamento Raimundo Vieira está localizado a aproximadamente 25 km da sede do município, cortado pela principal via, a MT-410, que liga Nova Guarita a Peixoto de Azevedo.

Ao tempo em que eram demarcados os lotes por unidade familiar, também os líderes do assentamento estavam solicitando outras infraestruturas básicas, tais como: energia elétrica a partir do Programa do Governo Federal Luz Para Todos; estradas vicinais para interligar os assentados; recursos de fomentos para a fase inicial do assentamento (ferramentas e gêneros alimentícios) e construção de casas para cada família assentada, verba esta liberada em

⁶² Saliento que ocorreram mudanças na forma de divisão de alguns lotes, provocando alterações no mapa acima, porém, não alterando o tamanho dos lotes, com 37 hectares cada.

outubro de 2008, num total de 592 mil e 200 reais; criação de uma associação comunitária; patrulha mecanizada - solicitada em março de 2009 pela associação do assentamento, aos vereadores, e em 2010, a União destinou recursos financeiros e com contrapartida do Município totalizaram 180 mil reais para a compra da patrulha mecanizada (trator, carreta e niveladora).

Como quase todo o latifúndio que foi cortado estava em pastagem, algumas famílias conseguiram adquirir vacas, outras foram destruindo a pastagem para transformar em lavoura. Algumas famílias vivem da renda do plantio de banana, outras com produtos mais diversificados entregam para a merenda escolar e demais programas federais de aquisição de produtos da agricultura familiar (PAA/CONAB).

Além das conquistas através dos órgãos públicos, as famílias assentadas contam com uma associação comunitária, cujo nome é Associação Regional de Agricultores do Norte de Mato Grosso – ACRAM, localizada na Comunidade Frei Galvão, comunidade esta fixada na antiga sede da fazenda. Um dos objetivos da associação é a comercialização de sementes nativas coletadas pelos assentados e obtenção de recursos financeiros para recuperação de áreas degradadas ou de reflorestamento. O centro comunitário também conta com campo de futebol e outras atividades de entretenimento nos finais de semanas e feriados. É no centro comunitário que também acontecem os encontros festivos e formativos, reuniões e outros eventos.

A maioria das mulheres encontra-se organizada através do MMC (Movimento das Mulheres Camponesas), tendo como foco a produção de mel. Pelo coletivo dos assentados muitas outras coisas foram sendo conquistadas, tendo à frente agentes da CPT.

Podemos identificar enorme variedade de produtos sendo cultivados na maioria das unidades familiares. Estes produtos são comercializados na merenda escolar ou usados para suprir as necessidades das famílias. O que predomina, ainda, é a criação de gado, consorciada com a criação de porco e aves e em alguns casos a criação de peixe. É notória a horta na maioria dos quintais, onde são cultivados principalmente verduras e chás. O cultivo de banana é uma fonte viável para algumas famílias. Vale ressaltar que muitos lotes continuam apenas como subdivisão do latifúndio, pois apenas foi cercado o pasto que já existia, sendo este alugado para terceiros ou utilizado para criação de gado, pelos próprios assentados. Muitas famílias optaram pelo gado de leite, sendo este uma fonte mais segura de renda ao final do mês, pois o leite é entregue aos laticínios da região.

Mesmo assim, as lutas em conjunto têm prevalecido no cômputo das ações, tal que em 2015 o assentamento conseguiu uma articulação maior de comercializar os produtos, que foram expostos no Município de Peixoto de Azevedo em conjunto com outros agricultores da região. Também está sendo pleiteado o Curso de Bacharelado em Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo, com ênfase em Agroecologia e Economia Solidária em parceria com a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), *campus* de Sinop, sendo este dialogado para acontecer na Escola Estadual Terra Nova, na 10ª Agrovila, município de Terra Nova do Norte, onde já acontece o curso técnico em Agroecologia. A presença, no Assentamento Raimundo Vieira, de fortes lideranças ligadas à CPT, vem propiciando tais diálogos e conquistas para além dos limites do lote de terra.

Se no projeto de colonização que deu origem ao município de Nova Guarita a quantidade de famílias que permaneceu após os dez anos de assentamento não passava de 15%, o que se observa no caso do Assentamento Raimundo Vieira é o contrário, haja vista que não passa de 15 o percentual de famílias que venderam seus lotes. São indicativos de que a luta pela reforma agrária não pode parar. As vendas de lotes são de diferentes naturezas, que não dimensionaremos no presente trabalho, mas cabe salientar que constantes vendas giram em torno dos mesmos lotes por *vis capitalistas*. Outro fator que chama a atenção em alguns lotes é a atividade de extração de ouro, levando à destruição da terra conquistada na luta. Cabe lembrar que a maioria das famílias, ou seja, mais de 80% das que foram assentadas, tem na reforma agrária a oportunidade de persistir na terra e produzir o alimento, além da liberdade e autonomia de trabalho, justaposta com uma vida familiar mais digna da que tinham antes de receber o lote de terra.

Assim, vai se constituindo o Assentamento Raimundo Vieira, que leva o nome de um camponês assentado ainda no primeiro projeto de assentamento na década de 1980, e assassinado em 2005, quando trabalhava em seu sítio, o qual nunca abandonou.

CAPÍTULO III

A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO PERSPECTIVA DE CONTRAINTEGRALIZAÇÃO E COMO MANIFESTAÇÃO DAS PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS DOS SUJEITOS DO CAMPO

O presente capítulo, além de contextualizar a educação escolar do assentamento, busca trazer elementos conceituais que possibilitem compreender a concepção de educação do campo e seus princípios, tanto a partir do pensamento de estudiosos dessa temática, quanto a partir da legislação educacional. Busca-se, também, sinalizar para as práticas socioeducativas dos trabalhadores do campo, que se constituem como dimensões configuradoras da educação do campo.

Ao defendermos a ideia da educação do campo como perspectiva de internalização de outra lógica formativa e de sociedade, consideramos importante discutir a escola no sistema capitalista e como ela está sendo projetada para o mercado de trabalho. Traremos essa análise no último tópico deste capítulo.

3.1 A luta pela educação escolar no Assentamento Raimundo Vieira

Para desenvolvermos este subtópico, consideramos pertinente trazer, inicialmente, alguns elementos sobre a educação escolar no Município de Nova Guarita, onde se situa o Assentamento Raimundo Vieira, para, em seguida, analisarmos como a educação escolar entra na agenda de luta do referido assentamento.

Encontramos registrado nos documentos da EMPAER de Nova Guarita que no ano de 1996 o município contava com uma escola estadual com atendimento ao primeiro e segundo grau (atualmente correspondendo ao ensino fundamental e médio), e 23 escolas municipais com atendimento do primeiro grau, sendo atendidos 1.450 estudantes nas duas redes. Coerente com o discurso daquele momento, o relatório afirma que “no ensino rural há falta de professores habilitados para atuar em sala de aula” e péssimas condições físicas e pedagógicas (MATO GROSSO, 1996). E como o governo passou a oferecer transporte escolar, os estudantes do 5º ano ao ensino médio começaram a ser atendidos em escolas centralizadas, ocasionando o consequente fechamento da maioria das escolas nas comunidades menores.

Ao proceder a um levantamento da escolaridade dos guaritenses constatamos que em 2010, 55,66% das crianças entre 6 e 14 anos estavam cursando o ensino fundamental regular na idade certa, ao passo que em 2000 eram 58,48%. Entre os jovens de 15 a 17 anos, 32,53% estavam cursando o ensino médio regular sem atraso e em 2000 eram apenas 6,73%. Entre os jovens de 18 a 24 anos, 15,29% estavam cursando o ensino superior em 2010 e em 2000, apenas 2,71%. Vale ressaltar que dos estudantes de 6 a 14 anos, em 2010, apenas 0,96% não frequentavam a escola enquanto que entre os estudantes de 15 a 17 anos esse índice chegou a 16,04%⁶³.

Quando comparamos os dados do estado de MT nesse mesmo período, verificamos que “em 2010, 85,38% da população de 6 a 17 anos [...] estavam cursando o ensino básico regular com até dois anos de defasagem idade-série. Em 2000 eram 79,00%”. Já a proporção frequência de “crianças de 5 a 6 anos na escola é de 86,80%, em 2010”. A proporção em 2010 para as “crianças de 11 a 13 anos frequentando os anos finais do ensino fundamental é de 85,82%; a proporção de jovens de 15 a 17 anos com ensino fundamental completo é de 62,17%; e a proporção de jovens de 18 a 20 anos com ensino médio completo é de 42,36%”⁶⁴.

O Documento Final do 1º Encontro Nacional sobre Educação Básica de Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária, realizado em Luziânia-GO, de 18 a 22 de setembro de 2006⁶⁵, relata que “menos da metade dos jovens brasileiros de 15 a 17 anos está cursando o ensino médio”, sendo que apenas a metade destes chega a concluir. Revela também que 60% das matrículas estão no curso noturno. Conforme o documento, no campo a realidade ainda é mais crítica, pois pouco mais de um quinto dos jovens com idade entre 15 e 17 anos estão frequentando o ensino médio nas diversas regiões do Brasil (dados do INEP de 2006). E conforme pesquisa nacional referente à educação na reforma agrária, realizada em 2004 pelo INEP, das 8.679 escolas nos assentamentos, apenas 373 oferecem o ensino médio.

O documento acima revela que há uma significativa demanda a ser atendida, pois havia no início da primeira década de 2000 em torno de 6 milhões de jovem entre 15 e 24 anos vivendo no campo. A pesquisa por amostra em domicílio, realizada em 2004, revela que dessa juventude, 203 mil estão na faixa etária de 15 a 17 anos que vivem nos assentamentos,

⁶³ Tais dados foram obtidos do Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2013, disponível em: http://portal.cnm.org.br/sites/6700/6745/AtlasIDHM2013_Perfil_Nova-Guarita_mt.pdf (acessado em 24-06-2015).

⁶⁴ Dados disponíveis em: http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_uf/mato-grosso#educacao (acessado em 06-01-2016).

⁶⁵ Documento encontrado em: CALDART, 2010, p.209-227, cujo título é: *Caminhos da educação básica de nível médio para a juventude das áreas de reforma agrária*.

sendo que aproximadamente 47 mil estavam fora da escola, e dos que frequentavam, pouco mais de 28 mil estavam no ensino médio. Conforme relata o documento, são poucos os assentados que tinham concluído o ensino médio. E salienta o mesmo documento que precisa fazer um debate sobre o ensino médio não apenas sobre o acesso, mas também sobre *concepção de educação* a ser ofertada para os jovens que vivem nos assentamentos.

Faz quase uma década que os dados acima, sobre a juventude brasileira que vive nos assentamentos da reforma agrária, foram revelados. Porém, na atualidade pouco tem mudado, pois a maioria dos jovens, e também as crianças, para ter acesso à educação ou são levadas para a cidade ou muitas das escolas, principalmente as de ensino médio, são tidas como salas anexas das escolas urbanas.

Segundo Frigotto (2014, p.54), “a dívida maior, entretanto, é a negação à metade dos jovens brasileiros do acesso e permanência no ensino médio”. Conforme ressalta o autor, dados da “última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2012 sobre a negação do direito ao ensino médio aos jovens brasileiros”, atestam que, aproximadamente, metade dos jovens entre 15 e 24 anos está fora da escola, ou seja, quase 18 milhões de jovens.

No atual contexto de atendimento à educação básica escolar, o Município de Nova Guarita conta com cinco escolas, sendo elas: uma escola estadual, três municipais e uma filantrópica. Destas, temos três escolas urbanas e uma do campo. As escolas urbanas são: Escola Estadual 13 de Maio, que oferece o ensino fundamental organizado em ciclos de formação humana, o ensino médio e EJA campo; Escola Municipal Santa Isabel que oferece a pré-escola e o ensino fundamental; a Escola Municipal de Educação Infantil Pequeno Príncipe oferece a educação em creche; a Escola Especial Fênix, na condição de escola filantrópica, atende aos estudantes com necessidades especiais. A oferta da educação do campo é feita pela Escola Municipal do Campo Planalto, que, também, atende salas anexas do ensino médio da escola 13 de Maio. E no ano de 2014 foram atendidos 1.272 estudantes no município (Censo Escolar, 2014)⁶⁶, evidenciando uma redução de estudantes atendidos, como consequência da redução da população municipal. Cabe nos perguntar: por quê a população está diminuindo? Um dos fatores está relacionado à concentração de terras, tendo como consequência a saída das famílias com menores condições financeiras.

Percebe-se nitidamente que ocorreu constante fechamento de escolas no município se comparado o ano de 1996 e o momento atual. Ocorre que o fechamento das escolas está

⁶⁶ Censo Escolar de 2014 está disponível em: www.seduc.mt.gov.br (acessado em 23/09/2015).

concentrado na área rural, situação esta também evidenciada em outras partes do Brasil, pois só no ano de 2014 foram fechadas mais de 4 mil escolas do campo. Como destaca Peripolli e Zoia (2011), o processo de fechamento das escolas no campo está ancorado em políticas de esvaziamento do campo. As periferias da cidade também estão cada vez mais desassistidas por políticas públicas sociais.

É por entender como “direito de todos” que os movimentos sociais do campo puseram-se em luta para concretizar a educação do campo, que se contrapõe à educação rural definida no âmbito da lei.

A luta pela reforma agrária no Brasil, encampada pelos movimentos sociais do campo, tendo à frente o MST, alguns sindicatos dos trabalhadores rurais e várias entidades, dentre elas a CPT, contrapõe o modelo gestado pelos governos desde a primeira lei de reforma agrária de 1964 até os dias atuais. Situação esta evidenciada quando constantemente vem sendo organizados enfrentamentos para que a reforma agrária se concretize o mais próximo possível do prescrito em leis e da proposta defendida pela classe trabalhadora rural.

Por ser uma luta aproximada da perspectiva socioeducativa e das práticas escolares que vêm sendo debatidas nos movimentos sociais do campo, sindicatos rurais e entidades ligadas à luta dos trabalhadores rurais, é que a educação/escola está na pauta do dia dos movimentos sociais/CPT, colocada como desafio para se constituir como práxis do e no campo. Essa luta por escola do/no campo se manifesta quando as famílias, ainda, no período de acampamento, na Gleba Gama, tomam a iniciativa de ter uma escola dentro do acampamento, principalmente para atender os estudantes menores (alfabetização).

Cabe lembrar que logo no início do acampamento, havia sido construída uma escola e esta atendia estudantes da alfabetização. Assim, ofício encaminhado pelos acampados à Secretaria Municipal de Educação, em janeiro de 2005, solicitava providências para que os mais de 30 estudantes de 1ª a 4ª série (hoje 1º ao 5º ano) fossem atendidos no próprio acampamento (cf. anexo2). Porém é a política de atendimento via transporte escolar que impera e decide onde serão atendidos os estudantes, tanto do acampamento (que ainda encontram-se na Gleba) quanto do Assentamento Raimundo Vieira. Atualmente não existe mais escola em funcionamento dentro do assentamento/acampamento.

Por não ter escolas dentro do assentamento e nem uma que seja do campo próximo do assentamento, as crianças e jovem usam transporte escolar para acessar duas escolas urbanas, sendo elas: Escola Municipal Santa Isabel e Escola Estadual 13 de Maio. Assim, as

únicas alternativas de os educandos que moram no assentamento estudar, via política de transporte escolar, é nestas duas escolas. Há momentos em que as estradas ficam intransitáveis, principalmente em períodos de maior volume de chuva, logo no início do ano letivo. Para frequentar a escola, os estudantes assentados são obrigados a levantar cedo, independente da idade e das condições físicas.

Articulada à proposta de reforma agrária, a educação escolar é uma bandeira de luta dos assentamentos e acampamentos, e tem como objetivo principal o atendimento escolar no próprio campo, não apenas no sentido de favorecer o acesso das crianças e jovens à escola, como também de assegurar os princípios político-pedagógicos defendidos pelos camponeses. A educação almejada pelos movimentos sociais do campo tem como perspectiva a formação humana, técnica e política e a melhoria de vida dessa população, melhoria que se expressa na concretização de novas formas de trabalho, produção e de relação entre as pessoas, que se contraponha à lógica da exploração e do individualismo.

Apesar de os trabalhadores rurais terem direito de acesso à escola do/no campo, nem sempre esse direito é efetivado.

Uma alternativa encontrada por alguns pais, residentes neste assentamento, foi a de encaminhar os filhos que finalizaram o ensino fundamental nas escolas urbanas do município, para uma escola agrícola do município vizinho. É a Escola Estadual Terra Nova, que fica na 10ª Agrovila, Município de Terra Nova do Norte-MT, que oferece curso na modalidade de ensino médio integrado, com formação técnica em Agroecologia; atende estudantes que moram em sítios/assentamentos do município sede e dos municípios vizinhos. Conforme mencionado no capítulo II, está sendo articulada a criação de um curso superior nessa mesma unidade escolar para atender famílias assentadas.

A escola para os assentados articulada pelos movimentos sociais pode ser compreendida, a partir de Machado e Vendramini (2013, p.5-6), entrelaçada à concepção de educação do campo como,

[...] processo formativo humanizador e emancipador, pautado na materialidade de vida dos trabalhadores do campo, nas questões do trabalho e da cultura. Por isso, é necessário contextualizar a escola, e não tomá-la como objeto de análise isolado. Cabe pensar até que ponto as políticas públicas traduzem essa concepção de educação do campo e têm produzido seus efeitos em termos da organização e do funcionamento das escolas do campo.

Por ser uma região de pouca influência dos movimentos sociais do campo, a forma de organização escolar ainda é efetivada a partir de políticas públicas projetadas pelo estado e

pelo município. Essa é uma das traduções mais próximas de política pública na concepção de educação do campo.

Alguns enfrentamentos estão acontecendo, mesmo que sejam pouco evidenciados. Nesse sentido, além da educação básica, as lideranças do assentamento estão preocupadas com a formação superior, que já vem sendo vivenciada em outros assentamentos com organizações melhor estruturadas. Porém, ainda falta ser defendida uma proposta de educação do campo a nível municipal, visto que nem todos os estudantes que moram ou vivem no assentamento estão em escolas do campo.

3.2 A legislação e a educação do campo: princípios e práticas socioeducativas

Quando pensamos/analizamos a educação escolar e refletimos ao longo da história da humanidade, entendemos claramente que quase sempre esteve presente um “grupo de pessoas iluminadas” pertencente a uma classe social superior que impõe seus ideais como dominantes, tendendo naturalizá-los como se fossem de interesse de todos. Foi assim com os gregos e romanos quando o acesso à escola estava (e continua de certa forma) condicionado ao poder econômico que a família detinha. Na idade média, e em quase todo o percurso da idade contemporânea, também esse perfil não se altera quando tanto a igreja quanto o Estado determinam formas de educação escolar.

Interessante observar que no Brasil apenas nos últimos anos do final do século XIX a educação escolar concebe uma propositura de direito para todos, mas isso só veio a se firmar com a elaboração da Constituição Federal de 1988. Porém, na atualidade ainda existem pessoas em fase de escolarização que não foram alfabetizadas ou que estão fora de sala de aula (PERIPOLLI, 2008).

Para constituir-se na prática esse perfil educativo, precisamos discutir tanto uma proposta que condiz com a transformação social quanto assegurar que os diversos *sujeitos/pessoas* estejam representados na escola. Para que a educação escolar se faça presente e que seja ferramenta de transformação, é imprescindível a práxis marxista⁶⁷.

⁶⁷ No livro *Caminhos para a transformação da escola*, ao tratar do processo formativo e das escolas organizadas pelo MST, um dos destaques para que a escola esteja nos projetos de transformação é de que *sem alterar a matriz formativa não há como fazer reais transformações* na escola. “A matriz formativa da escola atual é teoricamente cognitivista (faz de conta que as outras dimensões não existem)”. A matriz formativa que sustenta nossas iniciativas de transformação da escola é a do desenvolvimento omnilateral ou da educação integral do ser humano, que inclui a cognição, o desenvolvimento corporal, artístico, a dimensão organizativa, a formação de valores. “A redefinição da matriz formativa deve compor e orientar o projeto político-pedagógico da escola” e não ser uma decisão de cada professor. O PPP precisa ser uma *construção coletiva*, que espelhe o percurso da escola e explicita “os compromissos dos educadores com seus educandos” (CALDART, 2010, p.74-75).

Caldart (2012a) destaca que apesar da universalização da educação básica, muitos direitos foram sendo conquistados na educação básica do campo a partir de lutas constantes, cujo marco importante foi no I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), no ano de 1997. Este é um fator que caracteriza a diferença entre educação do campo e educação rural.

Foi exatamente isso que produziu a diferenciação da Educação do Campo da histórica educação rural, o protagonismo dos movimentos sociais do campo na negociação de políticas educacionais, postulando nova concepção de educação que incluísse suas cosmologias, lutas, territorialidades, concepções de natureza e família, arte, práticas de produção, bem como a organização social, o trabalho, dentre outros aspectos locais e regionais que compreendem as especificidades de um mundo rural (CALDART, 2012a, p.240).

Se atentarmos para a Lei de Terra de 1850, o Estatuto da Terra de 1964, a Constituição Federal de 1988, a LDB de 1996 e as leis/decretos/portarias que tratam dos povos do campo/trabalhadores rurais, veremos que minimamente foram colocados em prática e que só foram consolidados onde a luta dos movimentos sociais do campo conquistou espaço, na disputa contrária aos interesses da elite agrária, conforme argumenta Caldart (2012a).

Mansa e passivamente, como quer argumentar o “estado democrático de direito”, as conquistas da classe trabalhadora como práxis, acabam não sendo efetivadas na maioria das vezes. Como destaca Nascimento (2009, p.107), o

Estado, na concepção de Gramsci, dá legitimidade para uma classe manter a hegemonia sobre a outra classe. Assim, na realidade camponesa, é o Estado que legitima a propriedade privada e sua expansão em latifúndios determinando com que os fazendeiros se tornem a classe hegemônica em relação aos deserdados da terra, os camponeses.

E complementa que “a classe hegemônica tem duas funções básicas, a de dominar o grupo social oposto e a de dirigi-lo moral e intelectualmente” (NASCIMENTO, 2009, p.107). Nesse sentido, a cedência do mínimo para a classe trabalhadora tem levado a muitas batalhas. Mas a identidade de classe trabalhadora do campo ainda é insipiente/tímida, principalmente na área educacional, como relata Zart (2005, p.173), remetendo ao início da colonização do Projeto Lucas do Rio Verde, na década de 1980, “deixar a educação dos filhos sem atendimento significaria mais uma forma de exclusão”.

Para melhor compreender a educação escolar dos trabalhadores rurais vamos remeter ao que vem ocorrendo desde a última constituição federal - Constituição Federal de 1988, que não trata especificamente da educação do campo, mas abre possibilidades para ser

reivindicada. Posteriormente, encontraremos seu campo de disputa na última LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

A Constituição Federal de 1988, em seu Art. 6º, afirma que “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados”. E complementa no Art. 7º que são direitos dos trabalhadores rurais e urbanos, dentro outros a educação. Cabe a União (Art. 22º) legislar sobre a educação. Ressalta ainda que é de competência da União, dos Estados e dos Municípios proporcionar “meios de acesso” à educação (Art. 23), reforçando no Art. 205 que a educação é direito de todos e que explicita no Art. 206, inciso I, a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 2013).

Como enfatiza Peripolli (2008), “a nossa atual Constituição, de forte cunho social, não faz nenhuma menção direta sobre a educação rural”, da qual respaldado no que contempla o Art. 206, inciso I, acrescenta que “o que fica subentendido que este direito seja estendido às populações do campo” (p.103).

Quase uma década depois da promulgação da Constituição Federal de 1988 é constituída, na forma da lei, a educação básica para a população rural, ao ser publicado a LDB 9.394/1996, que traz um artigo exclusivo sobre a oferta da educação escolar para essa população.

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 2013a).

Tal artigo da lei evidencia que serão feitas apenas ‘adaptações necessárias’; porém, isso serviu como um ponto de partida para os trabalhadores rurais se articularem em defesa de uma educação do campo.

Então, podemos evidenciar que a educação do campo no contexto da história das lutas de classe pela efetivação como política pública está se iniciando e se incorporando como luta da população do campo, no Brasil. Onde os movimentos sociais do campo estão atuando há mais tempo, as práticas pedagógicas estão mais concretizadas na vivência escolar dos trabalhadores rurais. No estado de MT, essa realidade varia de região para região. Na maioria

das vezes esses trabalhadores acabam sendo desconsiderados pelas políticas públicas no que tange, principalmente, à educação, à saúde, à assistência social e, também, à comercialização de produtos agrícolas para a merenda escolar.

A luta por uma educação escolar para os que vivem no campo toma corpo quando os movimentos sociais do campo passam a se articular e a reivindicá-la, junto aos órgãos públicos, como uma das bases estruturantes para se efetivar a reforma agrária. Tais lutas se articulam nacionalmente logo após a promulgação da LDB em 1996, quando a partir de 1997 é realizado o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA)⁶⁸ com a intenção de levantar propostas de educação para os trabalhadores do campo.

A partir dessa articulação nacional envolvendo educadores do campo, principalmente ligados ao MST, Stédile defende que

[...] o Enera cumpriu um papel interessante, que foi dar um salto de qualidade, do ponto de vista orgânico, para a importância da educação dentro do movimento. Até para que o próprio militante se convença de que, na guerra, é importante estarmos em todas as frentes de batalha. A frente de batalha da educação é tão importante quanto a da ocupação de um latifúndio ou a de massas. A nossa luta é para derrubar três cercas: a do latifúndio, a da ignorância e a do capital (FERNANDES; STÉDILE, 2012, p.76).

De acordo com Stédile, o ENERA também serviu para afirmar que o MST não se ocupa apenas com a questão da terra, a sobrevivência do movimento está atrelada à formação de seus militantes para todas as frentes do *conhecimento humano*. E conforme acrescenta, a cerca da ignorância será superada, não no sentido de alfabetizar pessoas, mas no sentido de *democratizar o conhecimento para um número cada vez maior de pessoas*.

Na preocupação pela educação nos acampamentos e assentamentos ligados aos movimentos sociais do campo, surgem grupos de pesquisadores com o intuito de responder aos anseios de projetos camponeses pensados a partir dos movimentos ligados a essa luta. Dessa luta surgem os cadernos *Por uma educação do campo* como subsídio para se pensar e projetar a educação do campo. No prefácio do primeiro volume da coleção, Arroyo (KOLLING *et. al.*, 2009), dentre outras questões centrais, destaca que “a conferência mostrou que somente será possível reverter a falta de políticas educacionais se avançarmos na construção de um debate sobre um novo projeto de desenvolvimento para o campo” (p.8); e complementa

⁶⁸ O ENERA “reuniu mais de 700 educadores, em sua maioria professores de 1º grau das escolas dos assentamentos. Foi realizado em julho de 1997, na Universidade de Brasília (UnB). Teve um impacto muito grande na comunidade acadêmica e educacional por ter aglutinado, pela primeira vez na história do Brasil, educadores do meio rural para debater educação e reforma agrária” (FERNANDES; STÉDILE, 2012, p.75).

Uma grande lição para nossa pedagogia formal, distanciada dos sujeitos ou que os reduz a alunos, aprovados ou reprovados, novatos ou repetentes, defasados, especiais ou normais. Recuperar a centralidade dos educadores e educandos como sujeitos sociais e culturais só poderá vir de pedagogos que têm consciência de seus direitos e participam de movimentos nos quais se constroem como sujeitos históricos (KOLLING *et. al.*, 2009, p.9).

De acordo com Arroyo, a mudança de escolinha rural com professoras desqualificadas, para uma educação do campo que leve em conta os sujeitos, vem da luta desses povos enquanto sujeitos de direitos.

Ainda no mesmo documento entendemos que a proposta de se pensar a educação do campo levando em conta a especificidade das pessoas que ali vivem, vem como desafio das entidades representantes do primeiro ENERA, sendo elas: Universidade de Brasília (UnB), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), sendo este último o idealizador do encontro.

O resultado tanto da primeira conferência nacional sobre a educação do campo, ocorrida em 1998, quanto da segunda, ocorrida em 2004, foi a sistematização de demandas dessa área, a partir do documento final da segunda conferência, conforme apresentado a seguir:

1) universalização do acesso à educação básica de qualidade para a população brasileira que trabalha e vive no e do campo; construção de alternativas pedagógicas que viabilizem, com qualidade, a existência de escolas fundamentais e de ensino médio no próprio campo; a oferta de educação de jovens e adultos; políticas para elaboração de currículos e para a escolha e distribuição de materiais didáticos-pedagógicos que levem em conta a identidade cultural dos povos do campo e o acesso às atividades de esporte, arte e lazer; 2) ampliação do acesso e permanência da população do campo à educação superior, por meio de políticas públicas estáveis; 3) valorização e formação específica de educadoras e educadores do campo por meio de uma política pública permanente; 4) respeito à especificidade da educação do campo e à diversidade de seus sujeitos; 5) intensificação da presença de políticas sociais no campo (TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR, 2011, p.187-188).

Entendemos, conforme Taffarel e Santos Júnior (2011) que a luta pela educação pública do campo tem avançado tanto na dimensão teórica quanto nas discussões de base, do qual resultou, desde a primeira conferência, em não aceitar mais as terminologias de “educação rural” e “educação para o meio rural”, forjando o entendimento para a de “educação do campo”.

Conforme Zart (2012), o primeiro encontro do ENERA⁶⁹ (ocorrida em 1997), que se desdobrou na I Conferência Nacional: *por uma Educação Básica do Campo* (ocorrida em 1998), resultou em

[...] um espaço político e filosófico que articulou sujeitos sociais de universidades, dos movimentos sociais do campo e gestores públicos, que não somente afirmam o campo como conceito e *prática socioeducativa*, cultural e econômica, mas construíram estratégias de mobilização e de organização para a conquista de direitos sociais a serem implantadas como políticas públicas (p.7, destaque meu).

Mesmo com a intensa luta dos movimentos sociais do campo, articulado com diversas outras entidades, é somente no ano de 2002, com a Resolução CNE/CEB n.1 de 3 de abril de 2002 que a população do campo conquista na forma de lei, o direito a uma educação que leve em consideração suas especificidades; a educação do campo faz referência a uma diversidade de sujeitos/trabalhadores: acampados, arrendatários, assalariados rurais, assentados, comunidades camponesas, comunidades negras rurais, meeiros, agricultores, extrativistas, pescadores, posseiros, povos das florestas, reassentados, atingidos por barragens, ribeirinhos e comunidades tradicionais, vilas rurais, agrovilas e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no campo/rural.⁷⁰

Embora a Resolução CNE/CEB n.1/2002 dimensione sobre o deslocamento de professores e estudantes (Art. 15, II), não estabelece que o atendimento educacional seja feito exclusivamente no campo, deixando brechas para o transporte de estudantes para estudar na cidade. Os avanços dessa resolução podem ser observados quando define que a escola deve levar em conta a realidade (e temporalidade) do campo; a necessidade de “universalização do acesso da população do campo à educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico” (Art. 3); projeto de escola que contemple o mundo do trabalho, o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável (Art.4); atendimento prioritário para educação infantil e fundamental nas comunidades rurais; flexibilização do calendário escolar e atividades pedagógicas em espaços diferenciados; serão observadas as demandas dos movimentos sociais na estruturação das políticas educacionais (Art. 9); autonomia das escolas; oferta de formação inicial e continuada para o aperfeiçoamento dos docentes; os sistemas de ensino têm como função apoiar a elaboração de propostas pedagógicas que

⁶⁹ O II ENERA ocorreu entre os dias 21 e 25 de setembro de 2015, encontro este realizado em Luziânia, Goiás. O desafio proposto foi o de criar um novo espaço de articulação entre os trabalhadores da educação, com a proposta de debater o atual momento da educação pública brasileira. Estiveram presente no encontro mais de 1500 educadores (informações disponíveis no site: www.mst.org.br); (MST, 2014).

⁷⁰ São estas as definições de populações do campo que a Resolução Normativa Nº 003/2013-CEE/MT (MATO GROSSO, 2013) leva em consideração.

valorizem a vida no campo e suas particularidades; oferta de material didático observando as especificidades das escolas do campo.

As diretrizes operacionais que tratam da educação do campo, de certa forma, são um avanço porque a partir dela podemos pensar um projeto de educação para o campo. Para Gentil e Machado (2015) as diretrizes de 2002 propiciaram a

[...] compreensão de que esta educação consiste em uma educação pensada a partir do contexto socioeconômico e cultural dos sujeitos do campo pertencentes à classe trabalhadora, que possui um projeto de sociedade antagônico ao projeto capitalista e, por isso, postula uma educação/escola capaz de promover a formação humana e crítica, numa dimensão que busca articular o desenvolvimento pessoal com o desenvolvimento social e econômico do campo (GENTIL; MACHADO, 2015, p.156).

É evidente que a lei por si só não garante o enunciado, apesar de bons argumentos que a compõe. Nesse sentido, entendemos que onde a organização dos movimentos sociais do campo é mais consistente, a educação do campo já conseguiu ultrapassar barreira da escolinha velha e isolada e com professores desqualificados, como critica Arroyo.

Peripolli (2008), alerta que na leitura das leis, devemos ter o cuidado de não transferir para a família o que é de responsabilidade do Estado, aqui no caso, a educação escolar propriamente dita. Acrescenta Peripolli (2008, p.100) que

Esta “ausência” do Estado faz com que, não por acaso, a educação básica pública do país, tanto em termos de quantidade quanto de qualidade, esteja muito longe do mínimo necessário para que possa, de fato, preparar alguém para o exercício da cidadania, muito menos sua qualificação para o trabalho (destaque no original).

Alerta, o autor, que o princípio da igualdade – tratado na Constituição Federal –, no cotidiano do capitalismo cria a falsa ilusão de igualdade, quando em pleno século XXI ainda tem crianças em idade escolar fora da escola. Uma situação agravante é que “a escola pensada para os trabalhadores, mesmo os do campo, tem sido aquela voltada aos interesses da classe capitalista burguesa” (PERIPOLLI, 2008, p.115). Conforme enfatiza Peripolli, na proposta do Estado “regida pelas leis do mercado, a escola passa a ser vista e tratada como uma empresa e a educação como mera mercadoria e, como tal, deve atender às exigências do mercado/do capital” (2008, p.108).

Na lógica capitalista, o estudante da educação do campo é pensado na relação custo-benefício; são tidos como meros clientes nas políticas educacionais voltadas para o campo.

No contexto de Mato Grosso, visualizamos a intencionalidade do Plano Estadual de Educação, com início no ano de 2006, evidenciamos os avanços e desafios propostos, tais como assegurar o atendimento dos estudantes no e do campo (MATO GROSSO, 2006).

Porém, a proposta assegurada no PEE ainda é insipiente na efetivação do atendimento escolar campo-campo (intracampo).

A Resolução Normativa nº 003/2013- CEE/MT (MATO GROSSO, 2013) que está em vigor, a princípio estabelece quem são as populações do campo, que acima destacamos, e logo em seguida afirma que escolas do campo são: unidades situadas em áreas rurais ou aquelas situadas em áreas urbanas que atendem predominantemente populações do campo. Assim, significa que muitas escolas, por mais que estejam localizadas na área urbana, mas que atendem maior número de estudantes do campo podem se tornar oficialmente escolas do campo.

Da mesma forma que a Resolução CNE/CEB n.1/2002, a nível nacional, a Resolução 003/2013, no âmbito de Estado, resguarda garantia de infraestrutura, materiais e livros didáticos, transporte escolar entre outros para atender a especificidade, conforme o projeto político pedagógico da unidade escolar.

Como um dos objetivos basilares da presente pesquisa é dialogar com a escola sobre os princípios da educação do campo, a Resolução Normativa nº 003/2013 do Conselho Estadual de Mato Grosso, em seu artigo 2º define que a Educação do Campo tem por princípios⁷¹:

- I. respeito à diversidade, nos aspectos: sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional, de raça e etnia;
- II. valorização da identidade da escola do campo e no campo, como espaço público de investigação, socialização de experiências e saberes, construção de conhecimentos objetivando o desenvolvimento sociocultural, economicamente justo e ambientalmente sustentável;
- III. flexibilidade na organização escolar: por meio de adequação do calendário escolar às fases sazonais e às condições climáticas; formas diversas de organização curricular, inclusive da pedagogia da alternância, de acordo com a realidade da comunidade;
- IV. articulação da educação com o mundo do trabalho, de acordo com as diretrizes curriculares vigentes, as metas e objetivos estabelecidos no Plano Nacional e Estadual de Educação e o disposto nesta Resolução;
- V. formação de profissionais da educação, articulada à especificidade do Campo, considerando-se a realidade sócio-histórico-cultural da comunidade;
- VI. controle da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade, dos movimentos populares e sociais (MATO GROSSO, 2013).

Apesar de entender que há avanços legais em relação à organização e atendimento da população do campo, em Mato Grosso, ainda há limitações no atendimento escolar desses estudantes.

⁷¹ Tais princípios estão em conformidade com o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, decreto este de base nacional (BRASIL, 2010).

Há também limitações no entendimento dos princípios, a exemplo do princípio de sustentabilidade trazido pela Resolução CNE/CEB n.01/02, uma vez que

[...] identifica-se mais com o caráter liberal de preservação e respeito à natureza, sem uma perspectiva política maior que estenda esse conceito à própria mudança nas relações sociais e produtivas que envolvem os trabalhadores como seres pertencentes à natureza e como seres sociais que ao transformarem a natureza, transformam-se a si mesmo (MACHADO; VENDRAMINI, 2013, p.8).

Nesse sentido, a propositura dos princípios em pouco avança se não forem feitas as devidas críticas no interior das escolas. Os movimentos sociais do campo têm avançado na discussão sobre os princípios organizativos das escolas do campo. Machado (2009), ao descrever sobre o princípio da educação integral, eixo básico para as escolas do campo, defende as seguintes relações: “entre educação e trabalho, teoria e prática social”; “a ação investigativa, questionadora e criativa”; “entre educação, cultura, política e economia”; “o trabalho coletivo, a construção da autonomia dos coletivos de docentes e discentes, e a gestão democrática, dentre outros” (p.198). Tais eixos, pensados a partir da luta dos movimentos sociais do campo e outras entidades ligadas à mesma, tem possibilitado maior avanço na escola pública para a população do campo.

Também podemos constatar que a partir dos princípios elencados na Resolução Normativa 003/203 (MATO GROSSO, 2013), o contexto social, cultural e educativo faz parte das práticas pedagógicas em escolas do campo, entendido no presente trabalho como práticas socioeducativas.

E para compreendermos o que significa a prática socioeducativa relacionada aos camponeses, trazemos o pensamento de Zart (2012), que, apoiado em Caldart, afirma que

[...] é no complexo das ações e das reflexões sobre as práticas socioeducativas dos movimentos sociais do campo que se percebem fluxos que se propõem construir metodologias e referenciais epistemológicos que estejam em consonância com as necessidades cognitivas e tecnológicas dos camponeses (p.3).

Cabe lembrar quanto ao uso de algumas terminologias, em especial a que historicamente vem sendo usada pelos movimentos sociais do campo/CPT, a de socioeducando/socioeducativa, no caso aqui utilizado, que compreende os sujeitos do campo nas dimensões política, cultural, geracional, educacional, dentro outras. Quanto ao uso de alguns termos pela classe trabalhadora, Ribeiro (2013, p.27) ressalta que

Peculiaridades de uma sociedade assentada sobre o capital, enquanto uma relação social que produz/reproduz a apropriação do trabalho, a expropriação da terra e dos

meios de subsistência, as contradições impregnam não só as experiências pedagógicas, mas também, as concepções e as palavras com que as nomeamos.⁷²

Therrien (1993), ainda antes da década de 1990, ao escrever sobre o saber prático e social em escola no campo, manifestado no exercício das professoras, defende que

A luta pela escola é a luta por saber! Nesse *locus* de mediação do saber, cujo cenário pode ser representado até embaixo de uma árvore, os tradicionais personagens – o professor e o aluno – envolvem-se numa relação pedagógica na qual conteúdos e métodos se articulam para um mesmo fim: a apropriação de vários saberes que vêm a constituir um novo saber que integra a práxis de cada um e seu modo de pensar o cotidiano. Processa-se um saber social, embora cada sujeito tenha um modo diferenciado de se apropriar deste (THERRIEN, 1993, p.43).

A leitura que Therrien (1993) faz da professora rural no exercício pedagógico da escola no campo, é que sua atividade pedagógica está intrinsecamente ligada à ação de militante. Conforme destaca o autor, “é no bojo do movimento social no campo que se deve marcar o encontro com a professora rural”, e acrescenta que “no caso das áreas de assentamento, identifica-se também uma luta pela escola pública e de qualidade, liderada em grande parte pelas professoras da comunidade” (THERRIEN, 1993, p.45). É a partir dessa dimensão educativa que se revela à práxis socioeducativa.

Ao lermos as Orientações Curriculares de Mato Grosso (MATO GROSSO, 2010a), na parte que trata da educação do campo, encontramos uma proposta com avanços significativos e com a interlocução com alguns teóricos marxistas. Ressalta o documento que “a compreensão da história da Educação do Campo no Brasil está vinculada à história agrária brasileira, pois foi a partir desse processo de luta pelo acesso à terra que se vislumbrou uma nova modalidade de ensino aos povos do campo” (MATO GROSSO, 2010a).

Além de tratar do aspecto histórico referente à educação ofertada aos povos do campo, as Orientações Curriculares propõe quatro temáticas pedagógicas que podem ser trabalhadas no currículo das escolas do campo, sendo estas: a) a construção da cidadania; b) terra e trabalho; c) os povos do campo: identidade, lutas e organizações e; d) sociedades sustentáveis (MATO GROSSO, 2010a, p.122-130).

Para dar conta de trabalhar as temáticas acima mencionadas, o documento traz logo em seguida sugestões metodológicas para as escolas do campo. O ponto de convergência para a superação do modelo hegemônico está na propositura de convocar toda a comunidade para propor uma educação do campo na perspectiva de pensar *um outro mundo possível*, convergindo para *sociedades sustentáveis*.

⁷² No caso da presente citação, Ribeiro (2013), se reporta ao uso do termo “movimentos sociais”, usado atualmente também por grupos tradicionais com a proposta de manter o *status quo*. A partir dessa crítica, a autora sugere a denominação de movimentos sociais populares do campo.

E nesse sentido, fica em aberto para se pensar a melhor proposta metodológica de organização das escolas do campo, dentre elas: pedagogia da alternância, complexo temático, pedagogia de projetos, tema gerador e pesquisa-ação, dentre outras, (MATO GORSSO, 2010a). E podemos acrescentar também o complexo de estudo, não como simples método, mas como uma concepção curricular (FREITAS, 2010; 2011); (SAPELLI; FREITAS; CALDART, 2015).

Se são encontrados avanços no documento referente à educação do campo no Estado (MATO GROSSO, 2010a), na prática dos que vivem no campo ainda falta infraestrutura na maioria dos assentamentos e escola básica pública para atender os estudantes; em muitos dos assentamentos, apesar de possuir escolas, a formação da maioria dos professores não contempla o atendimento dos estudantes do campo, ficando um arremedo daquilo que se tem estruturado na cidade.

Cabe destacar que a oferta da educação do/no campo está inserida no contexto recente, pois, é instituída como política pública a partir das lutas dos movimentos sociais do campo, estando à frente o MST.

Em Mato Grosso, o primeiro Seminário Estadual de Educação do Campo, em parceria SEDUC e MEC, aconteceu em outubro de 2004, em Cuiabá. Porém, foi apenas em novembro de 2005 que se constitui uma equipe para coordenar a educação do campo dentro do Estado. No ano de 2006, a partir do seminário sobre educação do campo em parceria com a UNEMAT, *campus* de Sinop, é elaborado um texto para compor a política de atendimento à população do campo, no PEE-2006; esse documento foi sistematizado por pesquisadores e pela Gerência de Educação do Campo, e passou a compor um capítulo específico do Plano. No ano de 2006 aconteceu, também, a primeira capacitação para os educadores do campo, da rede estadual, com participação de três educadores por escola (RECK, 2014).

Cabe destacar que em 2014, do total de 866.009 mil estudantes matriculados na educação básica (ensino fundamental e médio), atendidos em escolas estaduais, municipais, federais e privadas em MT, 413.858 mil eram estudantes matriculados em escolas estaduais⁷³. Desse total de estudantes matriculados nas escolas estaduais, as 142 escolas que ofereciam educação do campo, atendiam pouco mais de 41 mil estudantes, ou seja, em torno de 10%, conforme dados da SEDUC/MT. Apesar dessa oferta, cabe questionarmos se a educação

⁷³ Tais coletas de informações foram obtidas de acordo com o total de matrículas e de escolas do Mato Grosso por dependência administrativa - censo escolar 2014. Disponível em www.seduc.mt.gov.br

proporcionada aos estudantes do campo está consoante com os princípios e proposituras que os movimentos sociais do campo defendem.

Por outro lado, o MEC divulgou que só no ano de 2014 foram fechadas 4.114 escolas do campo no Brasil, conforme indicadores do Censo Escolar⁷⁴. Contra tal situação, a medida adotada pelo ministério contra o fechamento de escolas do campo foi a de instituir um grupo de trabalho de políticas de fortalecimento da educação do campo (Portaria do MEC nº 948/2015), em resposta às reivindicações do 2º ENERA.

Quanto ao fechamento das escolas do campo, além de não levar em conta os sujeitos que ali moram, que é fator principal, fere o que é estabelecido no Parágrafo Único do 1º Artigo da Portaria n.86 de fevereiro de 2013, que estabelece que:

Parágrafo único - A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os estados, os municípios e o Distrito Federal, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2013b)⁷⁵.

3.3 Alguns apontamentos teórico-conceituais sobre escola e trabalho ou “simplesmente emprego”

A proposta de trazer para o debate a relação entre escola e trabalho coloca-se no sentido de identificarmos que a relação entre educação escolar e emprego está aquém de educar para o mundo do trabalho. Diferenciar uma proposta de educação escolar voltada para o mundo do trabalho e uma proposta para o mercado de trabalho é um dos elementos articuladores do presente item.

Assim, é necessário entendermos que a escola pública se constitui a partir da revolução industrial e, de acordo com Kuenzer (2005), primeiramente estava organizada nos moldes do taylorismo/fordismo. O papel da escola visava disciplinar para o mundo da fábrica, ao determinar o cumprimento de tarefas, direcionando determinados comportamento, atitudes e valores. Nesse sentido o processo pedagógico inculcia novas “competências a novos modos de viver, pensar e sentir, e que fossem adequados aos novos métodos de trabalho caracterizados pela automação, ou seja, pela ausência de mobilização de energias intelectuais e criativas nos desempenhos das tarefas” (p.79).

Se a fábrica/produção requer a divisão de atividades e a cisão entre teoria e prática, tanto as relações sociais quanto o papel da escola teria a incumbência de legitimar essa

⁷⁴ Dados disponíveis no portal do MEC: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=30841, acessado em 25/09/2015.

⁷⁵ O mesmo artigo consta no Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010.

atitude. Sendo assim, “a escola, por sua vez, constituiu-se historicamente como uma das formas de materialização dessa divisão” (KUENZER, 2005, p.79). Tal ideal entra em decadência quando precisa de um novo perfil de trabalhador do qual as “bases materiais de produção” foram mudadas.

Enguita (1989, p.112), fazendo uma leitura desse mesmo período, ressalta que o papel da escola para o povo tinha a função de: “educa-los, mas não demasiadamente. O bastante para [que] aprendessem a respeitar a ordem social, mas não tanto que pudessem questioná-la”.

A segunda forma de organizar a escola, e que perdura até o momento, porém questionado por muitos da classe trabalhadora, faz parte da organização fabril inspirada na pedagogia toyotista⁷⁶, onde se busca o “desenvolvimento de competências cognitivas complexas” com o objetivo ainda mais forte de “valorização do capital” (KUENZER, 2005, p.80). Nessa proposta o objetivo é superar a fragmentação do trabalho do qual não tem outro sentido, segundo a autora, senão o de evitar as perdas e de ampliar ainda mais a “valorização do capital”. Essa organização camufla a precarização e aprofunda a “divisão entre capital e trabalho” (p.81).

Na nova pedagogia, ou seja, a pedagogia toyotista, com seu princípio de flexibilidade traz para o interior da escola a gestão da qualidade total justificada pela concepção de administrador escolar, escola esta nos moldes empresarial (gestor de negócios). O trabalho pedagógico centra no princípio da “flexibilidade como condição para a produção segundo a demanda”, tal que os trabalhadores terão comportamentos flexíveis para se adaptar com rapidez e eficiência às “situações novas, bem como criarem respostas para situações imprevistas”, conforme destaca Kuenzer (2005, p.87).

E podemos evidenciar uma das conclusões sobre o modelo toyotista quando a autora destaca que, apesar da flexibilização e da constante formação, “o trabalho da maioria está cada vez mais desqualificado, intensificado e precarizado, como resultado do novo regime de acumulação” (KUENZER, 2005, p.90). O que ocorreu foi a *ampliação da tarefa do trabalhador* sem nova formação e sem *domínio intelectual da técnica*.

⁷⁶ Nas Orientações Curriculares para o Estado de Mato Grosso, Kuenzer umas das consultoras dessa proposta, define que na proposta pedagógica toyotista, baseada na produção flexível, “passa-se a exigir um cidadão/trabalhador que tenha mais conhecimentos, saiba comunicar-se adequadamente, trabalhe em equipe, avalie seu próprio trabalho, adapte-de (*sic.*) a situações novas, crie soluções originais e, de quebra, seja capaz de educar-se permanentemente” (MATO GROSSO, 2010, p.27).

O modelo de flexibilização na proposta de organização industrial toyotista articula-se com o perfil de qualidade total ajuizado pelo paradigma de mercado neoliberal, proposta esta originária nos países altamente capitalistas (tidos como desenvolvidos), e implantada nos demais países dependentes político-econômicos, principalmente nos países latino-americanos, africanos e alguns asiáticos. É nesse cenário de domínio do capitalismo que surge a teoria do capital humano⁷⁷, principalmente nas décadas de 1980 e 1990, tal que “promoveu um deslocamento de ênfase na função da escola como âmbito de formação para o emprego (promessa que justificou, em parte, a expansão dos sistemas educacionais durante o século XX)” (GENTILI, 2005, p.48).

A reflexão teórica que faz Kuenzer (2005) correspondente ao papel da escola é de que se não superar a divisão entre trabalho e capital, as mudanças necessárias não vão acontecer, visto que o trabalho pedagógico, tanto escolar quanto não escolar “ocorre nas relações sociais e produtivas e através delas” (p.90). Isso não significa que não podemos avançar, porém, “deve-se considerar que a superação destes limites só é possível através da categoria contradição, que permite compreender que o capitalismo traz inscrito em si, ao mesmo tempo, a semente de seu desenvolvimento e de sua destruição” (p.91).

A partir da organização escolar compreendida nos limites do toyotismo, organização vigente, o papel da escola é o de conduzir para o mercado de trabalho em expansão e apostar na “possibilidade de atingir o pleno emprego”, pois a escola enquanto “integradora econômica da sociedade” é a responsável por formar trabalhadores para incorporar “gradualmente ao mercado”, legitimada pela promessa da empregabilidade⁷⁸, mesmo com risco de desemprego que se manifesta a partir da década de 1990 (GENTILI, 2005).

Porém, conforme a LDB 9.394/96, em seu Artigo 1º, § 2º, referindo-se à formação para o mundo do trabalho: “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. Isso reforça que tem como intendo articular-se com a vida social.

Entendemos por educação para o mundo do trabalho aquela que considera o trabalho como inerente ao ser humano, tal que tanto transforma a natureza, quanto a si próprio, isto é, o *trabalho socialmente necessário/útil*. É este trabalho que viabiliza as satisfações humanas. O

⁷⁷ Sobre esta questão consultar Gentili (2005) e Saviani (2010).

⁷⁸ Acrescenta Gentili (2005), que o “discurso da empregabilidade reconhece explícita ou implicitamente que, nessa competição acirrada [no mercado neoliberal] pelos poucos empregos que o mercado de trabalho oferece, existe também a possibilidade do fracasso. Isto é, existe a possibilidade de que pessoas que, apesar de ter investido no desenvolvimento de suas capacidades ‘empregatícias’, não terão sucesso na disputa pelo emprego e, consequentemente, acabarão sendo desempregados, empregados em condições precárias” (p.54-55, destaque no original).

trabalho como elemento/instrumento educativo é um dos pressupostos teóricos (epistemológico) da educação do campo, compreendido dentro do processo histórico e contrapondo/questionando a proposta educativa assentada na naturalização da exploração de alguns pertencentes à classe burguesa/latifundiária sobre a maioria, que pertence à classe trabalhadora tanto do campo quando da cidade.

Ao dimensionar sobre a atividade humana, entendida aqui como trabalho, Marx (1996, p.297) ao descrever sobre o processo de trabalho, expõe que

[...] deve ser considerado de início independentemente de qualquer forma social determinada.

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio.

Por ser a força de trabalho que transforma a natureza em mercadoria e a via possível de gerar mercadoria, e desta a riqueza, o possuidor de meios de produção, e conseqüentemente dinheiro, compra o trabalho para acumular/concentrar ainda mais riqueza, pagando salário ao trabalhador. A necessidade de existir trabalhador ou empregado é para sustentar o sistema do capitalismo e, a maioria das escolas tem potencializado ideologicamente esse legado, ficando refém dessa lógica de educar para o *mercado de trabalho*.

Então, para romper a lógica do sistema dominante, o qual separa cada vez mais as pessoas entre “dirigente” e “trabalhador” e trabalho “intelectual” e “instrumental”, é necessário entender que tal situação resulta do processo de escolarização⁷⁹ na atualidade e que a partir desta possa ser feito as devidas críticas. De acordo com Kuenzer (2005), na lógica de educar para o mercado de trabalho pode estar ocorrendo o processo de “inclusão excludente”⁸⁰ na educação escolar e a “exclusão includente”⁸¹ do ponto de vista do mercado. Assim,

⁷⁹ Quanto ao papel das políticas públicas para a educação escolar nesse contexto, ver também: Machado e Vendramini (2013).

⁸⁰ Na “inclusão excludente”, “ou seja, as estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo; ou na linguagem toyotista, homens e mulheres flexíveis, capazes de resolver problemas novos com rapidez e eficiência, acompanhando as mudanças e educando-se permanentemente” (KUENZER, 2005, p.92-93).

[...] *através dos processos de inclusão excludente, a educação escolar e não escolar se articula dialeticamente aos processos de exclusão includente existente no mundo do trabalho*, fornecendo ao cliente – o capital – a força de trabalho técnica e socialmente, na medida das suas necessidades, como reza a cartilha do toyotismo (KUENZER, 2005, p.93, destaque no original).

Demonstra Saviani (2010), que as empresas vêm se transformando em agentes educativas, da qual obtemos uma nova corrente pedagógica, a “pedagogia corporativista”. Ideias pedagógicas no Brasil que fazem parte da última década do século XX “expressam-se no neoprodutivismo” (p.441), onde fica visível a passagem do fordismo ao toyotismo, culminando na “pedagogia da exclusão”. Assim, o neoescolanovismo adota o lema “aprender a aprender” com orientação psicológica neoconstrutivista do estudante que se depara no neotecnicismo, tal que desemboca na “pedagogia da qualidade total” e na “pedagogia corporativista” (p.442). E depara com o paradoxo contra si mesmo: a “exclusão includente” e a “inclusão excludente” (usando o autor, das definições de Kuenzer).

É necessário mencionar que “os desafios postos à educação pela sociedade atual, isto é, uma sociedade de classes do tipo capitalista, estão referidos ao objetivo de articular a escola com os interesses da classe dominada” (SAVIANI, 2005, p.254), pois

Com efeito, não faria sentido se falar de desafios, em termos radicais, isto é, em sentido próprio, se se tratasse tão-somente de manter a educação a serviço dos interesses dominantes, ou seja, se não estivesse em causa os interesses dos trabalhadores. De fato, a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola. Ao contrário, estando ela empenhada na perspectiva de seu domínio, apenas acionará mecanismos de adaptação que evite a transformação (SAVIANI, 2005, p.254).

Para Saviani (2005), da forma como estão estruturadas/organizadas inviabiliza a transformação que se pretende, não por compreensão teórica, mas porque “as escolas estão organizadas de determinada maneira que corresponde a determinada concepção, ou seja, a determinada orientação teórica” (p.266).

A crítica que podemos alavancar em nosso meio tem dois pontos basilares para o momento: a) diante da promessa de empregabilidade afeiçoada pela lógica do individualismo que coaduna no espírito educativo pelas competências e habilidades, reforça o ideário de individualismo que está lançado à própria sorte (pressão de: “cada um fazendo a sua parte”, conforme discurso dominante atual) e; b) percebe-se que as teorias veiculadas e a expectativa colocada nos planejamentos escolares, alicerçada com a proposta teórico-metodológica são de

⁸¹ Na “exclusão includente”, “são identificadas várias estratégias para excluir os trabalhadores do mercado formal, no qual ele tinha direitos assegurados e melhores condições de trabalho e, ao mesmo tempo, são colocadas estratégias de inclusão no mundo do trabalho, mas sob condições precárias” (KUENZER, 2005, p.92). Nos serviços públicos essa estratégia se acirra cada vez mais quando no plano político, há maiores interesses em propor políticas de privatização e terceirização da força de trabalho, isentando cada vez mais os donos dos meios de produção e enfraquecendo cada vez mais as lutas coletivas da classe trabalhadora.

invejar, porém, a estrutura física, o material didático, salário de professores e o financeiro que compete ao governo estão cada vez mais decadentes.

Nesse confronto entre ideal e prático acima descrito, muitos dos professores (e também outros servidores públicos) que trabalham na rede pública de educação, respeitando as particularidades, sentem mais seguros em matricularem seus filhos em escolas particulares que no espaço de serviço a que pertence. Também o governo para não se comprometer com a saúde pública dos professores e demais funcionários, oferece planos de saúde com requisito alienador do imposto de renda. E para os baixos salários pagos, o funcionário público ao almejar casa, carro ou outro bem qualquer, é oferecido pelo próprio governo, por intermédio dos bancos, empréstimos fáceis, do qual aliena ainda mais o funcionário público ao contrair dívidas, sem falar na dupla jornada de trabalho que exerce. Além de alienada, a classe trabalhadora não está se manifestando, enquanto classe, contrário ao que está posto, salvo alguns grupos/movimentos mais bem organizados.

Correlacionado aos fatos acima descritos, Mészáros (2006), ao descrever sobre a alienação e a crise da educação, aponta que “nenhuma sociedade pode perdurar sem seu sistema próprio de educação” (p.263), ressaltando que “o complexo sistema educacional da sociedade é também responsável pela produção e reprodução da estrutura de valores no interior da qual os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específicos” (p.263). Resulta que as relações de reprodução do capitalismo como força hegemônica necessitam que os “indivíduos particulares interiorizam as pressões externas”, do qual adota as perspectivas gerais do sistema dominante como se fossem inquestionáveis e da vontade de cada pessoa.

Machado (2010), ao abordar sobre a concepção de trabalho no sistema capitalista, faz menção ao trabalho alienado, destacando que

No trabalho alienado o homem aliena-se em relação aos outros homens, cujas relações se antagonizam entre os que trabalham e aqueles que fazem com que os outros trabalhem, entre proprietários e não proprietários. Ao alienar-se, o homem fica privado da “essência genérica humana”, isolando-se cada vez mais do gênero humano, como se a capacidade de produção fosse uma luta individual e não respeitante a outros homens. Portanto, a alienação caracteriza-se pelo fato de os homens não perceberem a realidade como processo que constroem cotidianamente, mas sim como algo exterior a eles, que os domina, pois embora a produzam concretamente, não participam de sua organização de forma consciente (p.98, destaque no original).

Nesse sentido, destaca a autora, que no capitalismo, o trabalho tomado como atividade externa, coisifica e aliena o trabalhador, visto que este trabalhador não pensa e nem determina objetivos e métodos das atividades, apenas executa. E complementa Machado (2010) que a superação desse processo alienante do trabalhador está na “libertação das forças

humanas” da qual “impõe a necessidade de se eliminar a propriedade privada e a divisão do trabalho”, projetando desta forma “a organização e operacionalização do trabalho de forma consciente e com um caráter social, de modo que o trabalho generalizado e coletivo esteja pautado na indissociabilidade entre manual e intelectual”, do qual “permita a articulação social e real cooperação dos trabalhadores entre si, tanto no tocante ao processo de trabalho como um todo, quanto à distribuição da produção” (p.100).

Tal proposta corrobora com a práxis marxista para superação da alienação, tendo como meta central a construção de uma “nova sociedade”, articulada pela “organização comunitária, partindo da concepção de comunidade como livre associação dos sujeitos enquanto indivíduos que são, com suas particularidades” (MACHADO, 2010, p.101). Neste mesmo sentido, Mészáros (2008) aponta que as reformas educacionais promovidas dentro da lógica do sistema capitalista são meramente formais e não substanciais, uma vez que o capitalismo é *irreformável*.

Na proposta de educação escolar do campo, além das condições socioeducativas dos estudantes que vivem em assentamentos da reforma agrária, é possível ser articuladas com a contrainternalização, (MÉSZÁROS, 2008). Nesse sentido, a

[...] ‘contrainternalização’ (ou contraconsciência) exige a antecipação de uma visão geral, concreta e abrangente, de uma forma radicalmente diferente de gerir as funções globais de decisão da sociedade, que vai muito além da expropriação, há muito estabelecida, do poder de tomar todas as decisões fundamentais, assim como das imposições sem cerimônia aos indivíduos, por meio de políticas como uma forma de alienação por excelência na ordem existente (MÉSZÁROS, 2008, p.61, destaque no original).

Essa mesma propositura de transformação social que descreve Mészáros, que possibilita pensar a partir de uma visão geral, concreta e abrangente, encontramos no *Manifesto do Partido Comunista* de Marx e Engels (2009), quando alertam para a tomada de consciência da classe trabalhadora. Entende-se que a revolução terá sentido quando os trabalhadores entenderem que é necessário lutar, transformando os ideais em objetivos concretos, a práxis humana.

Feitas essas explicações para compreendermos a educação do campo e educação e o mundo do trabalho, no próximo capítulo trataremos da análise de dados da pesquisa de campo.

CAPÍTULO IV

CONFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR DOS ASSENTADOS DO ASSENTAMENTO RAIMUNDO VIEIRA.

De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isso, terminam por se convencer de sua “incapacidade”. Falam de si como os que não sabem e do “doutor” como o que sabe e a quem devem escutar. Os critérios de saber que lhe são impostos são os convencionais. (Paulo Freire, *Pedagogia do oprimido*, p.69).

Este quarto capítulo traz o contexto da escola pesquisada, assim como dados e informações obtidas a partir dos relatos dos sujeitos entrevistados e dos documentos analisados. Tecemos considerações sobre as práticas socioeducativas e o significado da educação e da escola para os assentados do Assentamento Raimundo Vieira, espaço empírico da presente pesquisa.

Nesse sentido, ao usar as técnicas da entrevista semiestruturada e da análise documental, procuramos descrever a escola, identificar os principais eixos articuladores do projeto político pedagógico – concepção educativa e principais proposições pedagógicas que apresenta; ouvir os professores que trabalham com os estudantes assentados e, também, os estudantes e seus pais. Esse conjunto de elementos permitiu elencar eixos de análises importantes para compreender como se configura a educação escolar dos assentados do Assentamento Raimundo Vieira.

A maioria das entrevistas com os professores ocorreu dentro da própria escola. Dos treze professores entrevistados, apenas três foram entrevistados em suas casas. Já as entrevistas com os pais e com os estudantes foram realizadas nas residências dos mesmos, no assentamento. A sistematização das entrevistas ocorreu por meio da transcrição literal de cada entrevista, primeiro, de forma manuscrita e, depois, digitalizada, armazenada em documento no computador e, posteriormente, impressa. Como proposta de trabalho, no momento de entrevistar cada sujeito, manifestava que na identificação não apareceria o nome do entrevistado, a estratégia utilizada para cada grupo de entrevistado foi a mesma: para os pais, denominamos “Pai” e a numeração correspondente (por exemplo, Pai 1, ...); para os estudantes, identificado por Estudante e a numeração correspondente (Estudante 1,); para os professores, identificado por Professor e a numeração correspondente (Professor 1, ...). A

numeração segue a lógica da transcrição. O uso de tais estratégias foi para manter o anonimato dos entrevistados, concordância esta sinalizada pelos entrevistados.

4.1 O contexto da escola e dos estudantes assentados

Nos relatos sobre o histórico da Escola Estadual 13 de Maio, localizada no Município de Nova Guarita, consta que esta foi fundada em 1978 ainda quando pertencia ao Município de Chapada dos Guimarães, com o nome de Escola Ulisses Cuiabano. Quando foi criado o Município de Colíder-MT⁸², no ano de 1979, desmembrado do Município de Chapada dos Guimarães, a escola passou a pertencer a este município, com o nome de Escola Municipal Rural Comunitária de 1º Grau de Colíder.

Conforme registro atualizado do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, a partir de 1985, quando Terra Nova do Norte⁸³ ainda era distrito de Colíder, começou a luta da comunidade guaritense para que a escola fosse estadualizada. Conforme registro da escola,

Em 1985 iniciou-se o envio de processos a fim de estadualizar a escola. Já a criação da mesma deu-se através do decreto nº 12 de 02 de abril de 1987, quando passou a pertencer ao município de Terra Nova do Norte. Neste mesmo ano a escola deixou de ser Municipal para ser Estadual com o nome Escola Estadual de 1º grau 13 de Maio, fazendo referência a data da criação do município de Terra Nova do Norte. Em 8 de junho de 1993 o decreto 2.929 eleva o nível da Escola Estadual para 1º e 2º graus 13 de Maio (ESCOLA ESTADUAL 13 DE MAIO, 2014, atualizado).

A Escola Estadual 13 de Maio passou por diversas modificações estruturais na parte física, até que no ano letivo de 2005 é iniciada a construção de um novo prédio – de dois pisos, contando com modernas instalações. Logo em seguida, foi construída a piscina e a quadra de esportes com cobertura. A distribuição do espaço físico da escola no ano de 2014 era da seguinte forma: doze salas de aulas distribuídas em dois pisos, sendo seis no piso superior e seis no piso inferior; uma sala de vídeo, uma de recursos, uma biblioteca, um laboratório de informática, uma sala específica para os professores, outra para a direção e coordenação, uma secretaria, um refeitório com cozinha, uma quadra de esportes, uma piscina e a rádio educomunicação.

A escola conta com um total 27 professores⁸⁴, atuando em sala de aula, destes, 21 atuam no ensino fundamental, 19 no ensino médio e 03 na EJA-ensino médio. Vale ressaltar

⁸² Conforme Ferreira (2001), a “Lei n. 3.746, de 18 de julho de 1976, criou o distrito de Colíder, com território jurisdicionado ao município de Chapada dos Guimarães. A Lei Estadual n. 4.158, de 18 de dezembro de 1979, de autoria do deputado Osvaldo Sobrinho, criou o município” (p.432), o qual foi desmembrado do município de Chapada dos Guimarães.

⁸³ Em 1981 foi criado o distrito de Terra Nova e apenas em 1986, com a Lei n. 4.995, que foi criado o município de Terra Nova do Norte, território este desmembrado do município de Colíder-MT (FERREIRA, 2001, p.638).

⁸⁴ No caso do Censo Escolar é usado docente e não professor. Aqui optamos por professor que é como se reconhecem e são reconhecidos tanto no interior da escola quanto no município.

que a maioria dos professores atua nas duas etapas da educação básica e alguns, ainda, na modalidade EJA.

A escola possui uma diretora e duas coordenadoras. Na secretaria da escola atuam quatro técnicos administrativos, todos efetivos. O apoio administrativo conta com seis servidores efetivos na limpeza e três servidoras efetivas que atuam na nutrição escolar; na função de vigia há dois servidores efetivos. Dos 27 professores, 18 são efetivos e têm a seguinte formação: 10 são formados em Pedagogia, 03 em Letras, 02 em Matemática, 01 em Geografia, 01 em História e 01 em Biologia. Para completar o quadro de professores na escola, são realizadas contratações temporárias. Semelhante ao que acontece em outras escolas, muitos profissionais são contratados todos os anos.

A escola, no ano de 2014, conforme relatório do Censo Escolar 2014⁸⁵, contava com 609 estudantes matriculados, distribuídos da seguinte forma: 117 nos anos iniciais e 166 nos anos finais do ensino fundamental, 267 no ensino médio e 59 da modalidade EJA/Médio. Dos estudantes matriculados no médio regular, 75 estudantes foram atendidos em salas anexas da Escola Municipal Planalto conforme relatou a secretária da escola (Caderno de campo, 06/11/2014).

No fechamento da GED (Gestão Educacional), no final de outubro do ano de 2014, de acordo com a secretária da escola, consta que do total de 629 estudantes, 376 são da zona rural (considera-se zona rural 5 km a partir da sede da escola, ou a contar do primeiro sítio/lote rural). Com base nesses dados, cabe a seguinte pergunta: A escola é denominada urbana e está no perímetro urbano, mas quem são seus estudantes? (Caderno de campo, 06/11/2014).

Conforme o Censo Escolar 2014, tanto em relação à Escola Municipal Santa Isabel quanto à Escola Planalto, que atendem o ensino fundamental de nove anos, não há registros de abandono e nem de reprovação de estudantes. Ao passo que na Escola Estadual 13 de Maio, a taxa de aprovação do ensino fundamental foi de 98,9%, portanto, obteve 1,1% de retenção. A escola está organizada conforme a política de ciclos de formação humana. Nesse mesmo nível de ensino não há taxa de abandono.

⁸⁵ Conforme dados gerais do Censo Escolar de 2014, a Escola Estadual 13 de Maio fechou o ano letivo com 609 estudantes matriculados, a Escola Municipal Santa Isabel com 356, a Escola Municipal Planalto com 137 (única escola do campo no município), a Escola Municipal Pequeno Príncipe com 142 e a Escola Especial Fênix com 28. O total de estudantes matriculados em 2014 no Município de Nova Guarita-MT é de 1.272. Mais informações sobre o Censo Escolar de 2014 estão disponíveis em: www.seduc.mt.gov.br (acessado em 23/09/2015).

Indicadores das escolas estaduais constataam que 99,17% dos estudantes do ensino fundamental são aprovados contra 0,41% de reprovação e 0,08% de abandono (Censo Escolar, 2014)⁸⁶. Com tais dados podemos evidenciar que há uma política de atendimento ao ensino fundamental mais consolidada em nosso estado, se levarmos em conta apenas as escolas públicas estaduais.

Por outro lado no ensino médio ofertado na Escola Estadual 13 de Maio, a taxa de aprovação foi de 71,9%, a de reprovação de 16% e a taxa de abandono foi de 12,1%. No ensino médio, por unidade escolar do setor público estadual, há situações em que a reprovação ultrapassa os 50% em algumas escolas, mas a média estadual é de 18,06%. A taxa média de aprovação das escolas estaduais é de 71,78%, contra 4,97% de abandonos. A escola Estadual 13 de Maio se equipara à taxa média de aprovação e fica abaixo da taxa de reprovação, porém a taxa de abandono (12.1%) é elevada em relação à média das escolas públicas estaduais de MT (Censo Escolar, 2014).

Diante de tais situações evidenciadas de forma quantitativa, cabe fazer as devidas críticas do porque de tal quadro, uma vez que o ensino fundamental de 9 anos e o ensino médio são direitos básicos e compromisso do Estado, tanto na oferta, quanto na qualidade dessa oferta e na garantia da permanência dos estudantes. O ensino médio é um atenuante para entendermos qual o papel da escola pública no contexto atual, seja para os jovens que vivem nas cidades, seja para aqueles que vivem no campo. O fator de reprovação e abandono não é um caso isolado dessa escola, pois há dados mais alarmantes (Censo Escolar, 2014).

Voltando mais para o contexto da pesquisa de campo que inclui a Escola Estadual 13 de Maio, principalmente no que se refere ao atendimento aos estudantes do campo que moram no Assentamento Raimundo Vieira, em Nova Guarita, o próximo passo é caracterizar quem são esses professores que atendem diretamente os estudantes assentados, que frequentam o ensino médio na referida escola. Logo em seguida, descreveremos brevemente quem são os estudantes e seus pais, que, também, participaram da pesquisa.

Dos treze professores entrevistados, dois tem idade acima de cinquenta anos, três têm abaixo de trinta anos de idade e oito ficam na faixa etária de trinta a cinquenta anos. Destes, 06 são efetivos e 07 interinos/contratados. Dos sete professores que trabalham há mais tempo na escola, seis são efetivos. Dos professores contratados, apenas um atua há mais de cinco anos na escola; apenas uma professora contratada começou a atuar na escola no ano de 2014.

⁸⁶ Registros disponíveis no sitio: www.seduc.mt.gov.br

Uma característica comum é que todos têm ensino superior completo. Alguns desses professores que estão atuando hoje, já foram estudantes da mesma escola, acumulando com isso a experiência de ter sido estudante e agora ser professor. A rotatividade de professores na escola, nos últimos anos é acentuada porque muitos professores do município estão se deslocando para outras cidades em busca de melhores oportunidades de trabalho. A cada ano que passa as matrículas de estudantes diminuem, acompanhando a lógica de diminuição da população do município.

Os estudantes do assentamento, pelo fato de não haver escola no assentamento e nem ter proposta de serem atendidos pela educação do campo, estudam em duas escolas, sendo elas a Escola Estadual 13 de Maio e a Escola Municipal Santa Isabel, conforme dissemos no Capítulo III. A escola municipal atende nos períodos matutino e vespertino e a Escola Estadual 13 de Maio funciona nos três períodos (matutino, vespertino e noturno). Cabe lembrar que nesta pesquisa estamos levando em consideração apenas o ensino médio, e os jovens assentados que frequentam a Escola Estadual 13 de Maio. Os estudantes do assentamento residem distantes da escola aproximadamente 25 quilômetros e usam do transporte escolar para ter acesso à escola.

A idade dos 10 estudantes que fizeram parte da entrevista varia entre 15 e 19 anos. Deste total de estudantes, dois já se preparavam para estudos universitários – tanto identificados por eles como pelo desejo/sonho dos próprios pais, haja vista que terminarão o ensino médio no corrente ano. Dos estudantes entrevistados, apenas um havia desistido e retornado à escola novamente. Todos trabalham nos sítios/lotes das famílias, tanto que ao entrevistar um deles, recém tinha deixado as atividades de coleta e separação de produtos agrícolas para, no dia seguinte, entregar para comercialização, por intermédio do Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), via CONAB (Companhia Nacional de Abastecimento).

Os 07 pais que fizeram parte da entrevista tiveram suas trajetórias de luta desde o período de acampamento e todos foram assentados no Assentamento Raimundo Vieira, no ano de 2006. Desses pais, três têm dois filhos cada um, e os outros quatro pais têm apenas um filho cada, em que todos estão estudando no ensino médio.

Alguns dos pais entrevistados vivem apenas na lida do próprio sítio/lote e outros nas atividades dos garimpos. Tais garimpos ficam dentro do próprio assentamento e também em outras áreas da Gleba Gama e municípios vizinhos. É o “sonho fácil” de um dia ficar rico. Em alguns sítios é visível a destruição que a ação de garimpar tem causado, principalmente com o

uso de máquinas retroescavadeiras e de mercúrio. Geralmente, são garimpos clandestinos e que vem causando a destruição de nascentes e rios da região⁸⁷.

No início das entrevistas com os pais, a preocupação que se manifestava em muitos deles estava relacionado ao recebimento do primeiro PRONAF (Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar)⁸⁸, depois de mais de oito anos de posse da terra.

A luta pela posse da terra com o acompanhamento da CPT trazia na sua essência outras reivindicações, dentre elas o direito à escola correspondente ao seu entorno socioeducativo. Uma escola entrelaçada com a práxis educativa, conforme descrito por Therrien (1993) ao caracterizar o saber da prática social como um saber voltado para a construção social é que destaca a prática educativa articulada com a ação militante de educador.

Ao sinalizar caminhos para a transformação da escola, Caldart (2010) afirma que “para trabalhar em sintonia com nosso projeto histórico, a escola precisa ser transformada, exatamente porque ela não nasceu para a classe trabalhadora [...] e muito menos para formar os trabalhadores para que façam uma revolução social” (p.67). Argumentação semelhante, encontramos em Freitas (2012) ao defender que “a escola, entretanto, não foi feita para o aluno/trabalhador. Essa perspectiva só pode existir na escola a partir do momento em que há resistência” (p.103).

É nessa perspectiva de práxis transformadora que se travou, também, a luta permanente pela escolarização dos estudantes assentados e que nesta pesquisa busca-se verificar, a partir dos estudantes, dos pais e também dos professores se a educação escolar está articulada com a vida dos assentados. Para essa investigação a problemática que se evidencia é a seguinte: como se configura a educação escolar dos estudantes do Assentamento Raimundo Vieira e de que forma se articula com as demandas sociais e educativas desses sujeitos?

Podemos destacar que a Resolução CNE/CEB nº1/02 (BRASIL, 2002a) que trata das diretrizes operacionais para a educação básica do campo aponta para a necessidade de se

⁸⁷ Conforme descreve Leonir Boff em sua tese de doutorado, com investigação empírica nessa região do extremo norte, ou como também é denominado de Portal da Amazônia, que “pensar as Escolas do Campo nessa região requer que nos situemos nessa nova configuração da paisagem regional. Agora existem estradas asfaltadas, outras ainda não, que recortam as planícies, acompanhadas de intensas pastagens que se perdem de vista, de grandes rebanhos de gado, de monoculturas intensas, de indícios de rios que estão morrendo, de instabilidade climática, de muitas comunidades quase desabitadas” (BOFF, 2014, p.27).

⁸⁸ É um programa pelo qual o governo federal libera todos os anos recursos financeiro para a agricultura.

observar as especificidades das escolas do campo. O Plano Estadual de Educação de Mato (MATO GROSSO, 2014), também, ressalta a importância da educação do campo.

É com o objetivo de analisar como se configura a educação escolar dos estudantes do Assentamento Raimundo Vieira e de que forma se articula com as demandas sociais e educativas dos assentados, bem como com os princípios e fundamentos da educação do campo, que a pesquisa se insere no contexto dos estudantes assentados e seus pais, e da escola na qual estes estudantes estão matriculados.

No tópico a seguir, faremos alguns apontamentos sobre a organização do trabalho pedagógico.

4.2 Organização do trabalho pedagógico

No marco teórico do PPP da escola é destacado que:

A Escola Estadual 13 de Maio, tem como filosofia à formação de indivíduos independentes e críticos para o desenvolvimento pleno do cidadão, inspirado nos princípios de liberdade e democracia e na ideia de solidariedade humana, igualdade, bem estar social e no respeito à natureza, tendo como fim o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e convivência social, seu engajamento nos movimentos da sociedade e a preparação humanística, cultural, ética, política, técnica, científica, artística e democrática (ESCOLA ESTADUAL 13 DE MAIO, 2014, s/p).

A filosofia da escola está coerente com os princípios estabelecidos na LDB. Embora demonstre preocupação com a solidariedade, a liberdade e a democracia, tal referencial coopera com o *status quo* da sociedade atual quando deixa de fazer críticas ao projeto homogeneizador de escola do sistema capitalista, com o qual a classe proprietária (burguesia) sempre foi beneficiada.

O Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual 13 de Maio centra proposituras dentre outras situações, convergentes para o ideal de preparação para o mercado, quando dispõe que: “jovens buscam preparar-se para o mercado educacional e/ou mercado de trabalho e adultos que precisam estar em dia com as exigências educacionais do mercado de trabalho”. Este propósito é reforçado na fala do Professor 7 ao anunciar que, “a educação escolar vem para fazer a ligação, a união entre os conteúdos, [...] que vem preparar de alguma forma para o mercado de trabalho ou para vida”. Na fala do Professor 10 quanto ao entendimento de educação escolar, é reforçada a proposta de que se “preocupa com conteúdo para preparar ele [estudante] para o mercado de trabalho”.

Convergente com essa mesma ideia de educação escolar, o Professor 13 argumenta que a “escola deve seguir com a política de formar os alunos para a cidadania e para melhor

colocar-se nos espaços das universidades, que lhes proporcionarão melhor qualificação para o mercado de trabalho tanto no campo, como na cidade”.

Tais apontamentos reforçam os ideais que convergem com o paradigma empreendido ainda pelo modelo de educação rural, pensado à revelia dos trabalhadores do campo e centrado no processo de reprodução mecânica do conhecimento, o que coincide com a proposta de formar força de trabalho para o mercado regido pelas leis do capitalismo. Leis que sustentam o máximo lucro e a exploração da força de trabalho da classe trabalhadora, do campo ou da cidade.

Conforme Machado (2010), a partir de suporte teórico de Bernardo⁸⁹, a escola proposta a partir do sistema capitalista, tem como um de seus papéis assegurar um padrão de qualidade que corresponda às necessidades laborais para formar um exército de força de trabalho qualificado e, com isso, contribuir para manter ou elevar as taxas de lucro dos capitalistas. Com a qualificação desses jovens, juntando-se aos mais velhos e menos qualificados, ampliam o chamado “desemprego estrutural”, situação esta alimentada pela “tese da empregabilidade como sendo de responsabilidade única e exclusiva do trabalhador” (MACHADO, 2010, p.114). Ao contrário do discurso ideológico e midiático do desemprego como problema econômico, Machado sustenta que “mais do que uma ‘questão econômica’, o desemprego estrutural configura-se como uma ‘questão social’” (2010, p.114, destaque no original).

Tal paradigma de formar para o mercado de trabalho é também evidenciado no posicionamento dos professores no que diz respeito ao planejamento das aulas. Cinco professores entrevistados destacaram que o livro didático é que orienta as ações planejadas para a aprendizagem em sala de aula, conforme as falas:

Principal base para os conteúdos/atividades é o livro didático (Professor 1);

Gosto de planejar minhas atividades em casa, sempre acompanhada com o livro didático (Professor 4);

Geralmente é pesquisa através do livro didático (Professor 6);

No início, a gente baseava mais no livro didático. (Professor 7);

Seguimos as orientações dos PCNs, a conjuntura local; o estabelecido no livro didático. (Professor 13).

Além do uso do “livro didático” para o planejamento das aulas, alguns professores entrevistados afirmam fazer uso de outras tecnologias e materiais disponíveis. É interessante

⁸⁹ A obra de Bernardo da qual a autora se refere é: BERNARDO, J. “*Transnacionalização do capital e fragmentação dos trabalhadores – ainda há lugar para os sindicatos?*”. São Paulo: Boitempo Editorial, 2000.

destacar que alguns autores estabelecem críticas relacionadas ao livro didático, caracterizando-o como mediador de ideologia no interior da escola com o papel de adaptar os estudantes à sociedade; grande parte dos livros didáticos não evidenciam as contradições existentes no interior da sociedade⁹⁰.

Quanto ao uso exclusivo do livro didático, centrado em conteúdos ideológicos e que remete a uma política de comércio de livros por parte de algumas editoras, Cury (1995), já na década de 1970 afirmava que o livro didático estava (e continua) ligado à indústria do conhecimento e ao processo de hegemonia. De acordo com o autor,

A indústria do conhecimento ou, em outros termos, o avanço do capital sobre o saber resulta das perspectivas abertas pela dinâmica cultural dos meios de comunicação de massa e pela expansão escolar. O capital atento para novas formas de acumular, percebe, na indústria do material pedagógico, além da busca de novas fontes de lucro, novos meios para exercer sua hegemonia sobre os novos *educandos* (CURY, 1995, p.107, destaque no original).

Conforme o autor, todos os materiais produzidos (livros, revistas, apostilas, rádio, televisão) acabam sendo instrumentos de divulgação, através de seus conteúdos, da “concepção de mundo de quem os dirige” (CURY, 1995, p.107). Por entender a proposta de discriminação, preconceitos e belas mentiras, conforme destaca Cury, é que alguns grupos organizados, nos últimos anos, vêm questionando a função dos livros didáticos e propondo alternativas. Como ressalta Camini (2009, p.180), o livro didático pode ser usado quando não tem outro material, mas deve ser utilizado com senso crítico.

As escolas públicas da forma como vêm sendo gestadas pelo Estado propiciam como ferramenta de aprendizagem, na maioria dos dias letivos, apenas o livro didático, estes com distribuição gratuita na educação básica. Há um discurso efervescente de que a escola dispõe de muitos espaços de aprendizagem, dentre eles a biblioteca e os laboratórios (de informática e de ciências). Porém, levando-se em conta o quantitativo real de salas em cada escola e a escassez de equipamentos e espaços disponíveis, verifica-se que é uma falácia afirmar que a escola não faz de forma diferente porque não quer.

Concordamos com Camini (2009, p.49) quando ressalta que

Historicamente, vemos a negação desta educação à classe trabalhadora, materializada no controle que os sujeitos do capital exercem, através do Estado, sobre a elaboração do currículo, da avaliação e da organização do trabalho escolar e pedagógico e, ainda, pela pobreza dos recursos didáticos e das bibliotecas das escolas destinadas às camadas populares.

⁹⁰ Cabe, aqui, lembrar-se do livro *Temas e problemas no ensino em escolas do campo*, organizado por Aued e Vendramini (2012). A segunda parte desse livro traz para o debate as ciências sociais e humanas e a crítica em torno dos livros didáticos que as escolas pesquisadas fazem uso.

O que resta de concreto no dia a dia da maioria das salas de aula é o professor e sua voz, (quando não está afônica), o livro didático como ferramenta comum a todos os estudantes para acessar o conhecimento científico, a lousa e o giz. As escolas mais bem equipadas dispõem de lousa de vidro para uso de pincel atômico, evitando a exposição do professor ao pó de giz e disponibilizando materiais modernos.

Provavelmente, por ser o livro didático o material comum a todos os estudantes é que muitos professores destacam o uso deste no planejamento das aulas. Uma avaliação mais assertiva permite dizer que o uso do livro didático acaba sendo mais ‘eficiente’ ao ensinar, porém, com pouco resultado no aprender, uma vez que não há questionamentos e apropriação crítica dos conteúdos que o livro apresenta. Tal situação tem relação com as condições estruturais de trabalho a que professores e estudantes têm sido submetidos, isto é, “é historicamente sabido que o professor da escola pública é mal remunerado e suas relações de trabalho são extremamente precárias” (CALAZANS, 2011, p.29).

Outro fator apontado pelos professores entrevistados quanto ao planejamento das aulas, se refere à matriz de referência nacional e às orientações curriculares do Estado, conforme registrado abaixo:

Eu faço planejamento, [...] uso aquela matriz de referência do ENEM/INEP com os eixos e as capacidades, (no caso) as competências e as habilidades (Professor 2);

A escola mesmo adotou as Orientações Curriculares de Mato Grosso. Mas também sempre dou uma olhada nos PCNs para fazer, então, de acordo com o que se pede (Professor 7);

Alunos do terceiro ano [do ensino médio], que tem um aluno específico [do assentamento pesquisado], que é do terceiro ano, nós colocamos assim, às vezes alguns anseios desse aluno. Então eles são ansiosos por um ENEM (Professor 8);

Eu procuro pegar informações do ENEM, de como que está as atividades em faculdades (Professor 10);

Conforme as Orientações Curriculares que vem do Estado de Mato Grosso para o ensino médio e levando em consideração as metas que a gente pegou aqui na escola, do ENEM (Professor 11).

A preocupação em considerar o ENEM, possivelmente, decorre do fato de que muitos dos estudantes do ensino médio que estão na escola, pretendem prosseguir os estudos e precisam garantir pontuações relevantes nas provas do ENEM. Evidencia-se, de acordo com as falas, que a proposta da escola preocupa-se muito mais em atender a uma estrutura externa, do que levar em consideração as reais necessidades dos estudantes e o que é possível planejar para construir um espaço de debates e críticas em relação ao entorno social.

Cabe lembrar que a proposta de ter o ENEM como uma das bases de sustentação da educação escolar, leva a escola a consolidar tal proposta de educação objetivando o currículo

escolar, observando a máxima de que se ensina para “ir bem no ENEM”. Este acaba sendo apresentado como o conciliador do currículo escolar (Caldart, 2010, p.203).

A escola com seu caráter obrigatório, muitas vezes, determina atividades a serem cumpridas, mesmo que sejam desprovidas de sentido. Machado (2010, p.117) aponta três fatores associados a essa situação: “as relações de poder instituídas, o estudo sem exame crítico da realidade atual e a fragmentação disciplinar”.

Quanto ao modo que se organizam para planejar as aulas, um professor afirma fazer o planejamento semanalmente, e três, bimestralmente. Conforme constatado nas entrevistas, o mais comum é realizar o planejamento na primeira semana do ano letivo, estabelecida como semana pedagógica. A semana pedagógica é entendida como momento de planejamento coletivo e por área de conhecimento, situação que para muitos professores, por si só, já caracterizaria o planejamento interdisciplinar, fato muitas vezes externado no Projeto Político Pedagógico. Se não forem feitas as devidas críticas, esse entendimento de interdisciplinaridade é o que prevalecerá.

No tocante ao planejamento feito na semana pedagógica, constata-se, a partir das falas que: “no início do ano a gente tem a semana de planejamento de atividades. A gente debate em grupos, olhamos os livros didáticos em conjunto” (Professor 4); “o planejamento das áreas das diversas ciências dessa escola são planejadas no coletivo de seus profissionais efetivos e contratados no início dos anos letivos” (Professor 13). Tais falas se complementam com outro entrevistado ao relatar que o planejamento está em conformidade “com o plano curricular que a gente elabora no início do ano” (Professor 8).

É interessante observar que cada tipo de planejamento tem suas especificidades e requer atenções diferenciadas. A articulação entre os planejamentos é que vai definindo a identidade da escola e qual sua proposta de formação: se é para formar pessoas críticas, se é apenas para o mercado de trabalho, se é apenas para prosseguir nos estudos com domínio de conteúdos ou se é apenas para cumprir um currículo já estabelecido externamente.

Ainda com relação ao planejamento das atividades em sala de aula, um dos professores entrevistados sinaliza para a constante leitura ao planejar suas aulas: “gosto de ler muito”. E, além da leitura acrescenta que: “eu procuro muito pesquisar” (Professor 9).

Outros professores, ao falarem do planejamento das aulas, afirmam que tal atividade objetiva incentivar o estudante a estudar:

Sempre eu tenho que pensar nos alunos [...], assuntos que envolvam eles também (Professor 12);

Procuro incentivar o aluno a procurar mais conhecimento por si próprio (Professor 4)

Nesse caso surgem indagações: as atividades são pensadas pelos estudantes, por eles ou com eles? Por mais que leve em conta o estudante, cabe-nos: perguntar qual é a proposta/objetivo de determinados conteúdos a serem ensinados? Vale lembrar que na atualidade o MEC intensifica cada vez mais a padronização de conteúdos para serem trabalhados nas escolas do país⁹¹. A intencionalidade pode ser boa, porém se apenas mira no domínio dos conteúdos para que os estudantes se saiam melhores em provas/provinhas, a função social da escola está longe de ser atingida. Assim, o princípio de formação do cidadão crítico e para o mundo do trabalho, em que os estudantes possam fazer escolhas conscientes, vai sendo atropelado no plano pedagógico.

Distinguindo-se dos demais, apenas um professor entrevistado afirma levar em conta as dificuldades dos estudantes ao planejar as aulas, acrescentando que a “redação que é a maior dificuldade dos estudantes do ensino médio” (Professor 6).

Não podemos deixar de evidenciar que há, por parte de muitos professores desta escola, uma preocupação de estabelecer uma crítica social. Porém, o projeto de transformação social precisa ser mais explícito tanto para o coletivo de professores quanto para os estudantes. Ribeiro (2013) argumenta que um projeto pedagógico orientado pela escola nova (Dewey), pelo construtivismo (Piaget) e pela teoria da complexidade (Morin) tem como princípios de *liberdade, de autonomia e de emancipação e exercício da cidadania* aqueles que o Estado define, ao mesmo tempo comunga-se com a ideia de que a política *é feita por representantes do povo*. Já um projeto político-pedagógico com orientação na prática da pedagogia social, que articula trabalho-educação-cooperação (Pistrak, Makarenko e Krupskaya), tem como princípio a *participação ativa na comunidade* e o *alargamento dos espaços de conquista dentro do Estado*, diferenciando a prática pedagógica da anterior (RIBEIRO, 2013, p.417-418). Tal prática valoriza as relações entre educação e realidade, auto-organização, disciplina e coletividade.

⁹¹ No segundo semestre de 2015, o MEC vem divulgando na mídia que está propondo uma padronização dos conteúdos para as escolas, isto é, a base nacional comum curricular que está em debate para inserção de propostas até dezembro do corrente ano. A ideia divulgada é que o estudante, ao transferir para outra escola, não tenha prejuízo no que se refere ao conteúdo. Um dos pontos positivos é que foi convocada a sociedade para participar na construção da base comum, mas fica em aberto se vai ser possível modificar as linhas estruturantes e a base teórica e se há mesmo alterações significativas na prática em sala de aula.

Essa reflexão pode ajudar a entender melhor de que organização escolar está se falando e a que bases teóricas se vinculam a educação que se defende. As teorias ou nos direcionam para a aceitação ou para a transformação das conquistas sociais tanto no plano da educação quanto da reforma agrária para a classe dos trabalhadores rurais.

De acordo com as falas da maioria dos professores entrevistados o que se pode constatar é que a educação escolar leva em conta a dinâmica do sistema econômico vigente, ou seja, a economia de mercado. Perde-se de vista que nesse sistema, o papel da educação dimensionado pelo mercado de trabalho gera um sujeito alienado. Por isso, para darmos um salto de qualidade nessa discussão, é necessário esclarecer o que se entende por trabalho e para qual sociedade queremos formar, ou como defende Vendramini (2011), ao escrever sobre os desafios na relação entre trabalho e ensino,

A concepção de trabalho aqui delimitada difere do trabalho assalariado e alienado, que separa atividade intelectual e manual, produtor e produto, e individualiza as relações entre os próprios homens. Portanto, o trabalho é aqui compreendido como relação social fundamental que define a existência humana, sendo a educação e a escola processos que se desenvolvem historicamente concomitante às formas de trabalho e às necessidades da vida social (p.145).

Entender o trabalho como relação social que define a existência humana, implica conceber a escola como instituição que visa à formação omnilateral ou à propositura de educação integral, entendida na articulação entre aprendizagem escolar e vivência socioeducativa. Calazans (2011), no início da década de 1990, fazia a seguinte crítica:

Se concordamos que é o “capitalismo que planeja o planejamento”, estaremos anuindo que o planejamento da educação também é estabelecido a partir das regras e relações da produção capitalista, herdando, portanto, as formas, os fins, as capacidades e os domínios do modelo do capital monopolista do Estado (p.20, destaque no original).

E acrescentava:

A escola pode ser um campo, entre outros, onde os educadores, que desenvolvem práticas sociais formadoras dos trabalhadores, deveriam considerar o saber social produzido, quer nas relações de trabalho, quer nas lutas específicas de cada categoria em suas participações com o saber elaborado, fortalecido através da pedagogia adequada à prática democrática dos trabalhadores (CALAZANS, 2011, p.20-21, destaque no original).

Com objetivo de analisar se havia uma preocupação dos professores com os estudantes que vinham do campo, indagamos quanto aos conteúdos e métodos desenvolvidos em sala de aula e o inter-relacionamento com os estudantes do campo, e a maioria dos professores sinalizou não ser necessário trabalhar conteúdos e métodos relacionados com a realidade e os interesses da classe trabalhadora do campo. Apenas três dos professores entrevistados veem tal necessidade. Um dos professores entrevistados diz: “métodos

diferenciados eu creio que não”, acrescido de que “o que eu uso mais diferente é não levar tanto trabalho para casa, já pelo tempo que eles têm, pelo tempo que eles demoram [para chegar à escola]. Muitos acordam quatro horas da manhã [...]. Então eu busco dar uma oportunidade dentro da sala” (Professor 12).

O que mais se evidencia nas falas dos professores está relacionado uma tolerância às ausências dos estudantes do campo em decorrência de problemas com transporte escolar, ficando evidente que os métodos e conteúdos tomam proporção um pouco diferenciada quando estes estudantes faltam às aulas, como forma de compensação:

Especificamente esse ano nós tivemos um problema, principalmente na época da chuva. Eles [ficaram] um bimestre inteiro, praticamente sem ter vindo à escola [...]. Passamos atividades extraclasse para que eles pudessem amenizar um pouco a perda. Não recuperar, mas amenizar. Foram trabalhados conteúdos e métodos diferenciados (Professor 1);

Estou agora dois meses na escola [...]. Dando uma olhada nos relatórios de frequência e de nota, o primeiro bimestre quase não houve frequência. Eles não estavam vindos para a escola por motivo de transporte e tudo mais. Então, as notas deles estavam bem precárias, precisando de um acompanhamento. Tento fazer o possível para trabalhar diferenciado [...]. O conteúdo em si é o mesmo para todos, mas eu tento aplicar o método diferente (Professor 11).

Vale observar, com base nas falas acima que a nucleação das escolas do campo – auxiliada pelo transporte escolar –, como política de melhoria da aprendizagem dos estudantes do campo, efetivada ainda no início do governo FHC, não estancou todas as mazelas do campo, como é discursado politicamente. O que ocorreu, de fato, foi o fechamento de muitas escolas, principalmente do campo, conforme arguimos no Capítulo III.

O fato de os estudantes do Assentamento Raimundo Vieira não estarem presentes nas aulas durante boa parte do primeiro bimestre, como afirmam alguns professores, é porque a rodovia estadual (MT-410), única via de acesso à escola, fica intransitável por causa das enchentes que acontecem nesse período e que acaba fazendo o Rio Batistão⁹² transbordar. Esse problema existia antes mesmo das famílias serem assentadas, e até hoje não foi resolvido pelos órgãos públicos competentes.

Uma preocupação sintomática em relação aos estudantes que vêm de assentamentos pode ser constatada na seguinte afirmação: “Eu observo que nem sempre eles se sentem envolvidos em partes da escola, principalmente no primeiro ano do ensino médio, porque eles

⁹² Além do Rio Batistão que corta boa parte do assentamento, também existe outro rio de maior porte, o Rio Peixoto. Ambos os rios além de propiciarem a pesca para alimentação dos assentados e a venda em pequena quantidade, estão sendo destruídos pela ação do garimpo no próprio assentamento e nas fazendas da Gleba Gama que ainda estão sob o poder dos latifundiários.

não estudam o terceiro ciclo aqui conosco [...] Eles não se sentem integrados. Demora para essa integração” (Professor 2).

Este mesmo tipo de preocupação, não se manifesta, porém, nas falas dos demais professores, conforme disposto abaixo:

Diz o PPP que a gente está trabalhando para o cidadão crítico. [...] Agora, se fosse uma escola, como que fala, técnica, aí eu acho que seria diferenciado. Mas como nós não temos. É o propedêutico aqui [...] É o conteúdo normal (Professor 3);

Para mim, não vejo necessidade porque na maioria das vezes, principalmente na nossa cidade, – a maioria dos alunos –, praticamente a região é muito igual [...] Na verdade eu nem sei quais são os que, no caso, são do assentamento (Professor 7);

A gente procura igualar a todos e não tem muita diferença (Professor 9);

Como a escola em seu PPP, estabelece a educação do ensino médio para o geral da diversidade, e com perspectiva de capacitar os alunos tanto do campo e da cidade para o ENEM e para a formação da cidadania, não julgo por necessidade diferenciar os conteúdos ou diferenciá-las somente para os alunos do campo. Devemos pensar na unidade e não na fragmentação do ensino público (Professor 13);

Posso trabalhar os conteúdos que eu planejei independente de que lugar eles venham, a realidade que eles vivenciam, porque todos vão precisar do mesmo conhecimento, dados técnicos de aprendizagem, de redação, conhecer as regras e normas da gramática. Então para todos é o mesmo plano, é a mesma forma de trabalhar (Professor 6).

Percebe-se claramente que a escola foi instituída enquanto escola urbana, assim não se permite fazer outra leitura além da oficializada. Nos últimos anos, também, foram institucionalizadas muitas escolas do campo e realizadas diversas discussões sobre essa temática, contudo, sem ter modificado a estrutura pedagógica de muitas delas para atender estudantes do campo, apenas por decreto.

Há professores que acreditam na necessidade de trabalhar diferenciado, porém, o “diferenciado” é entendido como sinônimo de diversificado: diversificar materiais e métodos no sentido de dinamizar as aulas. O diferenciado não é associado às especificidades socioeconômicas e culturais dos jovens do campo e, diga-se de passagem, nem às especificidades dos jovens da classe trabalhadora, incluindo-se tanto os da cidade, quanto os do campo.

Eu, eu procuro sempre tá diferenciando, sempre procurando ver materiais diferentes, atividades diferentes, mas não só por causa dos alunos do assentamento [...] Porque se você ficar só no cotidiano [...] eles vão ficar, assim, com menos interesse [...] Então eu faço isso, mas é com o grupo (Professor 4);

Nós temos que trabalhar de forma diferenciada, não só com esses específicos, mas dentro de sala de aula há diferentes formas de alunos assimilarem aquele conceito de que nós temos que socializar. Então, hoje, é necessário você trabalhar de uma forma diferenciada. Ele, específico para eles tem alguns conceitos que a gente coloca que condiz com a realidade que vai de encontro com a realidade dele e que isso pode utilizar lá no seu dia a dia do campo, e que esse conceito se refere àquela determinada ação que vai [...] lá no campo. Eu procuro fazer (Professor 8);

Necessita, mas não trabalha assim. Nós ministramos as aulas iguais para todo mundo [...]. Não adiante você tentar fazer com que eles fiquem ali [no campo] e eles querem sair. A gente prepara igual (Professor 10).

Assim, mesmo que os educadores assumam uma propositura de trabalhar de maneira diversificada, o livro didático, na maioria das vezes, é que vai definindo a forma ‘adequada’ de se ensinar. A investida teórica que podemos apontar sobre a escola institucionalizada, sinaliza que “os dissabores da forma escolar cristalizada na estrutura de escola capitalista muitas vezes nos impede de enxergar possibilidades de ações diferenciadas e de um novo papel para a instituição escolar” (MACHADO, 2010, p.127). Nestas falas dos professores, percebe-se certa falta de sintonia no direcionamento do trabalho pedagógico, visto que mais de 60% da população do município, é do campo, e grande parte dos estudantes vem dos assentamentos. No entanto não é identificado aparato teórico-metodológico que sustente pedagogicamente a formação desses estudantes e estes não são sequer mencionados no projeto político-pedagógico da escola da qual fazem parte como estudantes matriculados.

De acordo com Gimeno Sacristán (2000), a dificuldade maior da escola e dos professores está no currículo comum para todos que, pela desigualdade social predominante na sociedade capitalista, que se reflete na escola, leva uns (classe média e rica) para a cultura intelectual e outros (classe operária/ trabalhadores rurais) para a cultura manual. E reforça essa ideia ao afirmar que a *seleção cultural que compõe o currículo não é neutra*, uma vez que o currículo tradicional da educação obrigatória se apresenta para a classe média e rica com os seguintes objetivos: saber ler, escrever e realizar abstrações formais. Exclui-se desse escopo, as crianças e jovens das classes populares, que acedem à escola em condições sociais desiguais, que dificultam/inviabilizam o alcance desses objetivos. Assim, o currículo obrigatório deveria constituir-se também objeto de debate sobre a composição do próprio currículo.

Com base em Vendramini (2011), podemos entender que

As possibilidades de desenvolvimento de um trabalho educativo ousado, organizado sob outras bases, que questiona a atual estrutura escolar, não se faz isoladamente, implica um trabalho integrado de um conjunto de educadores e de disciplinas, associados a uma base organizativa do assentamento (p.152-153).

Assim, evidencia-se que para haver uma escola voltada para a vida dos assentados, a luta ainda precisa ser pleiteada no sentido dos assentamentos ocuparem a escola, parafraseando Caldart (2012). E a partir de Freire (2014) podemos nos questionar: a quem interessa afirmar os ideais educativos do “saber mais” e do “saber menos”?

Como ponto de reflexão sobre o papel que a escola vem cumprindo, principalmente alavancado pela fragmentação disciplinar e distanciamento da realidade, que gera desinteresse e dificulta o entendimento da maioria dos estudantes, cabe ter presente que estes problemas

[...] são decorrentes da forma de organização do trabalho pedagógico adotado pela escola, cuja matriz teórica mais forte é a concepção positivista de ciência que valida um tipo de conhecimento objetivo, que pode ser atestado a partir da comprovação de hipóteses previamente estabelecidas, sem expor as variáveis negativas do fato, e sem fazer a associação dos fatos entre si (MACHADO, 2010, p.119).

Para Kuenzer (2005), a forma de superação da função da escola que está dentro do sistema capitalista, que sustenta a divisão do modo de produção, determinado pela “fragmentação no trabalho pedagógico só será possível se vencida a contradição entre a propriedade dos meios de produção e a força de trabalho” (p.81). Numa posição semelhante, Mézáros (2008) afirma que para dar conta de entender a sociedade atual é preciso encontrar uma saída na transcendência positiva do trabalho, com a superação da relação de exploração, o fim da propriedade privada, a apropriação dos meios de produção pelos trabalhadores e o trabalho coletivo (socialmente útil).

Freitas (2012), trazendo essa discussão para dentro da escola, argumenta que o papel educativo que a escola cumpre é fruto de relações entre valores educativos e as condições materiais de existência, e que a busca de soluções para problemas reais precisa considerar as tendências existentes e não o mundo das ideias, tão ao gosto dos filósofos idealistas. Para o autor a organização do trabalho pedagógico, compreendida como trabalho pedagógico em sala de aula e como trabalho global da escola, entrelaça os objetivos gerais da escola, o papel do educador em sala de aula e qual sociedade se pretende construir (FREITAS, 2012).

[...] a organização do trabalho [...] se dá por meio de uma organização social historicamente determinada. As formas que esta organização assume, na escola, mantêm ligação com tal tipo de organização social. Portanto, está aqui identificado um entrave importante às inovações no campo da organização do trabalho pedagógico, a organização social. (FREITAS, 2012, p.98).

Segundo Freitas (2012) por ser o trabalho pedagógico em sala de aula desvinculado da prática, ele está desvinculado do trabalho material e com isso não cria um trabalho vivo, mas apenas artificial. Acrescenta que “é o trabalho material o elemento que garante a indissolubilidade entre teoria e prática social e exige interdisciplinaridade” (p.100). A finalidade da organização do trabalho pedagógico, conforme Freitas (2012, p.100), deve ser “a produção do conhecimento” “através do trabalho como valor social”, tal que a “prática refletindo-se na forma de teoria, é devolvida à prática, num circuito indissociável e interminável de aprimoramento”. Nesse sentido, para substituir as bases da organização

curricular da escola capitalista é preciso contar com o trabalho socialmente útil enquanto “trabalho vivo na forma de organização do trabalho pedagógico” (FREITAS, 2012, p.100).

Nas proposições da escola voltada para o trabalho socialmente útil, um importante elemento da organização do trabalho pedagógico, de modo especial do currículo, é a organização dos complexos de estudo, que se apresenta como uma tentativa e possibilidade de superar o conteúdo verbalista da escola, a dicotomia entre teoria e prática, a partir da ligação da escola como o trabalho socialmente útil. Conforme Freitas (2010, p.165) “o trabalho socialmente útil é o elo, a conexão segura, entre teoria e prática, dada sua materialidade. A interdisciplinaridade é garantida pela materialidade da prática em suas múltiplas conexões, e não via teoria, como exercício abstrato”. A escola organizada por complexos, segundo Pistrak (2011), tem seu método próprio, o método dialético, tal que propicia o conhecimento da realidade atual nas bases marxistas.

Neste sentido, Freitas (2010, p.161) argumenta que a escola

[...] deverá *estar* sempre na vida, na prática social, no trabalho socialmente útil, onde os sujeitos se constituem inclusive pela inserção nas lutas sociais e pela vivência das contradições, constituindo-se como sujeitos que se auto-organizam para intervir na construção do mundo (destaque no original).

Em síntese, no currículo organizado por complexo de estudo se entrelaçam os seguintes objetivos: o objetivo geral do ensino (os programas); sua ligação com os complexos (tema dos complexos); a ligação de cada disciplina ao complexo e este ligado à realidade; a escola ter no trabalho (socialmente útil) a ligação com a auto-organização e atualidade; a base do ensino se faz pelo método dialético na proposta marxista; o princípio da unidade é o tema geral do complexo; sustentar a solidariedade entre os educadores; por fim, num leitura atualizada do complexo de estudo, a interdisciplinaridade é o ponto chave da construção do conhecimento escolar. No fundo, os complexos são os articuladores dos três principais elementos: atualidade, auto-organização e trabalho (FREITAS, 2010, p.165).

4.3 A educação escolar para os professores

A proposta de educação escolar que vem sendo debatida a partir dos preceitos legais constitui-se na ordem de formar o estudante para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania. Porém, cabe perguntar:

Para uma criança que frequenta qualquer das nossas escolas, qual é, por exemplo, a causa do desemprego? Se reunir as mil “explicações” que recebeu através de fábulas, “leituras livres” conversações de moral etc., chagará ela às seguintes conclusões: não tem trabalho, em primeiro lugar, os operários é que não querem trabalhar, em segundo lugar, os maus operários, em terceiro, os que conhecem mal o

seu ofício, em quarto, os que estão descontentes com o patrão, e, em quinto e último, os que se entregam à bebida [...] (PONTE, 2010, p.181, destaque no original).

Essas são algumas das conclusões que o discurso dominante impõe como sendo determinantes, sem com isso externar as causas reais e quem sai ganhando diante dessas conclusões. Considerando-se que esse discurso reverbera na escola, apoiando-nos em Caldart (2012b) podemos destacar que o desafio da transformação da escola é uma tarefa urgente e prática, que não se realiza, porém, sem teoria. Afirma a autora que é preciso ter clareza quanto à direção da transformação pretendida, “ter firmeza de concepção (de projeto, de educação, de trabalho a ser feito) e é essa relação que precisa ser bem compreendida, com diretrizes metodológicas que permitam caminhar” (CALDART, 2012b).

Ao entrevistar os professores, identificamos que a compreensão de educação escolar que possuem associa-se com formação profissional e transmissão/aquisição de conhecimentos:

Eu vejo a educação como a parte da formação. É, hoje nas mídias falam tanto em educação [...]. Mas eu acredito que a educação escolar é já aquela formação que vai auxiliar na formação profissional (Professor 1);

Educação escolar, ela tem que focar mais na questão do adquirir conhecimento, porque educação em si vem de família, vem de casa. Pai e mãe ensinam os modos, os comportamentos, as boas maneiras, a questão de ser educado. Agora, a educação escolar que eu acredito é aquela que tende a passar o conhecimento (Professor 6).

Tanto no adquirir quanto no ‘passar’ conhecimento, as falas remetem a situações abstratas e externas, e não consideram que a construção e o domínio básico do conhecimento vão além da obtenção de informação e de uma formação técnica.

Na fala de alguns professores, também se evidencia a preocupação com a continuidade nos estudos – acesso à universidade, e há propostas que remetem à formação humana e à “preparação para a vida”, conforme disposto a seguir:

Educação escolar para mim vai além dos conteúdos. Envolve toda a preocupação de comportamento, de disciplina, de interação, de socialização. Eu não me considero aquela professora que vem aqui só para transmitir o conteúdo, eu acho que tem um envolvimento emocional também, eu tenho que conhecer ele. Eu posso não ser a família dele, mas eu tenho que saber do que ele gosta [...], ele tá próximo de mim enquanto pessoa, não somente a professora que está lá porque vai ensinar conteúdo (Professor 2);

Nós acabamos sendo os professores, os pais, psicólogos, os enfermeiros, muitas vezes socorrendo alunos. Enfim, a gente acaba assumindo outros papéis que não seriam os nossos. Então a concepção que eu tenho, a compreensão que eu tenho de educação escolar é que ela está indo para o outro caminho e não está focando só no objetivo que era o conhecimento. (Professor 6);

A educação escolar ela vem para gente fazer essa ligação da união entre os conteúdos, que vamos dizer assim, são tidos como científicos das áreas e com o que eles veem no dia a dia. Também prepará-los de alguma forma para o mercado de trabalho ou para a vida. Então, a gente tenta fazer essa adequação. Por isso a

importância da gente fazer essa adequação com quem mora no assentamento, se eles vão ficar lá ou não (Professor 7);

Ensinando o que a gente precisa bastante no dia a dia, na vida (Professor 11);

Educação escolar! A gente confunde educação com ensino e no fim acaba sendo uma coisa só. Eu acho que nós estamos aqui para preparar o aluno para a vida e para o mercado de trabalho. Educação escolar eu acho que envolve as duas coisas juntas. Mas assim, educação escolar eu acho que a gente tem que trabalhar o conhecimento mais científico. É claro também preparar ele para vida, por exemplo, eu acho que trabalhar a realidade deles é uma forma de educação escolar e também para a vivência. E eu vejo isso. Não dá pra separar, eu acho. [...] Muitos dizem: eu estou aqui para ensinar, não para educar. Mas eu acho que os dois caminham juntos, porque talvez a sua cultura de educação é diferente da outra pessoa, cada um vivendo uma realidade diferente (Professor 12).

De acordo com as falas, a escola tem se ocupado especialmente do conhecimento científico, mas deve haver uma preocupação com a formação tanto para o mercado de trabalho ou para continuar os estudos universitários, quanto para a vida. O que não podemos deixar de atentar é para os ideais pedagógicos que, principalmente, desde o final dos anos de 1990 e início dos anos 2000, vêm orientando as práticas pedagógicas, caracterizados por Saviani (2010) de neoprodutivismo e suas variantes. Ganham destaque, nesse período, as teorias com base econômico-pedagógicas filiadas à teoria política do *Estado de bem-estar social* que preconiza o pleno emprego, portanto, a preparação para o mercado.

[...] a versão originária da teoria do capital humano entendia a educação como tendo por função preparar as pessoas para atuar num mercado em expansão que exige força de trabalho educada. À escola cabia formar a mão de obra que progressivamente seria incorporada pelo mercado, tendo em vista assegurar a competitividade das empresas e o incremento da riqueza social e da renda individual (SAVIANI, 2010, p.429).

Outra questão a ser observada nas falas dos professores, é o risco de uma descaracterização do papel educativo da escola quando se confunde o papel do professor e da escola com outras funções como: assistente social, enfermeiros, psicólogos. O estudante está na escola enquanto pessoa que é, em sua integralidade. A escola enquanto espaço de socialização faz com que os estudantes manifestem o que são e o que os constitui tanto nas dimensões cognitivas quanto sociopolítica e corpórea. Cabe afastar a visão psicologizante e assistencialista no trato com o estudante e lidar com essas questões de forma política e na perspectiva da formação integral das crianças e jovens.

O percurso da educação básica, finalizado com o ensino médio, não se efetiva com a tarefa de formar para o mercado de trabalho. Algumas escolas de ensino médio integrado se propõem a formar estudantes para atender determinado perfil de trabalhador, com formação técnica na área. Cabe lembrar que a educação escolar básica, tanto urbana, quanto do campo,

tem como objetivo geral *vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social*, conforme salientado pela LDB e respaldado pelas Orientações Curriculares do Estado de MT.

Mesmo na perspectiva de formar para o mercado de trabalho, cabe nos perguntar: qual é o mercado de trabalho em Nova Guarita? A maioria dos estudantes sai preparado para atender que mercado de trabalho? Há que se perguntar se a atividade laboral/trabalho dos estudantes egressos é diferente daquela que exerciam antes e se tal atitude tem sido influenciada pela formação recebida na escola.

Das funções destacada por Saviani (2010) parece que a escola atual ainda não conseguiu superar o ideal de formar para o mercado de trabalho, mesmo que este não absorva todas as pessoas disponíveis – evidencia-se neste caso a “pedagogia da exclusão”. As pessoas que ficam fora do mercado de trabalho, são reconhecidas como incapazes ou incompetentes, uma vez que se delega toda a responsabilidade por essa situação ao indivíduo e não ao sistema econômico-político que rege a sociedade atual – o capitalismo.

Em relação à preparação para o trabalho e à centralidade ocupada pela questão da empregabilidade, descreve Gentili (2005, p.52) que

Na concepção que domina seus usos (e abusos), a empregabilidade desempenha uma função simbólica central na demonstração do caráter limitador e aparentemente irrealizável dessa promessa na sua dimensão econômica, *a escola é uma instância (sic.) de integração dos indivíduos ao mercado, mas não todos podem ou poderão gozar dos benefícios dessa integração já que, no mercado competitivo, não há espaço para todos* (destaque no original).

Gentili (2005), também, tece críticas em relação ao espaço universal de direito ao trabalho, ao destacar que no mercado não há lugar para todos, pois, a lógica de mercado que perpassa o ideal de competitividade individualista é “estruturalmente excludente” (p.56) e sustentada, no desenvolvimento brasileiro, por uma “brutal desigualdade social e educacional”, tal que “a existência do ‘desenvolvimento’ implica miséria e desigualdade” (p.57, destaque no original). Por isso, quando os movimentos sociais do campo percebem a lógica imperialista cada vez mais excludente, as lutas pela reforma agrária acabam tomando dimensões conjuntas que sustentam a tentativa de superação do modelo político-econômico atual, mirando para reivindicações na perspectiva de contrainternalização.

Ribeiro (2013, p.324) afirma que “o acúmulo de pesquisas sobre o tema deixa claro que a escola urbana é totalmente dissociada do trabalho que crianças e jovens, quando adultos, poderão encontrar, ou não, porque não existem empregos disponíveis para todos”. Porém, deparamo-nos com projetos político-pedagógicos com fundamentos ideológicos distorcidos quando trata a educação escolar básica como via para o mercado de trabalho.

Constata-se que apesar de alguns entrevistados relacionarem o papel da educação escolar com uma propositura de formar para a vida, ou que poderia se aproximar da educação integral, o que fica evidente é que a preocupação maior está voltada para a formação profissional e para o mercado de trabalho, preocupação que também está externada no PPP da escola. A ideia de clientela e de individualismo toma corpo na tessitura do projeto da escola, referenciado na LDB, evidenciando a organização a partir de “Metodologia de Projeto de Trabalho”, de Hernandez, no marco teórico do PPP (ESCOLA ESTADUAL 13 DE MAIO, 2014, s/p).

Uma crítica feita por um dos professores entrevistados é que a educação escolar não está cumprindo com seu papel porque “parece não estar focada no aprendizado” e “aquilo que está sendo transmitido não é interessante” (Professor 3). A *desmotivação* reclamada pelo entrevistado pode remeter à necessidade de se repensar a organização do trabalho pedagógico na escola e, quem sabe, o papel social da escola na atualidade.

Em outra entrevista de professor encontramos referência à educação escolar como ato de ensinar e compreender, tanto na escrita quanto outros aspectos cognitivos (Professor 5). Já para outro entrevistado a educação é identificada com proposta de transformação, e a educação atual não está dando conta de seu papel explícito de ensinar.

Eu acredito assim, na educação para uma transformação da realidade do que está hoje. [...] Não sei se é nós que nos cobramos muito, mas a gente gostaria que [os estudantes] produzissem mais. É um anseio de que o aluno produza mais. É um determinado ponto nos dá a impressão de que ele não está aprendendo, ou que nós não estamos conseguindo ensinar, transmitir esse conhecimento. E a gente vê que não é bem assim se formos analisar a fundo. A informação que se tem hoje é bastante e os meios de comunicação proporcionam muito isso (Professor 8).

O que podemos evidenciar a partir da fala anterior é que nem sempre temos clareza de que lugar ocupa a informação e se esta substitui ou não o lugar do conhecimento. Vale ressaltar que informação não pode ser confundida com conhecimento. Nesse mesmo sentido nos alerta Frigotto (2004), ao tratar sobre o ensino médio, sobre os equívocos/confusões frequentes entre conhecimento e informação, pois “não se pode confundir a enxurrada de informações com conhecimento e menos ainda com informações humanamente válidas” (p.63). E complementa o autor, com relação à enxurrada de informações na atualidade, referindo-se ao material pedagógico, acrescenta

[...] que ofereça ‘as bases’ conceituais relativas ao mundo das coisas e ao mundo das relações sociais, que permitam produzir conhecimento e, portanto, analisar, selecionar e criticar informações. Aqui se entende que informação não é sinônimo de conhecimento, ainda que este demande informação. O problema hoje é que temos muita informação, sobretudo os jovens, por diferentes canais, mas pouco

conhecimento. Somente este nos permite discernir a natureza e a pertinência ou não das informações (FRIGOTTO, 2004, p.63, destaque no original).

Portanto, ainda há equívocos, na atualidade, que pela quantidade de informações que temos, estas se traduzem em conhecimentos.

Outra situação a ser observada é que a responsabilidade pelo não aprendizado não pode ser atribuída única e exclusivamente ao professor ou ao estudante. Se não questionarmos a estrutura da escola e a organização do trabalho pedagógico, provavelmente correremos o risco de responsabilizarmos individualmente o estudante pelo não interesse em relação ao conhecimento escolar ou o professor pelo fracasso de aprendizagem dos estudantes, situação esta reforçada na proposta pedagógica neoliberal. Por isso, cabe entender a organização do trabalho pedagógico como forma de superação de *um simples sistema de planejamento*.

É necessário pensar a organização do trabalho pedagógico como um todo, de modo que a reconceptualização do conhecimento subentenda a reconceptualização da Escola. Mudar a escola implica pensar um projeto de sociedade considerando o tipo de homem que queremos, e numa articulação mais direta possível entre a escola e relações sociais de produção ou entre Trabalho e Escola, explorando as condições existentes nesse campo, onde predomina relações individualistas e imediatas. Implica, enfim, a busca por uma organização coletiva de fato, tanto no aspecto social, quanto da produção (MACHADO, 2010, p.220).

Tal ação de organização escolar implica em pensar o conjunto das ações educativas de modo a superar ações individualizadas e desarticuladas, e a pensar a formação para além do ensino e de cada disciplina ou área de conhecimento, na perspectiva da formação ampla do sujeito e de construção de uma sociedade que se contraponha à lógica capitalista.

Ao fazer uma crítica sobre o desafio histórico da educação, Calazans (2011), propõe que

[...] na perspectiva histórica de construir uma nova sociedade, não basta romper com a falsa neutralidade que pretende embolar a visão do mundo e a postura teórico-crítica dos trabalhadores da educação. Para romper e ultrapassar essa crise, é nossa função histórica buscar alternativas que assegure transformações, que gerem impactos sobre a estrutura socioeconômica e política, descobrindo estratégias para construir novos mecanismos, formas de contrapoderes e outros modos de resistências (p.41).

A autora afirma que esse aprendizado será possível quando impuser o aprendizado da democracia nos sindicatos, na vida universitária, nos movimentos sociais, nos partidos políticos e em outras instituições que lutam contra a exclusão. E no âmbito da organização do trabalho pedagógico isso se dará com a superação do distanciamento entre escola e vida, escola e trabalho social e escola e auto-organização.

Ainda quanto à concepção de educação escolar, um dos entrevistados relata que a educação escolar é entendida como uma forma de “construir um mundo, um futuro melhor” e

de “descobrir o mundo lá fora”, mas com a condição de “discriminar” a vivência dos estudantes (Professor 9), nesse caso, do trabalhador rural. A ideia, aqui explicitada, de formar para algo externo se justifica quando numa outra entrevista é sinalizado que a educação escolar tem a incumbência de preparar para o bom comportamento social, isto é, “se comportar bem perante os outros, os demais colegas, dentro da comunidade, esporte, na igreja, em alguns eventos sociais que eles forem participar, dentro do sindicato [...]. A gente tenta preparar ele para fora” (Professor 10). Percebe-se que a formação escolar, além de conformar-se com o *status quo*, não está propiciando, na maioria das vezes, espaços de discussões frente à educação oficial. Se o estudante for levado a conhecer a atualidade e a fazer um exame crítico da realidade, a escola irá se transformando porque os próprios estudantes exigirão uma nova postura da escola, situação esta já vivenciada em algumas experiências escolares.

Cabe compreender que no contexto das relações de produção capitalista, faz sentido que “uma das características importantes, se não a mais, que as escolas têm em comum é a obsessão pela manutenção da ordem” conforme Enguita (1989, p.163). É para muitos professores “a condição imprescindível de uma instrução eficaz” como acrescenta o próprio autor. E ressalta que essa ordem nas escolas “não se trata de instruções voluntárias” (p.163). É postulado da escola que os estudantes que participam do cotidiano escolar inserem-se “dentro de relações de autoridade e hierarquia tal como deverão fazê-lo quando se incorporarem ao trabalho” (p.164).

A escola representa a réplica da reprodução capitalista (ENGUITA, 1989). Essa tese é reforçada ao constatarmos a proposta da docilidade que é desenvolvida no espaço escolar, que se apresenta como *burocrático* e *impessoal*, levando a homogeneização. E o papel da escola é quebrar a lógica familiar ao inserir as crianças no mundo das regras, sendo estas relações não afetivas, uniformes, “transitórias e impessoais” (Idem, p.167).

Enguita (1989) ressalta que os estudantes na escola são “designados e confinados a grupos homogêneos”, tendo em vista a aceitação de horários estabelecidos, a leitura do que está proposto (no caso, fixado pela matriz curricular) e a respeitar o professor como autoridade hierárquica. Isso gera num propósito mais amplo a alienação, tal que o trabalhador não se reconhece frente ao que produziu, inserido nas determinações do sistema capitalista. E a relação de alienação com a escola está evidente quando o estudante carece de decisões dos outros para aprender, onde “toda ação pedagógica, implica a seleção de um conjunto de saberes como dignos de serem transmitidos e aprendidos” (p.170) sem a participação efetiva

da comunidade escolar. É esse aprender submetido a uma vontade alheia, como reforça Enguita (1989), entendido que os estudantes são preparados para aceitar as condições postas pelo sistema capitalista sem questionar as ordens vigentes ao definir, enquanto objetivo fundamental da escola, que os estudantes são obrigados a aceitar determinadas tarefas e se encaixar em horários fragmentados.

Assim, na vida de trabalhador, “a imensa maioria de assalariados, entretanto, a sequência de suas tarefas não é o resultado de sua natureza intrínseca nem de seu raciocínio pessoal, mas a mera execução de uma ordenação pré-fixada por outros” (ENGUITA, 1989, p.178). É na escola capitalista que se aprende a aceitar uma ordenação pré-fixada por outros, o estudante aprende a ser passivo e ir para onde o corpo docente indica. Ou como ressalta Enguita (1989), que o professor é o primeiro patrão do estudante, embora não queira carregar esse título. A organização escolar favorece com que os estudantes “não possam desenvolver sentido algum de posse ou controle” (p.184), pois a relação que o estudante terá com a escola é a mesma que ele terá com o espaço produtivo. Além do mais, a organização da escola permite estruturar o “caráter das pessoas”, e com isso a escola seleciona os traços cognitivos e o que constitui um bom caráter, visto que os traços de personalidade estão relacionados com o “rendimento no trabalho de economia capitalista” (p.189).

Num sentido mais amplo, o papel da escola no sistema capitalista é o de forçar os indivíduos a agirem de forma individual e não coletiva e isso reforça o sentido de apenas individualmente cada um tentar lutar para mudar do grupo a que pertence para uma posição mais desejada ou simplesmente aceitar o destino imposto. Configura-se, assim, uma competição individual por melhores postos de emprego quando a empresa intenciona essa competição em seu próprio interior, situação com a qual a escola deverá tomar os cuidados para não apenas proporcionar o êxito de uns e o fracasso de outros (ENGUITA, 1989, p.196-197).

Nesse contexto, há que se ter em conta que “a escola reproduz, sobre múltiplas formas, a divisão do trabalho reinante na sociedade” e, também, que “a posição do aluno diante do saber e diante da relação em que se coloca com ele é tão contemplativa e passiva como a do trabalhador diante da produção social e do lugar que nela se lhe atribuiu” (ENGUITA, p.200). Em uma situação como esta, a organização do saber só interessa a quem organizou, no caso para o sistema capitalista. Isso fica evidente na própria organização curricular ao tratar o conhecimento enquanto *cisão entre trabalho manual e trabalho intelectual*, entre cérebro e mãos.

O que podemos perceber é que a educação da referida escola, apesar do reconhecido esforço de seus professores, não está ligada à vida presente, às questões da atualidade, pois para se articular pedagogicamente “o trabalho socialmente útil é a conexão entre a teoria e a prática, numa escola que, diferentemente do escolanovismo, não imita a vida, mas conecta-se a ela”, entendido na perspectiva do materialismo histórico dialético que “a escola é vista como um prolongamento do meio, e não uma preparação para ele” (MACHADO; VENDRAMINI, 2011, p.86-87).

A educação escolar alicerçada na práxis tem como um dos horizontes a atualidade e a auto-organização dos estudantes (PISTRAK, 2011). A atualidade, isto é, relações com a realidade atual, “é tudo o que, na vida social da nossa época, está destinado a viver e a se desenvolver, tudo [...] que serve à organização da vida nova” (idem, p.25) e a auto-organização dos estudantes “deve ser uma necessidade, uma ocupação séria das crianças [e dos jovens], carregada de uma responsabilidade sentida e compreendida” (idem, p.162)⁹³.

4.4 As demandas socioeducativas dos estudantes assentados

A clientela de alunos é formada por filhos de agricultores e de trabalhadores da zona urbana formando assim um contraste social distinto. Dentre as dificuldades envolvendo a aprendizagem estão: evasão escolar, falta de estímulo familiar, situação socioeconômica que contribui para frequência migratória ocasionada pela falta de emprego atrativo (ESCOLA ESTADUAL 13 DE MAIO, 2014, s/p).

A epígrafe acima, denota que os estudantes de assentamentos, dentre outros agricultores, são definidos como *clientes*, formando um *contraste social distinto*. Quando no interior da escola permeia tal identificação, é possível que a educação tenha uma identidade já definida: a de formar para o mercado de trabalho e continuar sendo explorado pelas empresas/pelo capital. Porém, na perspectiva do presente trabalho, fazemos um contraponto às teorias expostas no final do capítulo três. Ao contrapor, a intenção é de que a educação escolar intente para uma formação integral e possibilite ao estudante optar/escolher por uma vida mais justa/digna no mundo do trabalho e que saiba distinguir entre o que é ser explorado e o que é ser trabalhador. Ao dimensionar sobre tal trabalhador, permeia um novo fazer pedagógico, entendido a partir de Mészáros (2008), intentando a *educação para além do capital*.

⁹³ Para uma melhor compreensão da organização das escolas itinerantes do MST com base na atualidade e auto-organização, ver, Camini (2009, p.203-238). Essa mesma discussão, relacionada aos assentamentos do MST, encontramos em Machado e Vendramini (2011).

Quando levado em conta a educação do campo, seus princípios básicos e a articulação no interior da escola, muitos professores entrevistados alegaram não conhecer sobre educação do campo e seus princípios básicos, justificando suas respostas pelo fato de a Escola 13 de Maio não ser institucionalizada como escola do campo, mas como escola urbana. Mesmo que a escola sempre atendeu (e continua) uma demanda considerável de estudantes que vêm dos assentamentos.

Eu não tenho uma formação específica de educação do campo. Nunca tive a oportunidade de estudar a educação do campo. E não conheço seus princípios básicos e quais são as indagações a respeito dela. [...] No interior da escola, os conteúdos abordam, eu acredito, as duas realidades, tanto a realidade urbana como a rural. Na disciplina que eu leciono, [...] nos vários conteúdos que há oportunidade de estudar um pouquinho aqueles do campo, a interferência do campo na cidade, a importância, o papel dos assentamentos, a luta de onde veio os assentamentos, a gente aborda um pouquinho essa unidade, mas formação específica eu não tenho (Professor 1);

Eu creio que nós não temos, assim, um conhecimento aprofundado da educação do campo. Nós vivemos a educação no campo, no caso nós temos alunos que vem, mas nós não temos ela como do campo. [...] Os princípios que norteiam a escola e tudo mais não tem essa dinâmica, não tinha isso até então. Agora de um tempo para cá é que começa a inserção. Então eu creio que nós não estamos ainda preparados totalmente. [...] Percebo assim que nem todos os profissionais conseguem ver esse aluno diferente quando ele chega aqui na escola. E aí é assim. Claro que a educação do campo, [...] ela teria [...] que preparar ele no contexto atual. [...] Ele consiga estudar, ele consiga escolher uma profissão, mas que ele não precisa se desfazer de onde ele está, ele não precisa sair do campo. [...] Com o sonho de a família ter um pedaço de terra e conseguir trabalhar ali. [...] Não sentir-se assim que vir do campo seja um empecilho para a formação, um empecilho para o mercado de trabalho que ele tenha que sair de lá (Professor 2);

Olha, para falar bem a verdade, eu já fiz alguma leitura da educação do campo, mas nunca me aprofundi, tanto pela nossa escola não ter, não atender uma grande clientela que é do campo (Professor 7).

Por mais que alguns professores afirmem levar em conta a realidade dos estudantes que vêm dos assentamentos, ainda há limitações em entender como é trabalhar pedagogicamente com esses estudantes. Nas falas dos entrevistados percebe-se que a discussão sobre educação do campo ainda é recente e que mesmo os assentamentos melhor estruturados encontram dificuldade/barreiras, quando a parte pedagógica acaba ficando restrita a assuntos e problemas do campo com conteúdos limitados. Tais limitações também podem ser encontradas dentro das escolas do campo no extremo norte de MT, principalmente aquelas que não se encontram articuladas com os movimentos sociais do campo/CPT, situação esta já sinalizada na primeira resolução específica para a educação do campo no ano de 2002 (BRASIL, 2002).

A educação do campo, de acordo com as orientações curriculares emanadas da SEDUC/MT, converge para a oferta de disciplinas tais como: agroecologia, economia

solidária e agricultura familiar, tidas como disciplinas ligadas a questões agrárias ou também como parte diversificada do currículo. Estas orientações são importantíssimas, principalmente, porque são fruto de discussões coletivas com as escolas e professores de MT. Contudo, consideramos que ter um currículo com disciplinas diferenciadas (currículo diversificado) não significa que os princípios de educação do campo estão sendo atendidos. Resta saber se tais disciplinas comportam ideias de transformação e de crítica à estrutura pedagógica tradicional, entendida como ruralismo pedagógico e se estas propiciam o entendimento de educação do campo proposto a partir dos *sujeitos políticos coletivos* (RIBEIRO, 2013).

Observa Vendramini (2011) que a escola para os filhos dos assentados é uma necessidade e deve ser diferente:

[...] da escola tradicional, da escola da cidade, da escola que subordina, da escola que se reduz à sala de aula, da escola que nega o movimento social e suas lutas. As famílias querem uma escola que, além de instruir seus filhos, seja um espaço acolhedor, aberto às suas crianças, com educadores identificados com suas causas. Assim nasce a preocupação com a escola e com a educação de forma mais ampla (p.147).

Tal ideal de escola para os que moram nos assentamentos rurais requer “um movimento social radical, que tem como horizonte a transformação social, defende a educação em outro patamar, ou seja, disputa não apenas o acesso, mas também, o conteúdo educativo” conforme acrescenta Vendramini (2011, p.148).

Em relação à compreensão de educação do campo ou aquela que caberia aos assentados, é possível registrar, ainda, as seguintes falas dos professores entrevistados:

Teria que trabalhar a realidade deles lá. Porque se é educação do campo, que eles vão trabalhar com horta, a roça. Então eu acho que teria que trabalhar essa parte lá. Seria o conteúdo em si também, dentro, englobar tudo com a realidade deles lá, não como nós estamos trabalhando aqui, sendo aluno do campo atendendo dessa forma. Acho assim que aí vem contradizendo o que está dizendo lá do campo que não tem. Eu, na minha concepção, não tem nada a ver. Para mim, eles são alunos normais aqui, como os outros porque não está sendo trabalhado diferenciado. Ou teria que ser uma sala: só os alunos do assentamento e trabalhar diferenciado [...] [com] dois planejamentos para trabalhar. E não são muitos por sala (Professor 3);

Tem que ser envolvido o dia a dia deles. Se são do campo, é porque trabalham com terra, com lavoura. [...] E talvez como mexer com uma horta, como saber, esses conhecimentos do dia a dia (Professor 4);

Eu entendo a educação do campo como algo [...] relacionado com o campo: agricultura, pecuária e o que tiver mais. Posso estar equivocada (Professor 7);

A escola do campo para trabalhar com o campo, só na teoria ela não vai conseguir fazer nada, [...] mas que ela tenha experiência do campo. Experiência pode ser na escola, no espaço da escola, como pode ser num espaço da casa do aluno, na propriedade dele, dele mesmo estar fazendo experiências lá, mas ela tem que ter um acompanhamento do professor. Aí seria uma escola, hoje, de alternância, mas que essa alternância de período em casa que o aluno vai ficar lá para fazer experiências.

Ele tem que ter acompanhamento do professor [...]. Eu acredito na educação do campo quando ela proporciona ao aluno a escolha. Se eu quiser ir pra cidade, eu tenho conhecimento para disputar vagas. E que lá na cidade a coisa é disputada, a briga é feia (Professor 8).

Alguns professores externam o entendimento do envolvimento social da escola com os estudantes assentados e que tal escola incumbir-se-á de estar presente no assentamento e articulada com a realidade destes. Mas ainda há uma dificuldade no entendimento do papel da escola quando há uma separação entre a vida de assentado e o papel da escola, remetendo ao ruralismo pedagógico.

Apesar de sinalizar a necessidade de relação da escola com o cotidiano do estudante assentado e este entrelaçado com o aprendizado escolar, há limitação no entendimento do Professor 8 ao caracterizar que o papel da educação do campo deve “tratar o campo, a pequena propriedade, como uma pequena empresa”. A maioria das colocações dos professores demonstra que a escola não leva em conta a realidade dos estudantes, haja vista a forma como, historicamente, vem sendo constituída: separa teoria e prática, trabalho manual e intelectual e aborda conteúdos fragmentados e distantes da realidade do campo e do projeto social e de vida dos sujeitos do campo. Vale lembrar que existe um projeto que a Escola Estadual 13 de Maio vem desenvolvendo ao longo de vários anos, que envolve todas as turmas, denominado de Sustentabilidade⁹⁴, e que já foi premiado em âmbito nacional.

Por outro lado, alguns professores defendem a ideia de que a educação do campo é bem trabalhada na escola, conforme afirma um dos entrevistados ao ressaltar o projeto Sustentabilidade:

Olha, sobre educação do campo, eu vejo que aqui é bem trabalhado porque tem muitos alunos rurais, do assentamento. Então aqui na escola a gente tem o projeto de Sustentabilidade, de preservação das nascentes, de plantar árvores [...]. O nosso alunado está sempre em contato com a natureza, preservação. A minha visão de educação do campo é essa (Professor 5).

E, num sentido mais amplo, a ideia do entrevistado acima pode ser reforçada a partir da seguinte constatação:

Aqui a nossa escola [...] é a única escola que atende o ensino médio. Então, nós recebemos alunos que estão trabalhando nos sítios, nas fazendas e alunos que estão trabalhando e convivendo com suas famílias aqui dentro da cidade. A educação do campo aqui na nossa escola, propriamente dita [...] não é tão focada para a educação do campo. Já teve anos, por aí, em que teve, por exemplo, turmas da EJA e que se trabalhou mais voltado para isso, mas não no geral, não assim turmas do primeiro

⁹⁴ O projeto Sustentabilidade que a escola já há anos vem desenvolvendo conta com uma parte teórica no entendimento do que é sustentabilidade e uma parte prática no reflorestamento no entrono de uma nascente de água que é de cuidado da escola com os estudantes. O projeto Sustentabilidade é um projeto da escola e de onde deveriam derivar os demais planejamentos pedagógicos. Cabe ressaltar que no PPP da escola não é esclarecido qual a função pedagógica do projeto.

até o ensino médio só de educação do campo. Nós vemos aí, trabalhos, projetos que os professores vêm desenvolvendo, trabalhando a questão da sustentabilidade, mas que não foca só na educação do campo. Então para eu te falar agora quais são os princípios básicos, como que nós lidamos com essa questão no interior da escola, é porque ela é uma mescla de segmentos. Como a educação no campo eu acredito que seja um segmento, visualizado só nisso. E nós não focamos só na educação do campo, mas ela está incluída em alguns projetos, até nas próprias aulas de cada professor, de cada disciplina. Dependendo do assunto que dê para encaixar, essa questão da educação do campo é trabalhada, mas não é só isso. [...] Eu nunca trabalhei em educação do campo, então eu não tenho aquele conhecimento. O que os colegas professores trabalham às vezes e a gente tenta fazer é a interdisciplinaridade em alguns momentos. É o tema que nossa escola já trabalhou, já desde 2005, se eu não me engano, que é a Sustentabilidade (Professor 6).

Mesmo que o projeto Sustentabilidade foque o estudante que vem do campo, se não ficar claro o porquê de tal ação, acaba sendo um *arremedo* de boas intenções sem, contudo, alicerçar-se em uma proposta pedagógica de crítica e transformação social, política e pedagógica.

Quanto ao trabalho interdisciplinar, que um dos entrevistados afirma que os professores fazem em sala de aula em relação à questão da educação do campo, é preciso ficar claro como entendem e como é efetivada a interdisciplinaridade. No próprio PPP da escola encontramos que a interdisciplinaridade no planejamento pedagógico deve ser dimensionada na seguinte intencionalidade: “Que o processo educativo desenvolvido na escola contemple a interdisciplinaridade, por meio de trabalho com projetos”; acrescido de outra intencionalidade que é: “Que as atividades extraclasse aconteçam de forma interdisciplinar e sejam planejadas e organizadas com vários dias de antecedência” (ESCOLA ESTADUAL 13 DE MAIO, 2014, s/p.). Com mais intensidade e direcionamento a escola defende a interdisciplinaridade na “avaliação pedagógica” enquanto “mecanismo de avaliação dos alunos”, o que pode ser identificado na seguinte proposta: “A avaliação dos alunos é baseada também no seu processo interdisciplinar de forma que possibilite ao professor criar novas alternativas para sanar as dificuldades no Ensino-Aprendizagem” (idem, s/p).

Cabe observar qual é o conceito de interdisciplinaridade. Machado (2004, p.98) faz a seguinte consideração:

É fundamental romper com a visão distorcida da interdisciplinaridade como sobreposição de disciplinas em saberes numa espécie de “totalidade harmônica”, e com o ecletismo intelectual e teórico que só serve para camuflar os conflitos, como se fosse possível sob o manto da interdisciplinaridade, conciliar posições teóricas e ideologias extremamente antagônicas (destaque no original).

A proposta de trabalhar no princípio metodológico interdisciplinar requer postura diferenciada dos professores e uma estrutura pedagógica de escola, também diferenciada. O trabalho pedagógico assim identificado exige que o trabalho com o conhecimento em sala de

aula seja planejado tendo como base um projeto pedagógico comum onde o coletivo de educadores elabora seus planos de aula, tendo como ponto convergente a articulação conjunta na construção do conhecimento. Nesse sentido, a proposta de interdisciplinaridade vai ficar aquém se os objetivos do PPP da escola não estiverem articulados com as intencionalidades formativas com e para os sujeitos/estudantes dos assentamentos/campo, visto estes fazerem parte da escola. Pois é possível que muitas limitações externadas por estudantes em não compreender determinado conhecimento científico, possam ser superadas com um trabalho interdisciplinar⁹⁵.

Para Freitas (2012) a interdisciplinaridade no campo das ciências pedagógicas cabe ser trabalhada a partir do seguinte entendimento:

Interdisciplinaridade é entendida como interpretação de método e de conteúdo entre as disciplinas que se dispõem a trabalhar conjuntamente um determinado objeto de estudo. Para facilitar a conceituação da interdisciplinaridade, pode-se contrapor-la à noção de multidisciplinaridade. Neste último caso, os profissionais são justapostos, cada um fazendo o que sabe. Não há interação em nível de método e nem de conteúdo. Contrariamente, na interdisciplinaridade tal integração ocorre durante a construção do conhecimento, de forma conjunta, desde o início da colocação do problema. O conhecimento é gerado em um nível qualitativo diferente do existente em cada disciplina auxiliar (FREITAS, 2012, p.91).

Complementa o autor que a “interdisciplinaridade diz respeito ao uso das categorias e leis do materialismo histórico dialético, no campo das ciências”, caso haja outra forma de uso, a interdisciplinaridade é aumentada “artificialmente a relação entre áreas de conhecimento” (FREITAS, 2012, p.91). Acrescenta Freitas (2012) que sem uma relação da interdisciplinaridade com a teoria do conhecimento marxista, esta é conduzida por “fórmulas mágicas destinadas a recompor o conhecimento fragmentário” (p.91-92).

Um aspecto que chama atenção no PPP da escola, diz respeito à avaliação de aprendizagem, quando ressalta que esta tem a intenção de conduzir “o aluno à dinâmica de seu processo educativo do qual ele é o próprio agente” (ESCOLA ESTADUAL 13 DE MAIO, 2014, s/p.). Entendemos que alguns cuidados devem ser tomados ao caracterizar que o estudante é o “próprio agente” do processo educativo. Qual então seria o papel do professor e da escola se o estudante é responsável pelo processo educativo? Tal questão fica em aberto por entender que existem elementos contraditórios na elaboração de matrizes teóricas que dão base ao projeto educativo de muitas escolas. Vale ressaltar que uma das feridas ainda não tratadas de forma adequada é a questão da reprovação e a evasão escolar, que ainda é

⁹⁵ Cabe ressaltar aqui os apontamentos de Camini (2009, p.180), sobre a proposta pedagógica ao relatar: “como estamos identificando, as transformações e avanços de Escola Itinerante em relação à escola capitalista, destacamos todos os textos apontados para o trabalho com temas geradores, partindo de temas atuais, do contexto social e que vivem, aproximando-se de um estudo interdisciplinar”.

concentrada no ensino médio em muitas escolas estaduais de MT, algumas destas com mais de 50% de reprovação, conforme Censo Escolar de 2014.

Na compreensão de muitos professores a Escola Estadual 13 de Maio não adota os princípios básicos da educação do campo, porque “não é tida como uma educação do campo” (professor 7). Estes princípios podem ser traduzidos da seguinte forma:

Educação do campo na realidade é uma educação que prepara o aluno para ele permanecer onde está. Então ele teria que ter uma prática com os valores da terra, como tipo de plantação que ele poderia estar melhorando na própria terra dele. [...] Eu imagino que a educação do campo seria voltada para a agricultura familiar, essa é minha ideia (Professor 10).

O ideal de educação para os que vivem do campo, conforme a fala acima, não ultrapassa as bases do ruralismo pedagógico (RIBEIRO, 2013). Não basta a escola estar situada no campo e trabalhar “as coisas” do campo, a exemplo de como funcionavam as chamadas escolas rurais, pois, “contraditoriamente, a educação rural objetivava ensinar o agricultor a trabalhar a terra, como se ele não soubesse fazê-lo” (RIBEIRO, 2013, p.176). Essa prática evidenciava que “a escola rural só tem essa identificação devido ao lugar onde se situa, pois seus conteúdos, concepções e métodos são idênticos aos das escolas urbanas, na pressuposição de que as cidades significam o progresso e a civilização” (p.182). A escola proposta para o campo é mais do que escola, é um projeto de sociedade alicerçada nas transformações sociais onde a classe trabalhadora tanto da cidade quanto do campo faça parte das conquistas/dos resultados do trabalho.

Ribeiro (2013), ao contrapor educação do campo à educação rural, descreve sobre *um projeto de escola construído nas lutas pela terra*, e afirma que tais trabalhadores ao se reconhecerem como produtores de riqueza e de conhecimento, tecem

A constituição de uma educação do campo que vai se configurando nesse aprendizado em que os trabalhadores se percebem diferentes, reconhecem a importância da luta para a sua formação, mas nem sempre transferem para as práticas escolares dos filhos a compreensão que têm do valor da conquista da terra e de uma política agrícola que lhes seja conveniente (p.194-195).

Ao descrever sobre os desafios da educação e do ensino relacionado aos assentamentos vinculados ao MST, Machado e Vendramini (2011), fazem a seguinte colocação:

Um dos mais importantes desafios educacionais do MST, na nossa avaliação, tem sido a relação entre a educação, a escola e o ensino com a produção material da vida. Ou seja, a possibilidade de articular não apenas as lutas por escola, por crédito, por transporte, por saúde, como reivindicações, mas também de estabelecer conexões nas formas de produzir, de organizar, de lutar e de educar/formar/ensinar a sua base, como forma de se produzir transformações substanciais na própria existência humana desses sujeitos, postulando a melhoria nas condições de trabalho e vida, o

que significa contribuir para transformar a realidade socioeconômica dos acampamentos e assentamentos nos quais residem (p.87-88).

No entender das autoras, a educação escolar para os que vivem do/no campo, além da questão da permanência, tem a intencionalidade de transformação sócia histórica e educativa das famílias que ali vivem, articulando dialeticamente trabalho e educação com as demais práxis daí resultantes. Na fala de um dos professores (Professor 8) é destacado que a escola não está propiciando ao estudante escolher se ele quer viver no campo ou em outro lugar, pois, o conhecimento está sendo abordado de forma abstrata e dentro de um padrão hegemônico. O que alega um dos entrevistados quanto à sua escolha por conteúdos mais teóricos é porque a intencionalidade é preparar o estudante para encarar uma faculdade; no exercício das práticas escolares, o entrevistado refere-se ao projeto Sustentabilidade, que vem sendo desenvolvido pela escola, como um projeto “muito superficial” (Professor 10).

Um dos entrevistados afirma que muitas escolas do campo “são quase uma escola urbana, só tem o nome de campo”, pois ao relatar sobre experiência de três anos em uma escola do campo, chega à constatação que na prática educativa, esta “seria a mesma coisa que uma escola urbana!” (Professor 11). Essa ideia pode ser reforçada quando outro professor entrevistado afirma que:

A educação no campo ainda é um aprendizado novo e precário para professores, alunos, pais e teóricos das políticas públicas. Os projetos e experiências nessas áreas até em assentamentos conceituados do Brasil, são ineficazes perante a fixação dos jovens formados no campo, pois o sistema capitalista consumista exalta a vida urbana e outras profissões, em detrimento subestima o sucesso rural. Analiso que muitos professores têm sua origem e história de vida rural, foi o espaço de cada um que houve a superação das dificuldades. A nossa escola [...] é agradável trabalhar com os filhos do campo. São mais participativos, buscam aprender e além de suas dificuldades são valorizados e tem oportunidades iguais aos filhos da cidade em superar os conflitos e buscar seu projeto de vida. (Professor 13).

De acordo com estas falas, a educação do campo ainda precisa ser articulada enquanto política pública e, acrescentamos, como projeto coletivo de transformação radical, pois enquanto persistir o sistema capitalista, a ideologia de que quem mora na cidade é civilizado e quem mora no campo é atrasado, continuará sendo a predominante. E, assim, a escola continuará ignorando as crianças e jovens do campo.

Machado (2010) alerta que mesmo apoiado em leis que possibilitam pensar um projeto pedagógico com gestão escolar e uma organização curricular própria nas escolas do campo, que “têm autonomia para dizer qual escola querem” (p.32), os sujeitos do campo não devem ficar de braços cruzados esperando que a lei seja implementada, pois

Se ficarem de braços cruzados esperando que os de fora digam que conteúdos e métodos deverão ser trabalhados nas escolas do campo, será como antes se

procurava fazer: um arremedo de currículo da escola da cidade, uma aprendizagem aligeirada e muitas vezes sem sentido, desconectada da vida da comunidade, do mundo do trabalho, uma escola com finalidade destorcida e que pouca contribuição pode oferecer para o desenvolvimento pessoal das crianças e jovens e para o desenvolvimento econômico e social do campo (MACHADO, 2010, p.32).

Uma das falas dos entrevistados sobre a educação do campo e seus princípios básicos, pode evidenciar que estes são associados aos “hábitos do campo”, reforçando ainda mais o que vem sendo discutido até então:

A educação do campo! Nunca dei aula para ninguém da educação do campo, mas eu vejo que prioriza mais as ações do campo, os trabalhos que são ligados com o campo. Os seus princípios básicos referentes à educação do campo eu acho que é isso: prioriza os hábitos do campo! E com essa questão inclusive nessas salas quando tem alguma questão ligada ao campo, que eu sei que eles sabem que lidam com isso, eles sempre participam e dão sempre o depoimento deles [...] – *tem muitos alunos que tem preconceito contra o pessoal e fala assim: “há! é lá do assentamento!”* – [...] Mas não sabe como é que funcionam. O menino estava falando do curso que ele tinha participado. Eu falei, então conta para nós o quê que foi: e ele falou dos adubos naturais que eles têm que usar, que tem forma natural, que eles foram encaminhados para Alta Floresta fazer um curso. Assim, as pessoas tem preconceito dos assentados, mas não sabem que eles tão trabalhando e procurando aprender pra isso. Não estão apenas assentados e querendo terra de ninguém. Então eles nem sabem e tem muito preconceito nessa área (Professor 12, destaque meu).

Vale destacar, conforme as colocações acima, que mesmo não parecendo claramente para a sociedade, os assentamentos organizados principalmente pela CPT e MST têm concentrado grande esforço para que os assentados participem de formações para entender melhor de que reforma agrária se está falando e qual o papel social das famílias já assentadas. O curso de formação para jovens indica que há uma preocupação com a juventude dos assentamentos e o envolvimento social. Por outro lado, os estereótipos e preconceitos⁹⁶ evidenciados contra alguns estudantes assentados, conforme apontado pelo entrevistado faz parte de um conjunto de ações estruturantes na sociedade para continuar o desprestígio de quem vive no campo, principalmente em municípios onde existem terras públicas objeto de reforma agrária.

Ao descrever o envolvimento dos camponeses com as organizações, tendo como ponto de partida a cooperação e trabalho associado, Zart (2012), analisa o envolvimento do trabalho organizacional com foco em várias dimensões, dentre elas entendo ser necessário destacar a socioeducativa.

Os significados socioeducativos indicam a necessidade e possibilidade da formação de uma consciência social dos/as camponeses/as para o sentido ampliado de cooperação, que possibilitem competências econômicas, administrativas e

⁹⁶ Para uma investigação mais aprofundada sobre o preconceito/discriminação com estudantes de escolas urbanas que vem de assentamentos, preconceitos estes tanto provocado por colegas de classe quanto por professores e equipe gestora, ver Paese (2006).

tecnológicas para o desenvolvimento do ideário camponês. A formação passa pela escolarização e pela aquisição do saber científico, que tem como finalidade a compreensão aprofundada das relações culturais e econômicas que constituem os complexos relacionamentos das relações camponesas (ZART, 2012, p.310).

Apoiado na dimensão socioeducativa externada por Zart, cabe indagar se a educação escolar traz tal contexto para a sala de aula e, ao mesmo tempo, cabe considerar que “mesmo expropriado cultural e materialmente, o mundo dos trabalhadores cria e recria valores e formas próprias de saber, de fazer e de viver” (VENDRAMINI 2000, p.165).

Ao questionar se as demandas sociais e educativas dos estudantes que vêm do campo estão sendo levadas em consideração na estrutura pedagógica da escola, alguns professores afirmam que estão, como podemos constatar na sequência:

Com certeza sempre esteve, por exemplo, as sociais mesmo, [...] com a questão do transporte. Então na questão do transporte, eles têm o transporte deles do dia a dia, alimentação deles, o período de descanso na hora do intervalo. Eles, na questão social, eu acredito até que na época da chuva teve problemas com as estradas. Então elas estão sempre em consertos, manutenção, essas questões. A estrutura pedagógica, os professores, eles, como que eu posso dizer, foi atribuído os dias de faltas com questão por causa das estradas, pontes, foi atribuído, foi ajudado. [...] Foi repostado essa aula. Então, sempre professor e aluno estão num conjunto. [...] Os alunos estão sendo bem preparados (Professor 4);

Eu acredito que sim. Eu lembro, por exemplo, o início do ano letivo, não desse, mas de outros, que nós tivemos problemas, por exemplo, com o transporte de alunos que vinha de lá do assentamento. Ficaram ilhados, que ficaram sem acesso para vir para cidade. A escola parou alguns dias para que esses alunos não perdessem aulas. Paralisou para repor para não prejudicar exatamente esses alunos. Então, assim, a questão pedagógica! Eu lembro desse fato do transporte porque a escola se preocupou com eles. Quanto à questão pedagógica, social e educativa dos alunos, eu acredito, [...] a forma de trabalhar é a mesma. [...] Tá certo que eles vivem um pouco diferente, estão lidando com o campo, ajudando os pais. É diferente um pouco dos alunos aqui das famílias aqui da cidade, mas a questão pedagógica da escola [...] trabalha, assim, da mesma forma. (Professor 6);

Tem vez que faltam duas semanas, mas o professor, tanto eu quanto outros colegas, eles procuram passar trabalho, dar explicação do conteúdo (Professor 9);

Sim, eu acredito que sim. [...] Professor que já levou turma dele para ver o trabalho deles lá. A escola está tendo uma ligação com os alunos [...] ajudando eles lá no projeto deles e eles ajudando a escola. (Professor 5).

Podemos observar que nas falas acima é ressaltado que as demandas socioeducativas são levadas em conta no que se refere ao transporte escolar, quando as fortes chuvas impossibilitam a chegada do ônibus escolar até o assentamento. A saída encontrada pelos professores foi a de rever os conteúdos ou paralisar as atividades na escola para que os estudantes que vêm do Assentamento Raimundo Vieira não ficassem no prejuízo. Esta é uma atitude louvável por parte da escola, demonstra sensibilidade e bom-senso para com as dificuldades enfrentadas pelos estudantes do assentamento. Porém, entende-se que as demandas socioeducativas não ficam apenas assentadas na intenção de reorganização dos dias letivos para o atendimento dos estudantes do campo. A propositura de articular escola e vida

dos estudantes corresponde a uma articulação desta com o trabalho socialmente útil e com a realidade atual na perspectiva de transformação social. Nesse sentido, cabe nos perguntar: por que os estudantes vêm para a escola mesmo que ela não esteja articulando essas dimensões?

Como a escola não atenta para uma proposta pedagógica que leve em conta a realidade e o mundo do trabalho, os jovens dimensionam as expectativas quanto ao papel educativo num plano *unilateral/reduzido*, exigindo pouco da escola, identificado a partir de bases pedagógicas liberais e pragmáticas. A escola não está preparando nem para o mundo do trabalho e nem para o mercado de trabalho⁹⁷.

Conforme lembra Caldart (2012), uma das tarefas da escola, *além de ajudar a produzir seres humanos* (p.396), é a de: “ler pode ser ler o mundo, estudar histórias pode ser cultivar a memória, refletir sobre comportamento pode ser fortalecer valores...” (p.398). Nesse sentido, o processo dialético da escola com relação aos estudantes e o sentido do conhecimento possibilita entender os articuladores necessários das demandas socioeducativas, considerando-se aqui nos diversos contextos em que a escola se encontra e quem são seus estudantes reais.

Faz sentido ressaltar que a partir do entendimento de que classe social se constrói e reconstrói interligada com os aspectos econômicos, políticos, ideológicos e educacionais, e que determinada classe social constitui-se enquanto coletividade de pertencimento, tal luta é entendida “como um processo socioeducativo, ou seja, visa a compreender as relações dialéticas que ocorrem entre as condições de existência e de trabalho do [...] [trabalhador] rural, a prática educacional vivenciada por esse grupo e o seu nível de consciência” (VENDRAMINI, 2000, p.34).

Ao descrever sobre o papel da educação escolar na concepção burguesa, Saviani (2005) menciona dois pontos importantes do caráter contraditório da ideologia liberal, visto que

É a sua força porque é mediante esse mecanismo que ela se converte em expressão universal, apresentando-se como representativa de todos os homens. Por essa via, a classe que lhe dá sustentação – a burguesia – formula em termos universais os seus interesses particulares o que o torna porta-voz do conjunto da humanidade logrando, com isso, a hegemonia, isto é, a obtenção do consenso das demais classes em torno da legitimação de sua direção.

Mas é também a sua fraqueza, uma vez que o caráter universal foi obtido ao preço de uma concepção abstrata de homem que, embora histórico, não se reconhece como tal, buscando justificar-se a-historicamente (SAVIANI, 2005, p.230-231).

⁹⁷ Reflexões incorporadas a partir dos questionamentos/apontamentos descritos por Vendramini na banca de defesa. Lembra Vendramini que a escola está preparando apenas para o trabalho simples e precário.

Argumenta o autor que a classe dominante não tem interesse em transformar a escola como foi sendo constituída historicamente, visto que ela surge a partir da propriedade privada, ou seja, quando a sociedade é dividida em duas classes: a burguesia dona dos meios de produção e os trabalhadores que apenas têm a força de trabalho para ser explorada. A mesma burguesia que é dona dos meios de produção concentra latifúndios em terras públicas. Caso não entendamos o processo histórico de como vem sendo gestada a escola, a luta por uma escola de qualidade fica restrita apenas às ideias. O resultado é que quem a frequenta se considerará um fracassado se não conseguir adentrar uma universidade ou conseguir um bom emprego. O que está em jogo não é se a escola ensinou bem ou mal, mas a pergunta que pode ser feita: os cursos universitários públicos são ofertados para todos os estudantes que pretendem frequentar? Existem empregos com remuneração digna para todos os trabalhadores? Na propositura do atual sistema econômico e também de políticas públicas, nem todos da classe trabalhadora tanto urbana quanto rural conseguem fazer a faculdade desejada e ter acesso a emprego de remuneração almejada. Esta, assim como outras questões descritas ao longo do trabalho continuam em aberto.

Entre os professores entrevistados há, também, aqueles que entendem que essas demandas não são levadas em consideração, quando relatam que

Não é levado porque não tem diferença (risos) nenhuma. É só uma fachada porque, eu acho assim, deveria ser diferenciado, já que esses alunos vêm de lá deveria ser diferenciado. Eu penso na minha concepção: preparar eles para o campo mesmo, né. Não sei! Vai oferecer onde? Em outro lugar? Teria que ser lá mesmo. Eu acho que teria que ser lá. Só que eles também têm que sair com um terceiro ano. Aí como que seria: teria que frequentar lá e aqui? Como que seria isso? Ou trabalhasse só aqui, só que com salas diferenciadas, né. Como que iria sair o histórico desses alunos? Como propedêutico ou como escola do campo? Aí é que eu não sei como iria fazer. [...] Eu sou bem realista: a gente não está trabalhando diferenciado com esses alunos, não. Eu não acho certo (Professor 3);

Eu, pelo menos posso falar nas minhas aulas, eu acho que não (Professor 7);

Como nós temos poucos alunos que vêm dos assentamentos, ela não está sendo levada [...] Porque hoje nós temos alguns trabalhos diferenciados, alguns trabalhos isolados referentes ao campo, porque a grande demanda é dos alunos da cidade. A preocupação deles hoje é ENEM, é alguma coisa de informática, um negócio aqui, outro ali, não voltado para o campo. Embora desses alunos, tem muitos que são filhos de agricultores, pecuaristas, e que tem propriedade no sítio, mas quase não vão lá, no campo, e **poucos demonstram uma vontade, um desejo de ficar no campo**. Então, [...] conceitos na escola, hoje, são mais voltados para uma vida urbana. Acredito que a educação do campo/no campo ainda não foi bem compreendida, ainda, por nós educadores. Até por nós educadores. E, nós teríamos que mudar totalmente uma linha de pensamento. E como sendo a maioria dos alunos na cidade e as formações nossa de docente nunca levou em consideração essa linha de pensamento de educação do campo e para o campo. E nós fomos repetindo aquilo como fomos formados. E, por um outro lado, nós também nos acomodamos um pouco e andamos protegendo nosso ninho de coelho [...] Aonde tá mais protegido (Professor 8, destaque meu);

Eu acho que não. Às vezes, algumas coisas que necessitam, como transporte. [...] A época da chuva faz com que eles faltem bastante. Isso é relevado, mas não é passado pra eles. Acontece, sabe que existe problema e todo ano vai existir o problema, mas a gente não pensou na ideia. Esse ano mesmo eles faltaram bastante, quase que um bimestre, não foi pensado em nenhum. O ano que vem pode ser que aconteça de novo e eles não faltam. O que vai acontecer, eles vão ficar sem aquele conteúdo. [...] Então acho que não tem não. Se tiver é no papel (Professor 10);

Não, no meu ponto de vista não. Eu também não ajudei a construir que nem as estruturas e as coisas da escola e nem de PPP que é o projeto que rege. Mas não, eu acho que não são levadas assim em consideração não. Eu acho que eles estão mais fechados, deixam um pouco a desejar para esses alunos que vem, que precisa. Que nem eu já falei, teria que ter uma metodologia bem diferenciada com eles [...] Por isso que eu vejo que os alunos não tem interesse, às vezes, aonde a gente tem a falta de vontade, de interesse porque não é uma coisa que necessita ou que ele precisa lá na casa dele ou lá no campo onde está situado. Então eu acho que, às vezes, é por isso que nós falamos que os alunos não fazem ou não tenham interesse, mas é por isso (Professor 11).

As afirmações mais recorrentes são que a escola não leva em conta a vivência dos assentados, o que se justificaria pelo fato de não ser uma escola do campo ou porque são poucos os estudantes que frequentam as salas de aula com as quais os professores atuam. Vale salientar que ao serem perguntados sobre os estudantes assentados, os professores reconheciam em seus discursos apenas os do Assentamento Raimundo Vieira, situação esta não dimensionada para a realidade global do município. Existem famílias que foram assentadas em outros projetos, como foi relatado no capítulo II, e que têm filhos estudando nesta escola.

Alguns professores entrevistados afirmam que, em parte, a escola leva em conta as necessidades socioeducativas dos estudantes, filhos de assentados. No “levar em conta” é identificada a semana ambiental, o calendário comum a todas as escolas, e o projeto sustentabilidade. E, também, acreditam que a escola deixa de considerar essas demandas não por certa discriminação/preconceito, porque a escola faz o que pode e esta é uma “realidade que é bem distinta”, que demandaria um espaço físico maior e diferenciado, mas a escola tem um único prédio para atender a todos os estudantes.

Uma das características que chama atenção em duas falas é a de que a escola não se preocupa com os estudantes assentados por falta de formação apropriada ou por entender que são poucos os estudantes dos assentamentos por sala de aula. De fato, entendemos que a formação de professores mais apropriada demanda tempo e também interesse político. Mas quanto aos estudantes serem poucos, essa justificativa não parece plausível uma vez que os dados estatísticos revelam que a população urbana sempre foi menor que a rural no município e também a base econômica é praticamente agrícola. E, mesmo que fossem poucos estudantes do assentamento, ainda assim, não teria sentido pensar uma educação para eles?!

A luta dos movimentos sociais do campo/CPT para que a escola seja considerada como política pública a ser assegurada, também, nos assentamentos, requer uma reflexão mais ampla. Haja vista que no projeto de escolarização rural, com pedagogia voltada para “fixar o homem ao campo”, a intencionalidade projetada era a de venda de “pacotes” de empresas agrícolas, conforme critica Ribeiro (2013). Nesta mesma perspectiva, Vendramini (2000), ao analisar os antecedentes da escolarização rural, afirma que “o sistema escolar constitui-se, historicamente, em ruptura às comunidades locais, à custa da marginalização em relação ao processo educativo” (p.170).

Em contraposição a esse triste histórico da escola rural, a escola do/no campo proposta e pensada, principalmente, como projeto educacional articulado pelo MST “tem como um de seus princípios a formação de professores oriundos dos próprios assentamentos para eles atuarem como professores e militantes” (VENDRAMINI, 2000, p.184). Porém, essa realidade ainda está ausente em muitos assentamentos, pois, estes não dispõem nem de escola, quanto mais formação específica. Na fala de um dos professores essa situação é evidenciada num âmbito maior ao afirmar que

As políticas públicas estão hoje favorecendo ao aluno ir para a cidade, ao menino ir para a cidade. [...] Eu acredito no agricultor, no menino que está no sítio e permanecer no sítio, mas é muito provável que ele esteja na cidade e ele volte para o sítio mais tarde, volte a produzir. Pode ser que volte, mas é uma minoria. Então, quem é que vai produzir isso? Vamos importar mão de obra ou vamos importar alimentos? Porque produzir alimento para mesa, 70% do alimento vêm da agricultura familiar. A agricultura familiar que nós temos hoje, a maioria das famílias (70 a 80%), é, já tem mais de 40 anos. Daqui uns 15 ou 20 anos eles estão saindo do mercado de trabalho, parando de produzir. Aí a gente vê que a pequena propriedade é que está virando pequeno latifúndio, porque o vizinho vai comprando, o outro vai comprando. Está expandindo a questão da monocultura aqui. E a produção que aí na mesa, quem vai produzir se nós não tivermos as políticas públicas voltadas para o incentivo e a permanência da população do campo? E que ele esteja, e que ele veja isso, uma possibilidade de se realizar e estar bem. Ah, mas é qualidade de vida! Lógico! Você tem uma qualidade de vida melhor no campo, mas aí para os jovens hoje, ele tem que se relacionar com o meio dele. A juventude está na cidade. Então, o campo não tem lazer, difícil ter um lazer. As comunidades estão ficando cada vez menor. [...]. Mas a escola faz o tratamento devido, não deixa o aluno defasado (Professor 8).

É com relação às políticas públicas e dentre elas a educação escolar que os movimentos sociais do campo vêm tecendo suas constantes lutas. Como falta uma política de reforma agrária, principalmente para quem já está assentado, é que muitas famílias entendem ser melhor mudar para a cidade para ter acesso principalmente à educação e à saúde.

Em Mato Grosso, uma importante experiência efetivada no final da década de 1990, foi o Projeto Tybysirá, realizada em escolas do campo no município de São Félix do Araguaia, que desenvolveu um projeto pedagógico articulado com a comunidade. As

estratégias de ação desenvolvidas nas escolas e as decisões tomadas e acolhidas na interlocução com os pais e estudantes e na práxis dos profissionais da educação possibilitaram que a realidade local fosse vivenciada e compreendida. A lógica que permeou essa experiência é a de que a “produção dos conhecimentos compõe uma nova ética de relações sociais, culturais e profissionais que orienta a construção da práxis social, do riso, da dúvida, da autonomia, da comunicação múltipla, da evolução, da emancipação, da autoprodução e da liberdade” (LOPES; FERREIRA, 2004, p.48).

Para dar conta de pensar as relações socioeducativas, o projeto Tybysirá, é construído a partir de

[...] um currículo organizado, de modo que os conteúdos estabeleçam conexões e correspondência entre si, que procure estabelecer elementos que estejam presentes nas diferentes áreas do conhecimento, que no seu interior, estejam interligados através de conceitos que retratem a realidade concreta. É operando com conceitos que os sujeitos adquirem a compreensão lógica interna do objeto, concebido como fenômeno orientado pela realidade e pela prática social [...] (LOPES; FERREIRA, 2004, p.48-49).

Nessa concepção, o projeto educativo tem a realidade e suas contradições presentes no currículo. Claro que o poder público tem a incumbência de subvencionar a escola, tanto financeira quanto estruturalmente, para que seja concretizado o que vem sendo proposto por movimentos e organizações da classe trabalhadora, como aconteceu no projeto acima referenciado.

A educação escolar ainda está distante das experiências socioeducativas dos estudantes. Para entender a proposta de educação escolar que os movimentos sociais do campo vêm defendendo, Vendramini (2000, p.82) traz o seguinte entendimento sobre as experiências socioeducativas:

Considerando que a educação permanente, que acompanha toda a vida de um indivíduo, como um processo de autoformação através das suas experiências, da interação com outras pessoas e do contexto em que vive, influencia o seu modo de ser, de pensar e de agir, e lhe fornece muitos instrumentos de análise da realidade, mesmo que não tenha passado pelos bancos da escola. Essa é uma forma de conceber a ação educativa que se desenvolve através de modalidades, espaços, situações e níveis diversos.

Apoiado em Machado (2004; 2010) entendemos que a escola deverá corresponder a um novo projeto de sociedade que “procura assegurar uma formação omnilateral às crianças e jovens, abrangendo dimensões intelectual, corporal e tecnológica” (MACHADO, 2004, p.100). Para que tal projeto seja possível, o método exigido para o trabalho pedagógico é o dialético. Nesse sentido, Camini (2009) argumenta que elementos que aproximam a escola itinerante da proposta socialista são as “categorias auto-organização dos educandos e

atualidade” (p.170), que se distingue da escola capitalista que está centrada na avaliação “que se traduz em produtividade” (idem, p.174) fazendo com que o conhecimento produzido seja estranho aos estudantes.

De acordo com alguns professores entrevistados, a maioria dos estudantes assentados no Assentamento Raimundo Vieira pensa em sair do assentamento. Mas, *porque os estudantes pensam em sair do assentamento?*⁹⁸ Seria porque a escola da qual fazem parte acaba cultivando valores como: arranjar um emprego (mercado de trabalho, que deveria ser contraposto por uma proposta de “mundo do trabalho”, da qual sairiam menos alienados ou mais conscientes da proposta capitalista de exploração dos trabalhadores), passar no vestibular (não formar para a vida).

O que fica em aberto, como possibilidade, é que a escola 13 de Maio tem um projeto chamado Sustentabilidade que dá base a todos os atos pedagógicos, mas que, no dizer de muitos entrevistados, não se articula com a realidade dos estudantes, e posso acrescentar, *muito menos com a dos assentados, que se sentem ausentes na escola*, conforme depoimento de alguns professores e evidências do próprio PPP.

4.5 O itinerário escolar para os estudantes do assentamento

Neste item procuramos analisar as contribuições advindas das entrevistas feitas com os estudantes, que têm como ponto fundamental e comum, o fato de suas famílias estarem morando no assentamento desde o início e os mesmos estarem envolvidos com a luta pela terra desde o período de acampamento. Dos treze estudantes que estavam matriculados no ensino médio em 2014, ano da realização das entrevistas, 10 foram entrevistados, conforme previsto no projeto de pesquisa. Cabe observar que outros três estudantes não preenchem o critério de ter participado das lutas no período de acampamento.

Ao buscar saber dos estudantes o que pensam sobre a educação escolar à qual tem acesso e se a mesma tem contribuído para o dia a dia deles, temos como respostas que essa educação *é boa e contribui muito para o dia a dia*, acrescido de que essa contribuição é para *conseguir um bom trabalho*, prosseguir nos estudos, *decifrar as coisas* ou para ajudar na comunidade. Apenas um dos entrevistados refere-se à aprendizagem como práxis social, como algo que pode ajudar na comunidade, os demais pautam-se em uma ação mais individual.

⁹⁸ Questão reformulada a partir da sugestão de Vendramini, na banca de defesa.

Assim, podemos observar que a compreensão de educação escolar dos estudantes não se distingue muito da compreensão explicitada pelos professores, principalmente, por entenderem que tal educação visa algo externo e centrado na dimensão da formação profissional, “para conseguir um bom trabalho”. Nesse sentido, configura-se um grande empecilho para tal educação se articular com a vida, com a comunidade, com uma leitura crítica da atualidade, pois ao dimensionar que o processo educativo escolar antevê a primazia de *bom futuro* ou do *ser alguém na vida*, concentra esforços nos princípios de uma educação distante dos propósitos que vem pondo em pauta os movimentos sociais do campo/CPT.

Ao dimensionarmos sobre a educação escolar e as condições sociais e educativas do assentamento, dos dez estudantes entrevistados, apenas um afirma que tal educação não leva em consideração os estudantes do assentamento. Os outros nove estudantes entrevistados confirmaram que sim, porém por essa vivência socioeducativa não ser externada na forma de práxis no cotidiano ao ter acesso à educação escolar. Ao tentar identificar se e como é feita essa articulação, as respostas são evasivas:

Difícil explicar (Estudante 1);

Porque a educação está em todo lugar, e da escola vem pro assentamento, né, dos lugares porque os alunos estão estudando (Estudante 2);

Ah, essa eu não sei, leva. É... (Estudante 3);

De que forma? Tudo o que eu aprendo lá eu passo aqui (Estudante 9).

Diante das colocações dos estudantes podemos dizer que a escola tem alguma relação com a vida dos estudantes. Porém, há que se indagar como e qual relação.

Tem, não muito, mas tem. (Esse não muito significa o que?) – Bom, que nem, tem muitas coisas assim que, na minha profissão não vai me ajudar. Mas se eu conseguir fazer uma faculdade, espero que ela vai me ajudar (Estudante 5);

Algumas sim (Em que sentido?) – Muito mais, eles ajudam mais sobre o meio ambiente, a escola ajuda e nós também (Estudante 6);

Tem (De que forma?) – Forma de respeito com o professor, com os pais, com os amigos, nosso dia a dia, ... no contato com as pessoas (Estudante 10)

Os resquícios do ruralismo pedagógico são ainda externados em ações pedagógicas. A forma como os estudantes entrevistados se posicionam frente ao conhecimento escolar retrata um posicionamento que não é o manifestado pelos trabalhadores rurais organizados. A formação profissional e o agir submisso evidencia-se facilmente quando tratado da relação entre escola e estudantes do campo, principalmente onde tal educação não está articulada com a classe trabalhadora e, também, os movimentos sociais.

Pelas falas dos estudantes percebe-se que o que os diferencia dos demais estudantes não é o simples fato de morar/viver em um assentamento. O que faz tal diferença é o engajamento dos mesmos na luta. Tal situação vai se diferenciar entre a proposta educativa de *ser alguém no futuro ou prosseguir com os estudos* (base individual) e lutar pela transformação social tanto do assentamento quanto da classe social a que pertence⁹⁹.

É na proposta de educar a classe trabalhadora com entendimento histórico das condições materiais que os movimentos sociais do campo defendem que as populações do campo podem organizar uma escola com características que levem em conta essa coletividade. A mobilização em prol dessa proposta resultou na aprovação da resolução federal n. 01/2002 – Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

As falas dos estudantes trazem elementos implícitos e explícitos quanto ao papel da escola e da educação dos estudantes assentados nos projetos de reforma agrária, considerando-se a luta dos movimentos sociais por uma educação em que a organização do trabalho pedagógico esteja coadunada com a perspectiva de formação omnilateral (MACHADO, 2010).

O projeto educativo do Estado, apoiado na divisão de classes sociais e do trabalho, tem privilegiado apenas a classe proprietária, isto é, os donos dos meios de produção, conforme destaca Marx e Engels no *Manifesto do partido comunista*, e que fica visível, no presente momento, na divisão entre latifundiários e sem terra, mesmo que muitos latifundiários detenham ilegalmente a posse da terra. Camini (2009) nos chama a atenção quando faz referência ao sistema capitalista e ao Estado:

O Estado capitalista tem financiado a educação pública, mas a mantém sob seu controle à medida que determina os conteúdos, os métodos, a avaliação, a certificação, a formação dos professores e a forma de contratação destes profissionais, além de manter uma fórmula que combina com a perspectiva de sua produção (CAMINI, 2009, p.79).

Essa mesma autora complementa, dizendo que é “próprio do ser humano transcender seus limites” (CAMINI, 2009, p.178). Por isso, a luta pela reforma agrária, como um conjunto de ações e políticas públicas voltadas aos trabalhadores rurais, está na pauta do dia de suas reivindicações.

Em consonância com as falas dos professores, verifica-se que a maioria dos estudantes entrevistados sinaliza sair do assentamento e ir morar na cidade para arranjar um

⁹⁹ Reflexões incorporada ao texto a partir das observações feitas por Vendramini na banca de defesa.

emprego, ou seja, continuar sendo assalariado e servindo de força de trabalho no mercado. É o reflexo ideológico¹⁰⁰ de que a vida da cidade é mais atrativa, civilizada, digna.

Na contramão da garantia de educação dos e para assentados, faz-se uso do transporte escolar para levar crianças e jovens ao centro urbano, compactuando com o fechamento das escolas do campo. A superação dos entraves que muitos estudantes assentados vêm enfrentando nos espaços escolares urbanos dos quais fazem parte, ocorrerá com a criação de uma escola do/no campo, com organização e mística próprias (BOGO, 2002), materializadas em ações pedagógicas condizentes, ou seja, na práxis pedagógica do campo. Nessa concepção, entende-se que “onde há planejamento e intencionalidade pedagógica de provocar a mudança esta, sustentada por um coletivo de educadores mais bem-preparados, se sustenta mais facilmente, pois na escola não há nenhuma solução pronta” que ao construir-se rompe com a “velha estrutura” (CAMINI, 2009, p.201). Ou seja, a mudança da escola faz-se articulada a uma mudança social mais ampla.

Outro ponto de nossa investigação está relacionado ao conhecimento ou informação que os estudantes possuem sobre educação do campo. Dos 10 estudantes entrevistados, a metade destaca que nunca ouviu falar e se ouviu não se lembra, e a outra metade afirma ter ouvido falar, mas fica em dúvida sobre o que vem a ser educação do campo.

Portanto, há muitas incertezas e dúvidas da parte dos estudantes em relação à educação do campo, o que é um sinal da necessidade de se aprofundar essas discussões nos assentamentos e, também, de que as políticas públicas não têm chegado aos trabalhadores rurais de forma mais efetiva. Essa realidade parece contrastar com as determinações do Plano Estadual de Educação (2006-2016), que deixa claro, nos objetivos e nas metas 10 e 11, sobre a oferta da educação do campo:

Viabilizar que, no prazo de vigência desse Plano, 100% dos alunos da educação básica, que moram no campo, estudem preferencialmente em Escolas do e no Campo, disponibilizando para eles o transporte escolar quando for necessário.

Garantir a permanência das escolas na comunidade do campo, evitando quando for o caso a nucleação das escolas do campo; quando da necessidade, que se realize no próprio campo. (MATO GROSSO, 2006, p.74).

O Plano Estadual de Educação de Mato Grosso, reformulado em 2014, reafirma a proposição de garantia de acesso à educação do campo, ao destacar na Meta 12 que deverá ser oferecida “educação básica a toda população escolarizável que mora no campo, em escolas do e no campo, até 2017” (MATO GROSSO, 2014, p.34); no plano anterior a universalização da

¹⁰⁰ A ideia do reflexo ideológico é contribuição de Zart, na banca de qualificação, em 31.08.2015.

educação básica do e no campo estava prevista até 2012. Observa-se que há um constante adiamento da efetivação das políticas públicas que a classe trabalhadora do campo vem conquistando historicamente.

Conforme Machado (2010), os sujeitos do campo têm apoio na lei para organizar suas escolas, pensar seu projeto pedagógico, definir o tipo de gestão que quer, “mas devem estar organizados para cobrar que a lei seja implementada, pois, ela não tem efeito em si” (p.32). Entendemos, então, que a escola do campo se materializará para os trabalhadores que moram no campo, quando estiverem organizados coletivamente e conscientes da necessidade dessa empreitada. A organização e mobilização coletiva é uma forma eficiente de nos contrapormos à política adotada pelos governos neoliberais, que está propiciando a expulsão do homem do campo e, como consequência, o fechamento das escolas¹⁰¹ (PERIPOLLI; ZOIA, 2011); com isso, observamos que cada vez mais o capital vai se apoderando dos espaços, transformando a terra de viver, em terra de negócio, e a educação em mercadoria e em instrumento de dominação.

Ponce (2010) destaca que a nobreza se diferenciava dos demais porque estava sendo educada para governar e exercer o trabalho intelectual, enquanto a classe trabalhadora ficaria com o trabalho manual.

Não é necessário dizer que a *educação imposta pelos nobres* se encarrega de difundir e reforçar esse privilégio. Uma vez constituídas as classes sociais, *passa a ser um dogma pedagógico a sua conservação*, e quanto mais a educação conserva o *status quo*, mais ela é julgada adequada. Já nem tudo o que a educação inculca nos educandos tem por finalidade o bem comum, a não ser na medida em que “esse bem comum” pode ser uma premissa necessária para manter e reforçar as classes dominantes. Para estas, a riqueza e o saber; para as outras, o trabalho e a ignorância. (PONCE, 2010, pp.28-29, destaque no original).

Quando indagamos aos estudantes se *há interesse em estudar a partir da proposta de educação do campo*, as respostas, em sua maioria, expressam a dúvida, remetendo à falta de clareza sobre o que seja uma escola do campo: um estudante disse, explicitamente, que não tem interesse; quatro estudantes responderam que não sabem ou que “depende”. Um destes quatro argumenta o fato de ter que ficar longe dos amigos da cidade, e outro, explica que foi criado no sítio e estudar na cidade seria uma oportunidade de “abrir minha mente pra fora e não só em referir na vida da agricultura” (Estudante 5).

Entre os três estudantes que afirmaram ter interesse em estudar em uma escola do campo, um deles demonstra claramente que tem interesse se a escola do campo possibilitar a entrada dele na faculdade; apenas dois têm clareza de que a escola do campo é entendida

¹⁰¹ Só no ano de 2014 foram fechadas mais de quatro mil escolas que atendiam a população do campo.

como importante alternativa para quem vive no campo. O restante dos entrevistados não se manifestou.

O baixo interesse em frequentar escolas do campo, evidenciado nas respostas dos estudantes, reforça a ideia de que a maioria dos assentamentos de reforma agrária, ainda, têm seus projetos de educação escolar alicerçados na proposta da classe hegemônica, conforme ressaltam Peripolli e Zoia: “os conhecimentos, princípios, valores, desenvolvidos na escola são aqueles que interessam ao projeto urbano/industrial/burguês, e não aqueles que nascem e partem de experiências acumuladas no fazer cotidiano destes trabalhadores, os camponeses” (2011, p.191). E, acrescentam os autores que “não por acaso, esta forma de se conceber o campo [...] tem levado as populações do campo a ‘merecer’, ao longo dos anos, por parte das políticas públicas, uma educação compensatória” (idem, p.193, destaque no original).

Quanto ao questionamento sobre o que buscam/desejam em relação à educação escolar, foram evidenciadas as seguintes colocações: “buscar conhecimento”, “aprender mais”, “ser alguém no futuro”, “ter um futuro melhor”, “ter alguma faculdade”, “ter mais inteligência e poder desenvolver no futuro”. As ideias externadas pelos estudantes se entrelaçam com as finalidades precípuas apresentadas pela escola 13 de Maio, em seu projeto pedagógico: formação para o mercado de trabalho e para prosseguir nos estudos.

A proposta de formar cidadãos críticos conforme consta no PPP da escola não fica evidente nas respostas trazidas pelos estudantes, visto não estarem constituindo-se como sujeitos coletivos. Da mesma forma, vemos a dificuldade da escola em atender às demandas socioeducativas dos estudantes.

Com referência ao “ser alguém no futuro” registramos as críticas de Freitas (2012):

É verdade que a escola não cuida apenas de ensinar a ler e escrever. Outros aspectos formativos fazem parte da educação a ser ministrada pela escola. A questão levantada, aqui, diz respeito ao conteúdo ideológico dessas afirmações e suas ligações com a função social seletiva da escola. A mensagem passada é ‘estudar para ser alguém’, o que implica o seu oposto: se *you* não estudar, não progride na hierarquia social. Logo a culpa é toda do aluno. Passa-se a ideia, portanto, de que a posição social está dada pelo fato de o aluno estudar ou não e ocultar-se o real motivo – sua forma de participação na organização do trabalho capitalista, ou seja, sua posição de filho de trabalhador (FREITAS, 2012, p. 206, destaque no original).

A preocupação de articular uma educação escolar voltada para os estudantes do campo enquanto proposta pedagógica defendida pelos movimentos sociais do campo é mecanismo importante para sustentar a práxis pedagógica, onde pode se vincular a “projeto de escola e projeto histórico. Ou seja, um projeto de classe que aponta para o tipo de sociedade que se quer construir e como fazer isso a partir de uma análise do tempo em curso”

(CALDART, 2012, p.25). Tais transformações poderão ocorrer quando a luta for coletiva, pois, entendemos que “não haverá mudanças significativas na escola enquanto cada educador trabalhar sozinho e por sua própria conta” (idem, p.29).

A educação escolar para os estudantes que vivem no e do campo é pautada pelas lutas que os movimentos sociais do campo veem historicamente empreendendo em prol da reforma agrária. Uma educação escolar assentada nas matrizes pedagógicas do campo requer: luta social, organização coletiva, cultura, terra, trabalho e produção, alternância (CALDART, 2010); e que, conforme a Resolução 01/2002, tenha estreita identificação com a realidade do campo, atenta à diversidade social e econômica que ele comporta.

Os cuidados em relação à educação praticada nos assentamentos são destacados por Vendramini (2000, p.186), quando identifica que “é importante ficar atento, pois os currículos alternativos e adaptados às condições locais podem ser uma forma de agravar ainda mais as desigualdades sociais”. E acrescenta que

Uma educação voltada para os assentados, para os problemas que afligem os sem-terra, é extremamente limitada. Deve partir daí, mas buscar a universalização e com o intuito de desenvolver as potencialidades de cada um. A aprendizagem é uma das atividades intermediárias entre as pessoas, suas aspirações e as metas, os fins. Portanto, deve prepara-las para saber resolver problemas, encontrar respostas em diferentes situações, não apenas aquelas mais próximas de cada um e localizadas (VENDRAMINI, 2000, p.186-187).

Conforme a autora esclarece em outro texto, a luta dos povos do campo não é por escolas com falsa dualidade entre campo e cidade. A educação do campo e a da cidade, por estarem dentro do plano do capitalismo, não são contraditórias, mas devem estar no plano das diferenças e ser valorizadas (VENDRAMINI, 2010).

Nesse sentido, é preciso considerar que a contradição entre campo e cidade precisa ser revisitada.

É preciso, ainda, considerar que as fronteiras entre o rural e o urbano já não são claramente observadas e identificadas. Assim como na cidade, as populações do campo convivem com o desemprego, a precarização, a intensificação e a informalização do trabalho e a carência de Políticas Públicas. Hoje, mais de 80% da população brasileira vive na cidade; em 1956, pela primeira vez, a renda do setor industrial superou a da agricultura; na Europa, em 1850, a população urbana ultrapassava a rural; no mundo, esse movimento acontece no século 21 (VENDRAMINI, 2010, p.128).

A categoria da contradição¹⁰² nos permite compreender o campo/rural em suas várias dimensões enquanto fenômeno que, ao mesmo tempo em que se produz muita riqueza e concentração produz também muita miséria e exclusão. Por isso, faz-se necessário entender

¹⁰² A mesma argumentação de que a única forma de superação é a categoria da contradição encontra-se respaldado numa citação desse trabalho de Kuenzer (2005).

para qual campo estamos querendo a mudança, ou seja, que queremos uma educação do campo para a classe trabalhadora (VENDRAMINI, 2010). É nesse contexto que se encontra a educação escolar dos acampados e assentados sem terra, principalmente onde os movimentos sociais do campo não estão atuando na luta pela educação escolar básica dessa classe social.

4.6 A educação escolar na visão dos pais dos estudantes do assentamento

Duas questões me intrigaram ao visitar o assentamento. Uma é que alguns assentados já venderam seus lotes e continuam a migrar para outros espaços, não sabendo ao certo que bandeira carregar. E, a outra é que existem lotes dentro do assentamento que estão sendo destruídos pela ação de garimpo. Em ambas as ações fica visível a idealização/utopia de enriquecimento fácil, tornando a terra um objeto de negócio, ação esta combatida fortemente pelos movimentos sociais do campo e entidades correlatas. Porém, ficando a desejar por parte dos órgãos públicos que têm competências para estancar a sangria, tanto em assentamentos de reforma agrária, como em terras públicas de posse do latifúndio. A forma como vem sendo distribuídas terras nos projetos de reforma agrária, favorece ações desse tipo. Souza (2014) relata que, mesmo nos assentamentos ligados aos movimentos sociais do campo, a natureza acaba sendo explorada pelos *vis capitalistas*.

Diante da crescente concentração de terras pelos latifundiários, da liberação de “linhas de créditos para os empreendimentos agropecuários” e ou agronegócios de soja, milho e algodão, “seria absurdo depositar na escola a solução dessas distorções, embora se tenha constatado que índices mais elevados de escolaridade são indicadores significativos de renda e salário que ajudam a permanecer no campo” (LOPES; FERREIRA, 2004, p.28). Portanto, no externar da luta pela reforma agrária, cabe saber que a escola é um direito e pode contribuir com a formação dos trabalhadores rurais.

Claro está, na luta pela escola do/no campo, que os movimentos sociais do campo e entidades representativas, tendo à frente a CPT, que a reivindicam, defendem que seja escola de qualidade contrapondo aquela “escolinha rural” construída às pressas e abandonada pelo poder público, principalmente, pelas instâncias municipais. Isso significa que ao propor escolas para os assentamentos da reforma agrária, a primeira reivindicação faz-se mediante a ruptura com a velha escola que muitos dos pais participaram quando eram crianças e jovens e moravam no campo. Para atingir essa superação, os movimentos sociais do campo, ou sujeitos políticos coletivos, como afirma Ribeiro (2013), vêm propor a escola do campo construída e constituída na vivência das populações do campo.

É com base na escola pública ofertada para os povos do campo que passamos a analisar as contribuições dos pais que fizeram parte da pesquisa.

Ao indagar os pais sobre o entendimento da educação escolar de seus filhos, podemos perceber: a maioria dos pais entrevistados sinaliza que a educação de seus filhos está boa.

Olha, é assim, eu vejo assim! A menina esse ano ela acaba. [...] Só que ela vai fazer faculdade para fora, porque aqui já não tem. Ou manda para Colíder ou lá para Sinop [...]. Quem mora no campo e puder, assim, fazer faculdade [fica] muito longe. Se tivesse uma aqui era muito melhor. [...] Acaba o estudo e ali já tem uma faculdade para fazer, já, não precisava mandar nossos filhos para tão longe. Para quem tem parente, tudo bem, para quem não tem, está se vendo. Eu vejo assim, se tivesse tudo para fazer aqui, uma [faculdade] para gente que mora no campo, sítio (Pai 1);

Rapaz, esse negócio de educação é meio enrolado, porque para nós que mora no campo, o estudo da cidade é quase inviável. É, o que acontece é que a criança está lá, e o que aprende lá não serve aqui para o campo. E é quase vice e versa [...] O duro é que as pessoas, ninguém de nós não temos quase incentivo na agricultura, o sentido vem tudo para cidade. Não tem como! Tem aquela educação da cidade para colocar no sítio (Pai 2);

Eu não tenho o que reclamar, eu sei que os professores tá ensinando bem. Eu não tenho o que reclamar (Pai 3);

A educação escolar dos meus filhos! É, está melhorando para eles. A gente espera que para frente eles melhoram mais (Pai 4);

Pra mim não tem o que reclamar não (Pai 5);

Do meu ponto de vista, a escola, no caso, não tenho o que reclamar. Mas eu acho que deixa a desejar em algumas coisas. Poderia ser mais fácil aqui para nós, porque fica um pouco meio difícil, principalmente o tempo de chuva por causa das estradas, enchentes nas pontes que corta as estradas. Eu vejo um pouco de dificuldade um pouco nesse lado aí. Em termos de escola, não. É boa (Pai 6);

Como acontece! Eu vejo numa maneira que eu não tenho como eu reclamar. Tá indo bem. Na faixa da educação tá indo bem, né (Pai 7).

Nas falas dos pais, ao mesmo tempo, vemos externar uma preocupação com a continuidade dos estudos, ou seja, fazer uma faculdade. As difíceis condições de acesso à escola, por causa das chuvas que inundam a rodovia, são apontadas como um dos fatores que dificultam a aprendizagem por parte dos filhos, situação esta fortemente identificada pelos professores. Um dos pais entende que a educação escolar (da cidade) à qual os filhos têm acesso não se encontra vinculada ao fazer educativo de quem mora no campo.

Há uma colocação dos pais que é concordante com a dos professores e dos estudantes na continuidade dos estudos. Porém, cabe nos perguntar: qual a finalidade de fazer uma faculdade? Conforme vem se apresentando nas falas, o ato de fazer uma faculdade não é para melhorar as condições de vida no assentamento, mas a de garantir melhores condições de emprego. É uma contradição procurar formação para emprego e ao mesmo tempo lutar pela reforma agrária.

Há que se ter clareza de que a “escola não nasce para o meio rural, senão nas cidades e por uma necessidade delas” (VENDRAMINI, 2000, p.181). Como estamos embebidos pelo sistema capitalista e a escola está ancorada em suas proposituras, “todos os problemas que enfrentamos na situação atual são problemas *do* capitalismo” (SAVIANI, 2005, p.240, destaque no original), tendo como base a divisão da sociedade de classes, sustentada na propriedade privada dos meios de produção e a exploração da força de trabalho dos trabalhadores, ao gerar, no extremo, a miséria e a exclusão.

Ao serem indagados se a educação escolar dos filhos tem contribuído para a melhoria de vida no assentamento, os pais argumentam assim:

Tem muito assim. [...] Você tem dúvida e aí ela sabe e a gente pergunta. Então, às vezes ela para nós, para mim e para o pai dela, ajuda a gente (Pai 1);

Não tem. Por exemplo, o colégio só ensina tudo computação e tudo. Não tem tecnologia no campo para usar computação aqui no campo. Contribuí, na verdade, é assim, ela pode acessar a internet para fazer novos amigos e quem sabe um futuro na frente. Para o assentamento, ainda não (Pai 2);

Ela recebe é pouca coisa, ela recebe é só cento e sessenta conto [referindo-se a bolsa família] e dá pra mim. Compro materialzinho dela (Pai 3);

Melhorou um pouco, [...] antigamente não tinha [...] o ônibus escolar que não vinha buscar, agora eles estão buscando os alunos, então isso ajudou muito. Facilitou um pouco mais para eles (Pai 4);

Olha, a forma como ele recebe lá, sim, eu acho que sim. Contribuí sim. Eu acredito porque, como é que eu posso explicar! É, questão de ônibus escolar, o transporte de alunos. Agora por último colocaram um carro novo. Então, vem à contribuição, do meu ponto de vista (Pai 6);

Tem melhorado porque a partir do momento que ele estuda e dedica mais, mais melhor, né. E tem pessoa dentro do assentamento mais estudada (Pai 5);

No momento eu não vou dizer que tem contribuído, mas no futuro (Pai 7).

A maioria dos pais entende que a educação escolar tem contribuído com a vida no assentamento, embora não deixe claro de que forma, a não serem dois pais que explicitaram que “alguém mais estudado” ajuda a responder dúvidas que eles têm. Os frequentes transtornos vivenciados com o transporte escolar levaram alguns pais a associar a questão escola e melhoria das condições de vida no assentamento com a melhoria no transporte escolar campo-cidade.

Um dos pais (Pai 2) foi bem categórico em afirmar que a educação da cidade não tem contribuído para as famílias que vivem nos assentamentos. Porém, sinaliza que tal aprendizagem pode potencializar as conquistas num futuro próximo. Também podemos evidenciar, a partir das falas do entrevistado, que a educação escolar não se articula com as demandas socioeducativas, pois há uma separação visível entre o que a educação da cidade vem instruindo e as necessidades de quem vive no campo.

Cabe lembrar que a estratégia de nucleação das escolas e de transporte dos estudantes do campo para a cidade faz parte de uma política de esvaziamento do campo, de fechamento das escolas, que tem como consequência o êxodo rural. Peripolli e Zoia (2011, p.190) são enfáticos em afirmar que o fechamento das escolas do campo é consequência de que “não havendo comunidades/gente, não há escola. Uma escola só é escola quando tem estudantes/alunos”.

Para os assentados, apesar das dificuldades de deslocamento enfrentadas pelos estudantes, o simples fato de frequentar a escola constitui, em si, algo importante; cabe refletir, também, que para muitos desses pais, o único referencial de escola que têm é o da escola urbana, que passa a ser naturalizada como detentora do “bom ensino” (MACHADO, 2004). Muitas vezes, as famílias assentadas ressentem-se da falta de escola no campo pelo fato de isso implicar em deslocar-se de ônibus para ir estudar na cidade, o que faz com que crianças e jovens afastem-se, por longas horas, do campo, do trabalho no campo e do convívio com as famílias.

Um dos entrevistados afirma que a contribuição é por causa do “bolsa família” que a filha vem recebendo ao frequentar a escola, política esta com fundamentos no assistencialismo do que em proposições de transformação social dos assentados. Embora essa política ajude, momentaneamente, as famílias, deixa antever a imensa desigualdade social que afeta, também, as pessoas do campo. Ao externar que a educação escolar não contribui para as práticas dos que vivem do assentamento, alguns pais deixam implícito que se deve lutar por transformações educativas, de modo que a educação escolar *sirva* para o campo.

Ao descrever sobre o tipo de escola para os sem terra, Caldart (2012) alega que o processo de transformação “será ainda mais acelerado se essas criancinhas [e jovens] encontrarem na escola professoras e professores cujo olhar tenha sido educado para enxergar em cada aluno e aluna, em cada família e comunidade, a história de que todos são herdeiros, protagonistas” (p.409). Para a autora, a pedagogia é entendida no sentido de produzir gente. E complementa “não há como educar *lutadores do povo*, ficando restrito às demandas de formação colocadas pelos limites de um lote de terra, mesmo aquele que foi conquistado com luta” (CALDART, 2012, p.407, destaque no original).

Quanto ao entendimento de educação escolar, podemos constatar que a maioria dos pais a associa com a melhoria das condições de vida:

Melhoria de vida! É, todo mundo que sonha alguma coisa tem que ter estudo. Ou seja no campo ou seja na cidade em qualquer lugar tem que ter o estudo. Eu acho

que é o melhor que um pai pode dar para uma criança, para um filho, é o estudo (Pai 2);

A gente deseja que um dia possa ser alguém na vida (Pai 4);

É que vão bem, que seja obediente aos professores e é o passo para o futuro deles (Pai 7);

O aluno tem que contribuir. Não adianta eu mandar meu filho para aula e não contribuir com os professores, obedecendo, é, e pedindo explicação [se] há bagunça na escola. Tem que contribuir também, porque não é só os professores que tem que fazer a sua parte, o aluno também (Pai 5);

O que eu desejo é melhor, em termos de educação porque se pudesse melhorar em termo de questão de sala de aula, pudesse, até em questão de um ensino mais próximo aqui para eles está fazendo, não sei, um curso (Pai 6).

A melhoria de vida através do estudo parece um conceito muito presente na vida de qualquer trabalhador, seja ele cidadão ou do campo. Esta é uma visão liberal de escola, ideologia que se incute em cada um. O que temos que ter presente é que a escola sozinha, apesar da grande carga atribuída a ela não pode ser redentora de todos os problemas sociais.

Pode ser observado, na maioria dos pais entrevistados, que há uma forte carga mantida sobre a individualidade de cada estudante, constatando que cada um tem que fazer a sua parte. Tal situação gera um desconforto e possibilita dimensionar todo o fracasso escolar para o próprio estudante, não responsabilizando nem o Estado e nem a escola e nem outras instituições correlacionadas, principalmente as superiores. A crítica a ser feita é se essa melhoria de vida, tão ao gosto da maioria dos entrevistados, está dimensionada para a luta e continuidade no assentamento.

Cabe lembrar que a formação para o futuro é uma incógnita. O desejo de ter uma escola mais próxima da família contrapõe-se com os enunciados de futuro trabalhador, ao propor o presente como existência libertadora a ser externado o *desejo* de escola próxima do assentamento.

De acordo com Souza (2014), escolas de assentamentos com a mobilização dos movimentos sociais vêm se organizando para dimensionar a prática agroecológica sustentada na vida dos assentados como fonte de saber. Ou seja, “há, por isso, a *necessidade* de outros saberes para vivência sustentável na qual o campesinato, por estar diretamente vinculado às áreas ainda florestadas, tem papel fundamental nessa transformação” (SOUZA, 2014, p.142, destaque no original).

A relação da escola com a melhoria de vida social e educativa dos assentados, muitas vezes, está mais restrito num plano individual, que numa coletividade.

Rapaz! Agora esse negócio de educação para melhoria aqui no assentamento. Cada dia que passa o assentamento tá diminuindo, né, tá diminuindo. É, tem um grupo que

só sabe deles e não busca o entendimento dos outros. Então, no nosso caso, aqui já tem gente que tem três sítios aqui dentro. Então, no assentamento, provavelmente daqui uns seis ou sete anos, poucas pessoas que vai manter aqui dentro, poucas pessoas (Pai 2);

Eu sei lá, eu achei que devia, os professores devia ter mais paciência e ensinar mais um pouco. Assim, ter paciência porque tem muitos outros que eles perdem a paciência com as crianças, né, no caso deles. Aí, tem hora que a gente ... tem muita coisa pra fala, mas não pode, né, porque sei lá, a gente tem muito medo de complicar. Só que com meus meninos eu não tenho ainda o que reclamar deles ainda. Ai eu só ... negocinho um pouquinho que eles ganha, assim, é pouquinho [referindo ao bolsa família] mas se pude miorá um pouquinho mais, era mió, né, se não pude mió, deixar do jeito que tá, já tá bom mesmo assim mesmo. No sítio é mais difícil mesmo sempre (Pai 3);

Ah, se pra melhorar vai um pouco do prefeito. E pra melhorar a educação um pouco o esforço é da gente (Pai 4);

A forma como ela poderia estar ajudando tanto na parte educativa quanto social, ela, como posso explicar. Eu não sei nem explicar direito como ela poderia melhorar nessa parte (Pai 6);

Para mim ela contribui duma forma é que, né, ensina o jovem a respeitar, a respeitar mais os velhos, pessoa da sociedade, sabe! (Pai 7).

Ao mesmo tempo em que alguns pais manifestam que há necessidade/desejo de mudança da educação que os estudantes vêm recebendo, também há, por outro lado, uma compreensão de que assim está bom. A propositura do envolvimento coletivo para resolução de problemas evidenciados no assentamento, principalmente em relação à educação, pouco se observa na fala tanto de pais quanto de estudantes.

Evidencia-se a partir das colocações acima, que as categorias atualidade e auto-organização estão distantes da prática educativa dos estudantes assentados, pois, como a maioria dos professores afirma, o planejamento leva em conta os assentados quando estes não podem frequentar a escola porque não podem chegar à escola.

Para Vendramini (2000), quanto às práticas socioeducativas, estas

[...] estão presentes nas lutas dos sem-terra e no dia-a-dia dos acampamentos e assentamentos constituem-se numa grande escola, ou seja, em espaços formadores de consciência, tendo como elementos a solidariedade, a dignidade e a vivência de experiências coletivas (p.204).

Por último, ao buscar saber dos pais sobre a educação do campo, seus princípios e o interesse na organização escolar dentro do assentamento, pode ser observado que a maioria dos pais já ouviu falar e que a maioria entende ser necessária a organização escolar dentro do assentamento. A principal reivindicação é, principalmente, para os anos iniciais, atrelado ao tempo que demora nas estradas, de ter os filhos perto e não precisar levantar cedo demais. Apesar de alguns pais não terem ouvido falar sobre educação do campo, expressaram desejo de ter escola dentro do assentamento.

Já, inclusive tem um menino estudando lá na 10^a¹⁰³, muito contente lá. Ele traz as ideias dos professores ... dos alunos para nós aqui. Eu espero que ele consiga o objetivo dele, porque, na verdade, a agricultura se continuar do jeito que tá, tá feio. Se os filhos que é os herdeiros não vir para o sítio trabalhar no assentamento, as favelas vão crescer muito mais. (Quanto à organização de escola no assentamento, assim se manifestou) Não, eu não, ... no assentamento não tem como organizar as coisas aqui dentro. Eu tenho umas prantas aqui, tá perdendo as minhas prantas, falta de incentivo, é. Tem uma associação que é de uma pessoa só. No caso do leite, aqui no nortão não tem uma pasteurização de leite. Nós somos obrigados a vender o leite de graça pras, pras pessoas, pra terceiros, sendo que uma associação poderia pasteurizar esse leite. Tem fruta perdendo [...] É um direito deles manter a gente de baixo. Fica se quiser. Então não tem como você querer organizar uma coisa para a agricultura no assentamento. [...] Sozinho não sai [...]. O que eu queria mesmo é só que alguém soubesse a forma de manter o agricultor no campo, que passasse a forma certa. [...] Queria uma forma para o agricultor ficar no campo (Pai 2);

Eu tenho “ouvisto” falar que a educação do campo tem ajudado muitas pessoas a incentivar a criança para estudar, para trabalhar com as coisas. (Há interesse em organizar uma escola aqui no assentamento?) A vontade nossa é muita. Todos os pais eu acho que aqui queria uma escola aqui para ensina [...] mais aqui perto. Incentivar sobre essa escola do campo [...] [é] bom para as crianças (Pai 3);

Educação escolar do campo. Não sei a resposta. (Há interesse em organizar uma escola aqui no assentamento?) A gente tem interesse, só que depende do esforço de todo mundo, [e a escola dentro do assentamento] fica melhor para os alunos, e melhor para todo mundo daqui também (Pai 4);

Não. (Há interesse da parte de vocês em organizar a educação do campo aqui no assentamento?) Sim, porque é um meio dos filhos da gente está mais perto estudando, mais ali perto da gente. Porque geralmente quando eles tira o terceiro ano, sai, vai ter que fazer outros estudos e se tem aqui é mais importante porque é perto da gente. É melhor (Pai 5);

Não. (Você gostaria de uma escola aqui no assentamento?) Eu acho que sim. Facilita até mais próximo daqui, não precisa estar se deslocando daqui para cidade. Melhor para nós, com certeza (Pai 6);

Já ouvi falar (Há interesse em organizar uma escola aqui no assentamento?) Com certeza, da minha parte. **Uma escola aqui é muito bom** porque tem muita criança pequena [e] depende muito de levantar cedo aí para estudar em Guarita. Ai se tivesse um colégio com um professor, ou pelo menos pra esses até o quinto ano (Pai 7, destaque meu).

Os pais lutam para ter seus filhos estudando, mesmo tendo que levantar muito cedo e esperar o ônibus para se deslocar até a sede do município. Muitos pais demonstraram, também, interesses em voltar estudar, visto fazer falta para o cotidiano. Apenas um deles afirma não ter interesse, por mais que tivesse uma escola próxima, porém lutaria para que a mulher participasse da escola, se houver interesse da parte dela.

Observa-se, a partir das falas dos pais, que a questão “ter uma escola no assentamento” é relevante no sentido de ter os filhos mais perto. O fato de ter uma escola que atenda as proposituras de educação do campo não é dimensionado nas falas. Porém, se a

¹⁰³ A referência aqui é com relação à Escola Estadual Terra Nova, que oferece o curso “técnico em agroecologia”, do município de Terra Nova do Norte-MT. Do Assentamento Raimundo Vieira tem três estudantes que estudam na escola. É uma escola que atende onze municípios da região, priorizando os que vivem em assentamentos.

escola estiver presente no assentamento, já será um passo significativo na luta para que seja uma educação mais próxima dessa realidade e articulada com as demandas socioeducativas.

O fato de um dos entrevistados manifestar que as coisas não estão dando certo no coletivo do assentamento, leva a crer que existem lutas internas que, muitas vezes, não são resolvidas pela coletividade. Da mesma forma, nos leva a questionar se as mobilizações e formações organizadas pelos assentados, com o apoio da CPT, têm proporcionado reflexões mais aprofundadas sobre que organização social e que tipo de educação interessa aos assentados.

O sonho de uma nova sociedade, nos horizontes de Mészáros (2008), de uma educação para além do capital, permite entender que a “a nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora”, pois tal educação “não pode funcionar suspensa no ar” (p.76). Caso contrário, não daremos conta de superar essa ansiedade do assentado (pai 2), que assim se exprime: “Queria uma forma para o agricultor ficar no campo, [...] a agricultura se continuar do jeito que tá, tá feio. Se os filhos que é os herdeiros não vir para o sítio trabalhar no assentamento, as favelas vão crescer muito mais”.

O pouco conhecimento sobre a educação do campo evidenciado nas falas dos pais, assim como as reclamações quanto às dificuldades enfrentadas na condição de agricultores, pode ser um indicativo de que falta, conseqüentemente, movimentos sociais organizados para lutar por tal projeto de campo e de educação. De modo particular no município de Nova Guarita, um projeto de campo e de agricultura que dê sustentação aos trabalhadores rurais, na perspectiva de suplantação do modelo de sociedade capitalista que tem privilegiado o agronegócio e o latifundiário. Concomitante a isso, falta também lutar por um projeto de campo e de educação dos movimentos sociais do campo/CPT que possibilite alternativas ao projeto do capital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao retomar os três eixos centrais estabelecidos ainda na introdução do presente texto: a) educação escolar que os estudantes assentados recebem; b) educação escolar defendida pelos movimentos sociais do campo e; c) educação escolar almejado pelos estudantes assentados, podemos perceber como a educação escolar (do campo) está sendo pensada/gestada e que lutas estão sendo empreendidas por aqueles que vivem em assentamentos da reforma agrária, tendo como *locus* de pesquisa o Assentamento Raimundo Vieira.

As lutas travadas desde a origem do Assentamento Raimundo Vieira levam em conta a necessidade de os estudantes terem acesso a uma educação convergente com a realidade em que vivem. Portanto, a pesquisa buscou analisar se essa constante luta dos assentados em ter seus filhos estudando se desdobra em uma educação voltada às necessidades e aos saberes pertinentes à sua realidade.

O principal desafio desta pesquisa foi tratar da educação escolar de assentados que frequentam escola urbana, quando, por direito, deveriam frequentar escola do campo. Embora o Assentamento Raimundo Vieira tenha sido constituído há 09 anos, e possua um considerável número de famílias (entre acampados e assentados), que têm filhos em idade de escolarização, até o presente momento não conta com uma escola, principalmente os da faixa etária da alfabetização. Fato que denota a ausência de discussões das políticas estaduais/municipais de educação com os movimentos sociais/CPT, conforme previsto na Resolução 01/02, ao mesmo tempo em que aponta para a fragilidade da articulação dos assentados, no que diz respeito ao projeto educacional que defendem. Além disso, poderia se questionar qual tem sido o papel das instituições educativas que atuam nessa região, tais como assessorias, CEFAPRO, universidades e comitês interinstitucionais de educação do campo.

A presente pesquisa vem evidenciar, portanto, o não atendimento da proposta de educação do campo defendida pelos movimentos sociais do campo. Cabe destacar que a CPT é uma instituição de *apoio* tanto aos assentados quanto aos acampados, posseiros, meeiros e outros sujeitos/pessoas que moram no campo/rural, estando presente onde tais grupos/sujeitos a convocam/convidam para fazer parte da luta.

Conforme descreve Ferreira (1994), na luta organizada dos “Sem-Terra”, que iniciou em MT ainda na década de 1980, está presente a educação escolar de seus filhos, entendido

que “a família ‘camponesa’ encontra-se desafiada em sua proposta de permanecer no campo, desafiadas estão também, pela mesma razão, a educação e a escola” (p.43, destaque no original). Entende-se, nesse sentido, que a luta é um processo histórico e que se faz em meio a inúmeras contradições; é na luta de classes que se pode propor a superação da sociedade atual, sustentada na exploração da força de trabalho, na propriedade privada e no emprego/trabalho assalariado.

Uma situação que fica claramente caracterizada é o fechamento de escolas do campo, visto que o senso escolar de 2002 afirmava existirem 107.432 escolas no território rural, ao passo que no ano de 2009 já eram 83.036 escolas e em 2010 contava com apenas 78.828 escolas conforme relata Molina e Freitas (2011). Nesse curto tempo de menos de uma década, foram fechadas/destruídas quase trinta mil escolas que atendiam a população do campo. Tal situação é evidenciada a partir de políticas (neoliberais) que visavam conter custos quando FHC foi presidente do Brasil, ocasião em que propôs-se a oferta de transporte escolar para o deslocamento dos estudantes do campo para a cidade. O constante fechamento de escolas nas comunidades rurais é fruto de um conjunto de ações políticas que concorrem para o *esvaziamento do campo* (PERIPOLLI; ZOIA, 2011). E, muitos municípios, principalmente, aqueles em que a luta pela educação do campo não se consolidou, veem há anos *liquidando/fechando* as escolas na maioria das comunidades rurais, um exemplo é Nova Guarita-MT, em 1996 contava com mais de 20 escolas (salas) no campo, e hoje tem apenas uma.

A educação escolar, conforme constatado nas entrevistas e no PPP da escola, não se apresenta como uma educação voltada para a realidade dos estudantes assentados (perímetro rural), apesar de alguns professores sinalizarem para tal intencionalidade. Podemos dizer que a educação escolar para os assentados pesquisados está mais próxima do ruralismo pedagógico do que da educação do campo. A tentativa de aproximação da escola com a realidade dos sujeitos assentados configura-se mais como uma questão de tolerância ao diverso, do que uma proposta de ensino-aprendizagem que leve em consideração a condição humana e social de tais estudantes. Também se evidencia, conforme relato dos professores, uma redução da realidade do campo à roça/lavoura, do campo como empresa, que como possibilidade de produzir a vida de quem ali reside. A ideia de que todos estudantes têm a incumbência de dominar o mesmo conhecimento dimensiona para o fazer pedagógico que não tem como premissa a relação com a vida, ou seja, com o contexto da vida, como entendia ser necessário a *escola do trabalho* defendida por Pistrak (2011), ainda antes da metade do século

passado. Assim, percebe-se que está distante dos princípios da omnilateralidade, da educação integral. A educação escolar sinaliza propriamente para a individualidade, com evidências fundamentadas na perspectiva positivista.

Outro ponto ressaltado com veemência, tanto por professores quanto no próprio PPP da escola, é a questão da formação voltada para o mercado de trabalho. Interessante observar que na economia do Município de Nova Guarita, além da agricultura e do garimpo não são citadas outras fontes econômicas. Por via das dúvidas, é o comércio de lojas de roupas, supermercados, agropecuárias, farmácias, materiais para construção e oficinas (dentre outros ramos comerciais) que toma conta da paisagem do município. A construção civil e a agricultura (maior parte em monocultura, mas também a de subsistência), além da retomada das atividades garimpeiras dão sustentáculo à economia. Há também serviços ligados ao funcionalismo público. Tais atividades econômicas, em sua maioria, não requerem uma força de trabalho que venha a ser assentada na formação propriamente escolar. Ficam as questões: de que mercado de trabalho está se falando/sustentado na escola? Formar para o mercado ou para o trabalho, em uma dimensão ampliada do termo?

Vemos, então, que o próprio princípio, defendido pela escola, de formar estudantes para o mercado de trabalho ou simplesmente para ser empregado, encontra limites na realidade local. A configuração da educação escolar dos estudantes do assentamento dimensiona para uma prática dual (intelectual e manual) com princípios de escola urbana, apontando para uma formação externa e individualista, com atividades pedagógicas centradas no livro didático, optando por um planejamento e uma formação geral que objetiva preparar os estudantes para provas, a exemplo as do ENEM.

A questão da preparação para o mercado de trabalho chama bastante atenção. Há toda uma estrutura ideológica de sustentação dessa ideia. A escola tem possibilitado esta propositura, que é alicerçada pelo pensar de muitos pais e projetada no imaginário dos estudantes. Cabe-nos perguntar: qual é o papel/função da educação escolar? Por que ela tomou essa perspectiva de formação para o mercado de trabalho?

O alerta que Freire (2014, p.63) faz em relação à posse, onde tudo pode ser transformado em poder de compra, pode ser comparado ao objetivo de formar para o mercado de trabalho. E, complementa Freire (2015), “daí a concepção estritamente materialista da existência. O dinheiro é a medida de todas as coisas. O lucro, seu objetivo principal” (p.63).

A configuração da educação escolar dos estudantes assentados, no contexto do campo empírico, além de não se articular com os princípios da educação do campo, é voltada mais para as bases tradicionais do ensino. Percebe-se uma constante luta pedagógica para que atenda a interdisciplinaridade, mas ainda carece de maiores aprofundamentos de se entender de que interdisciplinaridade pedagógica se está falando/propondo.

A interdisciplinaridade foi questão bastante citada no PPP da escola e na fala da maioria dos professores. Conforme evidenciada nas falas dos professores, há necessidade de aprofundamento dos fundamentos teóricos e práticos da interdisciplinaridade. Contudo, os esforços coletivos para os diversos eventos da escola, destacando-se, aqui, a *mostra científica* e o *projeto sustentabilidade*, têm possibilitado algum tipo de aproximação com o método interdisciplinar na apropriação e construção do conhecimento.

Cabe ressaltar que essa proposta de produção científica do conhecimento – não deixando de lado outras formas de conhecimento –, tem rompido com as barreiras internalizadas pela epistemologia positivista, tal que a interdisciplinaridade não se faz pela *soma* ou *justaposição* dos campos disciplinares (CALDART, 2010, p.33). A interdisciplinaridade, além de ser uma proposta de “superação da concepção dominante do conhecimento”, é, antes de tudo, “uma atitude, uma postura de diálogo permanente, dos educadores em relação às demais ciências/disciplinas” (idem). São algumas considerações que, na organização do trabalho pedagógico escolar, deverão ser levadas em conta para não se cair apenas no rol das *boas intenções* e em um arremedo de interdisciplinaridade.

Conforme dissemos em parágrafos anteriores, a educação escolar está distante da realidade socioeducativa dos estudantes do assentamento e quando há iniciativas neste sentido, estas estão ocorrendo mais no plano da normatização escolar que pela inserção na vida dos estudantes. A configuração da educação escolar se projeta a partir de dois pilares básicos: formar para o mercado de trabalho com ascendência ao individualismo e constante disputa e também busca formar para prosseguir nos estudos posteriores. Tais pilares estão consoantes com os artigos 22 e 35(inciso II) da LDB. Pilares estes que convergem com a intencionalidade externada pela maioria dos estudantes entrevistados ao sinalizarem que estão estudando para ser bem empregados ou “ser alguém no futuro”.

As intencionalidades da educação escolar e dos estudantes do assentamento acabam se articulando porque a proposta da escola está distante de fornecer elementos básicos de conhecimento para que o estudante tenha a opção tanto de permanecer no campo, quanto de sair. A premissa básica da educação do campo é que as crianças e jovens (também adultos que

não concluíram a educação básica ou ainda são analfabetos) camponeses permanecendo ou não no campo, tenham *condições materiais de existência* e uma formação de caráter integral, que articule as dimensões humanas, técnicas e políticas (CALDART, 2010).

De acordo com os dados levantados, de modo especial nas falas da maioria dos pais entrevistados, foi possível constatar a predominância de uma política compensatória (exemplo: bolsa família), em vez de uma luta política por uma reforma agrária que produza transformações mais abrangentes, que inclui um novo projeto de educação e de sociedade. No entanto, é possível perceber que há, por parte das lideranças ali presentes, uma forte tendência para superar essa primeira ideia e estabelecer uma política mais efetiva no assentamento. Indicativos desta tendência foram evidenciados recentemente em duas ocasiões: uma na discussão de uma proposta de criação de curso superior para os assentados, e outra na comercialização de produtos agrícolas em feiras regionais, a exemplo da feira que está sendo realizada aos sábados, pelos agricultores assentados, no município de Peixoto de Azevedo. É uma parceria entre os assentados e os órgãos públicos desse município, estando à frente a Secretaria Municipal de Agricultura e a EMPAER do município e os agricultores camponeses do Assentamento Raimundo Vieira.

As falas de alguns pais entrevistados, correlacionadas às atividades de extração aurífera no lote conquistado, dimensiona para a de destruição dos lotes no assentamento e outros latifúndios em posse do fazendeiro, na Gleba Gama. A ação garimpeira, investida pelo mito do *enriquecimento fácil*, encarrega-se muito mais na destruição da terra conquistada na luta, que a *farta riqueza* almejada. Por ter sido uma região de garimpo, tanto latifundiários quanto alguns assentados persistem em se manter nessa atividade. Há que se lembrar de que o garimpo na década de 1980 foi uma das causas de destruição do primeiro projeto de assentamento na Gleba Gama.

Como lembra Freire (2014), “o oprimido, nos vários momentos de sua libertação, precisa reconhecer-se como homem, na sua vocação ontológica e histórica de *ser mais*” (p.72, destaque no original). Se tal ato não for entendido e compreendido por todos os assentados, chama a atenção o autor que enquanto imperar uma visão individualista, tais assentados expressarão uma postura de que “querem a reforma agrária não para libertarem, mas para passarem a ter terra e, com esta, tornar-se proprietário ou, mais precisamente, patrões de novos empregados” (FREIRE, 2014, p.45).

A maioria dos trabalhadores do Assentamento Raimundo Vieira que segue e defende os princípios de luta social e política emanados da Via Campesina, conseguiu dar passos

importantes para a libertação na perspectiva da *pedagogia humanizadora*. Os princípios do cooperativismo/associativismo são vivenciados pela maioria dos assentados do Raimundo Vieira, principalmente na organização do assentamento e na comercialização diversificada de produtos excedentes.

Enquanto não tenha sido efetivada a reforma agrária para todos os que lutam, de modo especial para os acampados embaixo de lona, a terra continua a ser reivindicada, tanto na Gleba Gama quanto em outras partes da região onde o latifúndio toma dimensão em terras públicas, principalmente da União. Tal luta está sendo apoiada pela CPT, MST, PJR, MMC, MPA e demais entidades e movimentos sociais do campo ligados à Via Campesina, que articula um projeto de campo e de sociedade brasileira, com a incumbência de atender às necessidades/demandas e aos interesses dos trabalhadores rurais, sem perder de vista a luta dos trabalhadores em geral.

A escola na qual os estudantes assentados estudam tem seu projeto bem definido: formar para o mercado de trabalho e também para prosseguir nos estudos. Se não é esta a perspectiva educacional dos assentados, cabe tanto ao Assentamento Raimundo Vieira quanto aos outros assentamentos da região, pensar/reivindicar a escola no âmbito do projeto de educação do campo que os trabalhadores rurais organizados vêm defendendo e que se encontra respaldada em lei.

O que pretendemos evidenciar é que a proposta de educação do campo tem algo além do que se espera da sociedade instável, sustentada em princípios que cada vez mais leva ao egocentrismo, forjada pelos passos contundentes e lineares que o sistema capitalista persiste em afirmar como universais. Para contrapor essa lógica narcisista, os movimentos sociais do campo, isto é, os trabalhadores rurais e seus intelectuais orgânicos vislumbram uma proposta de escola ancorada em alguns dos princípios, além dos que já foram estabelecidos, que são:

- a) O trabalho enquanto princípio educativo, relação esta entre trabalho e educação, assentado no trabalho socialmente útil, “em contraposição aos ideais individualistas e competitivos propagados pela sociedade capitalista” (MACHADO; VENDRAMINI, 2011, p.89);
- b) Cultivar experiências e a realização de práticas educativas coletivas, observando assim o entrelaçamento da gestão coletiva da escola (MOLINA; FREITAS, 2011);
- c) Aprendizagem dos estudantes articulada à realidade e à vida material;
- d) Auto-organização dos estudantes no ambiente escolar para ser ponte de apoio de aprendizagem e de organização para a construção do conhecimento; dentre outros

princípios que entenda os povos do campo como “sujeitos políticos coletivos” (RIBEIRO, 2012; 2013).

Tais princípios educativos vão além dos expostos pela Resolução CNE/CEB nº 01/2002 e Resolução CEE/MT nº 03/2013, e poderiam ser resumidos no seguinte pensamento: pensar a escola do/no campo é propor-se a lutar por outro modelo de sociedade. Portanto, escola é mais do que escola e a discussão sobre educação do campo esvazia-se se não for pensada a partir da tríade: campo – políticas públicas – educação (CALDART, 2008).

Vale lembrar que ainda convivemos com políticas agrícolas nas quais o empresariado, em nome do agronegócio, tem detido uma soma exorbitante de recursos públicos federais destinados para produtos de *commodity* e não propriamente para alimentar a população brasileira. Para entender um pouco melhor tal situação, o *plano agrícola e pecuária 2015/2016* através do Governo Federal e do Ministério da Agricultura Pecuária e Abastecimento liberou/disponibilizou 187,7 bilhões de reais de créditos para o agronegócio que tem número restrito de famílias/estabelecimentos, contrapondo-se à agricultura familiar camponesa com mais de 4,5 milhões de famílias à qual foi destinada um montante de 28,9 bilhões de reais de créditos.

Vincular a educação escolar a tais situações da atualidade, requer questionar as bases de sustentação política e educacional brasileira.

Podemos destacar que os assentados precisam avançar nas discussões sobre a educação escolar. Cabe lembrar que no projeto político pedagógico da escola pesquisada, a única referência aos estudantes que vivem nas várias comunidades rurais está relacionada a uma crítica quanto ao perfil socioeconômico dos estudantes que forma “*um contraste social distinto*” (ESCOLA ESTADUAL 13 DE MAIO, 2014, s/p.). Diante do reconhecimento, por parte da maioria dos professores, de que não desenvolvem uma educação escolar que se articula com os princípios/fundamentos da educação do campo, muitos sentem-se receosos/inibidos em discutir a mesma.

Em síntese, podemos dizer que a educação escolar do extremo norte do Estado de MT está distante daquilo que os movimentos sociais do campo e entidades correlacionadas com a mesma causa estabelecem como princípios de educação do campo. Há iniciativas de mudanças, mas os movimentos sociais e demais entidades, dentre elas a CPT, ainda não desencadearam uma discussão mais aprofundada sobre a educação básica do campo, e

mereceria incluir nesse processo, as escolas que atendem os estudantes assentados. As discussões estabelecidas ainda não alcançam propriamente essas escolas.

Cabe destacar que a presença dos movimentos sociais do campo, na região delimitada por essa pesquisa, é recente. Quem mais atua nessa região é a CPT, que aos poucos foi apoiando a vinda do MPA, do MMC e da PJR. O MST que tem maiores experiências de organização educativa nas escolas do campo, ainda não apresenta uma luta articulada nessa região. A luta no âmbito educativo, ainda, fica a cargo de alguns educadores, algumas associações/cooperativas e outras iniciativas restritas à territorialidade/espacialidade das escolas, não evidenciando uma articulação mais ampla. Esse é um dos desafios políticos, e também pedagógico, dessa região.

Se o Estado é a presença confirmadora dos ideais da ideologia dominante e a maneira de contrapor é através dos movimentos sociais do campo, então tal caminho precisa ser fortalecido em algumas iniciativas e construído na maioria dos espaços educativos ligados aos trabalhadores do campo.

As entidades e movimentos sociais do campo ainda necessitam estabelecer metas mais claras para ocupar a escola, principalmente as que estão nas comunidades rurais. Mirar no horizonte tem sido uma das possibilidades desempenhadas nas lutas sociais, convergindo com um projeto de sociedade, entendido, aqui, como um projeto da classe trabalhadora, tanto urbana, quanto rural.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Leonice Aparecida de Fátima; JOANONI NETO, Vitale. Os projetos de colonização no Estado de Mato Grosso após 1970. In.: SOUZA, Edison Antônio (org.). **Desenvolvimento regional: história, economia e meio ambiente**. Cuiabá: EdUFMT, 2010.
- AMORIM, Lenice; MIRANDA, Leodete. **Mato Grosso: atlas geográfico**. Cuiabá: Entrelinhas, 2000.
- ANTUNES, Caio. **A educação em Mészáros: trabalho, alienação e emancipação**. Campinas: Autores Associados, 2012.
- ARRUDA, Pedro Fassoni. **Capitalismo dependente e relações de poder no Brasil: 1889-1930**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- AZEVEDO, Andréa Aguiar; PASQUIS, Richard. O dilema do desenvolvimento de Mato Grosso, entre crescimento econômico e sustentabilidade socioambiental. In.: OLIVEIRA, Denise (org.). **Desenvolvimento territorial: diretrizes para a região da BR-163**. WWF-Brasil: Projeto Diálogos, 2009.
- BALDUÍNO, Dom Thomás. O patriarca da terra. In.: **Revista Caros Amigos**: Ano VIII, n.96, março de 2005.
- BARBOSA, Pedro Montenegro. Reforma Agrária. In.: **Revista Cultura e Fé**. Porto Alegre: ano 21, n.86, jul./set. 1999.
- BENJAMIN, César *et. al.* **A opção brasileira**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1998.
- BOFF, Leonir Amantino. **Educação do campo no portal da Amazônia: entrelaçamentos éticos-políticos-estéticos**. Porto Alegre: UFRGS, 2014 (Tese).
- BOGO, Ademar. **O vigor da mística**. São Paulo: MST, 2002 (Caderno de Cultura n. 2, MST).
- BOGO, Ademar. **Arquitetos de sonhos**. São Paulo: Expressão Popular, 2003.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 33ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- BRASIL. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Resolução CNE/CBE nº 1 de 3 de abril de 2002.
- BRASIL. **Portaria INCRA/SR-13/ nº 114/02 de 18 de dezembro de 2002**. Brasília: 2002 (a).
- BRASIL. **Plano de desenvolvimento regional sustentável para a área de influência da rodovia BR-163 Cuiabá-Santarém**. Grupo de Trabalho Interministerial. Brasília: MMA, 2007.
- BRASIL. **Parecer CNE/CEB Nº: 3/2008**. Brasília: 2008.
- BRASIL. **Decreto Nº 7.352 de 4 de novembro de 2010**. Brasília: 4 de novembro de 2010.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto consolidado até a Emenda Constitucional nº 64 de 04 de fevereiro de 2010. Brasília: Senado, 2013.
- BRASIL. **LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 8ª ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2013a.
- BRASIL. **Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013**. Brasília: 2013b

- BRASIL. **Relação de Projetos de Reforma Agrária**. Brasília: INCRA, abril, 2014 (disponível em, http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/reforma-agraria/questao-agraria/reforma-agraria/relacao_de_projetos_de_reforma_agraria.pdf acessado em 26/03/2015).
- CALAZANS, Maria Julieta Costa. Planejamento da educação no Brasil – novas estratégias em busca de novas concepções. In.: KUENZER, A. Z.; GARCIA, W.; CALAZANS, M. J. C. **Planejamento e educação no Brasil**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2011 (p.17-45).
- CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In.: FERNANDES, Bernardo Mançano *et. al.* **Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação**. Brasília: INCRA; MDA, 2008 (NEAD Especial: 10) (p.44-55).
- CALDART, Roseli Salete (org.). **Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do movimento sem terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- CALDART, Roseli Salete *et. al.* (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012 (a).
- CALDART, Roseli Salete. Caminhos para a transformação da escola. In.: VENDRAMINI, Célia Regina; AUED, Bernadete Wrublewski (Organizadoras). **Temas e problemas no ensino em escolas do campo**. São Paulo: Outras Expressões, 2012 (b) (pp.23-57).
- CAMINI, Isabela. **Escola itinerante: na fronteira de uma nova escola**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- CARBONI, Florence; MAESTRI, Mário. **A linguagem escravizada: língua, história, poder e luta de classes**. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- CASTRO, Sueli Pereira, *et. al.* **A colonização oficial em Mato Grosso: “a nata e a borra da sociedade”**. 2ª ed. Cuiabá: EdUFMT, 2002.
- CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 1982.
- CPT. **Conflitos no campo Brasil 2012**. Goiânia: CPT Nacional, 2013.
- CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002 (pp.51-66).
- CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e contradição**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- DATALUTA. **Banco de Dados da Luta pela Terra: Relatório Brasil 2012**. Presidente Prudente: dezembro de 2013. (disponível em, <http://www2.fct.unesp.br/nera/> acessado em 24/03/2015).
- DUSSEL, Enrique D. **Ética da libertação: na idade da globalização e da exclusão**. Trad. de Ephraim F. Alves, Jaime A. Clasen e Lúcia M. E. Orth. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ESCOLA ESTADUAL 12 DE ABRIL. **Memórias e imagens do município de Terra Nova do Norte-MT**. Sinop: Grafpel, 2012.

ESCOLA ESTADUAL 13 DE MAIO. **Projeto político pedagógico**. Nova Guarita: 2014 (mimeo).

FERNANDES, Bernardo Maçano. Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. Presidente Prudente: **Revista Nera**, ano 8, n. 6, jan./jun. 2005 (p.24-34).

FERNANDES, Bernardo Maçano; STÉDILE, João Pedro. **Brava gente**: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular/ Fundação Perseu Abramo, 2012.

FERREIRA, Eudson de Castro; FERNÁNDEZ, Antonio João Castrilon; SILVA, Evande Praxedes da. A reconstrução dos assentamentos rurais em Mato Grosso. In.: MEDEIROS, Leonilde Servolo de; LEITE, Sérgio (orgs.). **A formação dos assentamentos rurais no Brasil**: processos sociais e políticas públicas. Porto Alegre/Rio de Janeiro: Ed. Universidade/UFRGS/CPDA, 1999 (p.197-226).

FERREIRA, João Carlos Vicente. **Mato Grosso e seus municípios**. Cuiabá: Buriti, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 54 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. Materialismo histórico-dialético: pontos e contrapontos. In.: MST. **Anais do I Seminário de Pesquisa do MST**. Brasília: MST, 2008.

FREITAS, Luiz Carlos de. A escola única do trabalho: explorando os caminhos de sua construção. In.: CALDART, Roseli Salete (org.). **Caminhos para a transformação**. São Paulo: Expressão Popular, 2010 (p.155-175).

FREITAS, Luiz Carlos de. Formação de quadro técnico ou formação geral?: riscos de um falso dilema. In.: MACHADO, Ilma Ferreira; VENDRAMINI, Célia Regina (orgs). **Escola e movimentos sociais**: experiências em curso no campo brasileiro. São Paulo: Expressão Popular, 2011 (p.109-132).

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 11ª ed. Campinas: Papyrus, 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito In.: PISTRAK, Moisey M. (org.). **A escola-comuna**. Trad. Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Sujeitos e conhecimento: os sentidos do ensino médio. In.: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs.). **Ensino médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004 (p.53-70).

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação básica no Brasil: entre o direito social e subjetivo e o negócio. In.: MST. **II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – II ENERA**: texto para o debate – lutar, construir reforma agrária. São Paulo: MST, 2014 (Boletim de Educação n. 12).

GAMBOA, Sílvia Sánchez. **Epistemologia da pesquisa em educação**. 2ª reimpressão. Campinas: Práxis, 1998.

GENTIL, Heloisa Salles; MACHADO, Ilma Ferreira. A configuração da educação do campo em dois assentamentos rurais em Mato Grosso. Santa Maria: **Revista Educação**, v. 40, n. 1, jan./abril. 2015 (p.155-168).

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In.: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (orgs.).

- Capitalismo, trabalho e educação.** 3ª ed. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 2005 (p.45-59).
- GILES, Thomas Ranson. **Filosofia da educação.** São Paulo: EPU, 1983.
- GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Trad. de Ernani F. da F. Rosa. 3ª ed. Porto Alegre: Artimid, 2000.
- GORENDER, Jacob. A forma plantagem de organização da produção escravista. In.: STÉDILE, João Pedro (org). **A questão agrária no Brasil:** o debate na esquerda – 1960-1980. Volume 2. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012 (p.147-175).
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar da Educação Básica 2013:** resumo técnico / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: O Instituto, 2014.
- JABER, Michelle; SATO, Michèle. **Mapeamento dos conflitos socioambientais de Mato Grosso:** escala de resistência e ritmos de esperança. Cuiabá: UFMT, 2012.
- KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão Israel José; MOLINA, Mônica Castagna (orgs.). **Por uma educação básica do campo.** Vol. 1. 3ª ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009.
- KONDER, Leonardo. Prefácio. In: HAGUETTE, André *et. al.* **Dialética hoje.** Petrópolis: Vozes, 1990.
- KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão incluyente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In.: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação.** 3ª ed. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 2005 (p.77-95).
- LENIN, Vladimir Ilitch. **Imperialismo, estágio superior do capitalismo:** ensaio popular. Revisão da Trad. de Miguel M. C. Yoshida. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- LOPES, Ana Maria; FERREIRA, Eudson de Castro. **Tybysirá – educação do campo e visibilidade social:** uma experiência no sertão do Araguaia. Brasília: Idéa, 2004.
- LUXEMBURGO, Rosa. **Reforma ou revolução?** Trad. de Lívio Xavier, 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- MACEDO, José Rivair; MAESTRI, Mário. **Belo Monte:** uma história da guerra de Canudos. 4ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- MACHADO, Ilma Ferreira. Educação solidária e formação omnilateral. In: ZART, Laudemir Luiz (org.) **Educação e sócio-economia solidária:** paradigmas de conhecimento e de sociedade. Vol. 1. Cáceres: Unemat Ed. 2004.
- MACHADO, Ilma Ferreira. Um projeto político-pedagógico para a escola do campo. **Caderno de Pesquisa / Pensamento Educacional,** v. 4, nº 8, p. 191-219. jul/dez, 2009.
- MACHADO, Ilma Ferreira. **Organização do trabalho pedagógico em uma escola do MST e a perspectiva de formação omnilateral.** Campinas: RG, 2010.
- MACHADO, Ilma Ferreira; VENDRAMINI, Célia Regina (orgs). **Escola e movimentos sociais:** experiências em curso no campo brasileiro. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- MACHADO, Ilma Ferreira; VENDRAMINI, Célia Regina. Políticas públicas para a educação do campo: da necessidade aos limites. São Paulo: **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação,** vol. 8, n.1, 2013.

- MARTINS, José de Souza. Os movimentos camponeses e as lutas camponesas no Brasil. In.: **MST. O movimento camponês no Brasil e a luta pela reforma agrária**. São Paulo: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, 1999 (Caderno de Formação n.31) (p.9-27).
- MARX; ENGELS. **A ideologia alemã**. Trad. Frank Müller. São Paulo: Martin Claret, 2007.
- MARX; ENGELS. **O manifesto do partido comunista**. Trad. de Antônio Carlos Braga. 2ª ed. São Paulo: Escala, 2009.
- MARX, Karl. **O capital**. Volume I. Apresentação de Jacob Gorender. Coordenação e revisão de Paul Singer. Trad. de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultura, 1996.
- MARX, Karl. **A origem do capital: a acumulação primitiva**. Trad. de Klaus Von Puchen. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2004.
- MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Trad. de Florestan Fernandes. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. 1ª ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Boitempo, 2009.
- MATHEUS, Fernanda Aparecida; SILVA, Fabiana Fagundes da. Os desafios da reforma agrária popular e a questão das terras públicas na região sudoeste de São Paulo. **Jornadas de Estudos Agrários**. Marília: Unesp, 2014 (disponível em: http://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2014/jornadadeestudosagrarios/matheus_fernanda_silva_fabiana.pdf acessado em 04/11/2015.)
- MATO GROSSO. **Diagnóstico realizado pela EMPAER de Nova Guarita**. Nova Guarita: 1996 (mimeo).
- MATO GROSSO. **Plano Estadual de Educação e Plano Nacional De Educação: 2006-2016**. Cuiabá: Seduc/MT, 2006.
- MATO GROSSO. **Orientações curriculares: concepções para a educação básica**. Cuiabá: Defanti, 2010 (Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso).
- MATO GROSSO. **Orientações curriculares: diversidades educacionais**. Cuiabá: Defanti, 2010a (Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso).
- MATO GROSSO. **Relatório estadual de direitos humanos e da terra – Mato Grosso**. Fórum Estadual Direitos Humanos e da Terra em Mato Grosso. Comissão de Organização da Relatoria, Michelle Jaber, Regina Silva, Michèle Sato. Cuiabá: julho de 2011.
- MATO GROSSO. **Concelho Estadual de Educação**. Resolução Normativa Nº 003 de 2013.
- MATO GROSSO. **Plano Estadual de Educação e Plano Nacional De Educação**. Cuiabá: Seduc/MT, 2014.
- MENDONÇA, Sonia Regina de. A classe dominante agrária: natureza e comportamento 1964-1990. In.: STÉDILE, João Pedro (org.). **A questão agrária no Brasil**. Volume 4. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. Trad. de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MST. **A reforma agrária que precisamos**: vamos debater nos núcleos de base. São Paulo: MST, 2003.

MST. **Marcha nacional pela reforma agrária**: V mutirão nacional de formação do MST. São Paulo: MST, 2005 (Caderno Mutirão).

MST. **II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – II ENERA**: texto para o debate – lutar, construir reforma agrária. São Paulo: MST, 2014 (Boletim de Educação n. 12).

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy. A educação do campo e a teoria crítica em Gramsci. Tocantins: **Cadernos de Pesquisa/Pensamento Educacional**, v. 4, n. 8, p. 97-114, 2009.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy. Domesticação, adestramento e barbárie: os limites e as esperanças da educação no Brasil. **Revista da Faculdade de Educação/Universidade do Estado de Mato Grosso: Multitemática**, ano VI, n. 10, jul./dez. 2008. Cáceres: Unemat, 2008 (p.29-49).

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e reforma agrária. São Paulo: **Revista Estudos Avançados**, vol. 15, n.43, set./dez. 2001.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **O desenvolvimento do capitalismo na agricultura e a questão agrária**. São Paulo: USP, 2014 (mimeo).

OLIVEIRA, Valdenor Santos. **Ensino de ciências na escola do campo em alternância**: o caso de uma escola do município de Terra Nova do Norte em Mato Grosso. Cuiabá: UFMT, 2012. (Dissertação).

PAESE, Mylene Wirgues. **Educação no Campo**: discriminação e resistência. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

PANNUTI, Maria Regina Viana. **História**: o processo de ocupação de Mato Grosso. Vol. 3. 2ª ed. Cuiabá: EdUFMT, 2002.

PEREIRA, Lúcio Alves; SANTOS, Roseli B. S. dos. Uma experiência na educação do campo: o enfoque materialista histórico-dialético em sala de aula. In.: GHEDIN, Evandro (org.). **Educação do campo**: epistemologia e práticas. São Paulo: Cortez, 2012 (p.159-168).

PERIPOLLI, Odimar J. **Amaciando a terra – o projeto casulo**: um estudo sobre a política educacional dos projetos de colonização do Norte de Mato Grosso. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002 (Dissertação).

PERIPOLLI, Odimar J. **Expansão do capitalismo na Amazônia norte mato-grossense**: a mercantilização da terra e da escola. Porto Alegre: UFRGS, 2008 (Tese).

PERIPOLLI, Odimar João; ZOIA, Alceu. O fechamento das escolas do campo: o anúncio do fim das comunidades rurais/camponesas. Sinop: **Revista ECS**, v.1, n.2, p.188-202, jul./dez. 2011.

PETERSEN, Paulo (org.). **Agricultura familiar camponesa na construção do futuro**. Rio de Janeiro: AS-PTA, 2009.

PICOLI, Fiorelo. **Amazônia e o capital**: uma abordagem do pensamento hegemônico e do alargamento da fronteira. Sinop: Editora Fiorelo, 2005.

PICOLI, Fiorelo. **O capital e a devastação da Amazônia**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

- PICOLI, Fiorelo. A união entre o Estado e o capital na colonização da Amazônia norte mato-grossense. In.: SOUZA, Edison Antônio (org.). **Desenvolvimento regional: história, economia e meio ambiente**. Cuiabá: EdUFMT, 2010.
- PINHEIRO, José Aldair. **Colonização e sustentabilidade: estudo de caso da Comunidade de Nova Guarita-MT**. Cáceres/MT: UNEMAT, 2009 (Dissertação).
- PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. Tradução de Daniel Aarão Reis Filho. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- POMAR, Wladimir. **Os latifundiários**. São Paulo: Página 13, 2009.
- PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. Trad. de José Severo de Camargo Pereira. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- PONTE, J. P. **O estudo de caso na investigação em educação matemática**. Lisboa: Quadrante, 1994.
- POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo. In: VV.AA. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Trad. de Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008 (pp.215-253).
- RECK, Jair. Parte I – Fundamentos teóricos e práticos da Educação do Campo I. In.: RECK, Jair; CARVALHO, Regina Alves de. **Fundamentos teóricos e práticos da Educação do Campo I e II**. Cuiabá: EdUFMT, 2014.
- RIBEIRO, Marlene. Educação do campo: embate entre movimento camponês e estado. Belo Horizonte: **Educação em Revista**, v.28, n.01, mar. 2012 (p.459-490).
- RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- ROSSI, Roberto. Análise compreensiva da realidade mato-grossense. In.: MATO GROSSO. **Relatório estadual de direitos humanos e da terra – Mato Grosso**. Fórum estadual direitos humanos e da terra em Mato Grosso. Comissão de Organização da Relatoria, Michelle Jaber; Regina Silva; Michèle Sato. Cuiabá: julho de 2011 (p.8-25).
- SAPELLI, Marlene L. S.; FREITAS, Luiz Carlos de; CALDART, Roseli Salette (orgs.). **Caminhos para a transformação da escola 3: organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo: ensaios sobre complexos de estudo**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.
- SATO, Michèle; SILVA, Regina. **Mapas sociais: mapeando os grupos sociais do Estado de Mato Grosso – Brasil**. Cuiabá: UFMT, 2012.
- SAVIANI, Dermeval. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In.: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (orgs.). **Marxismo e a educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados, 2005 (p.223-274).
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2010.
- SCHWANTES, Norberto. **Uma cruz em Terra Nova**. São Paulo: Scritta Oficina Editorial, 1989.
- SILVA, Adilson Alves da. **A educação do campo em Goiás: contribuições da Comissão Pastoral da Terra**. Goiânia: Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2012. (Dissertação).

SOUZA, Edison Antônio. **O pode na fronteira**: hegemonia, conflitos e cultura no norte de Mato Grosso. Cuiabá: EdUFMT, 2013.

SOUZA, Maria Ivonete de. **Do desbravar ao cuidar**: interdependência trabalho-educação do/no campo e a Amazônia mato-grossense. Porto Alegre: UFRSG, 2014 (Tese).

STÉDILE, João Pedro. **Latifúndio**: o pecado agrário brasileiro. 2ª ed. São Paulo: Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, 2003. (Caderno de Formação n.33)

STÉDILE, João Pedro (org.). **A questão agrária no Brasil**: o debate tradicional – 1500-1960. Volume 1. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

STÉDILE, João Pedro (org.). **A questão agrária no Brasil**: programas de reforma agrária – 1946-2003. Volume 3. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

TAFFAREL, Celi Zulke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira. Diretrizes curriculares para a educação do campo: uma contribuição ao debate. In.: MACHADO, Ilma Ferreira; VENDRAMINI, Célia Regina; (orgs). **Escola e movimentos sociais**: experiências em curso no campo brasileiro. São Paulo: Expressão Popular, 2011 (p.183-216).

THERRIEN, Jacques. A professora rural: o saber de sua prática social na esfera da construção social da escola no campo. In.: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (coords.). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993 (p.43-51)

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 14 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia e circunstâncias**. Tradução de Luiz Cavalcanti de M. Guerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Trad. Maria E. Moya. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VENDRAMINI, Célia Regina. **Terra trabalho e educação**: experiências sócio-educativas em assentamentos do MST. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

VENDRAMINI, Célia Regina. A educação do campo na perspectiva do materialismo histórico-dialético. In: MOLINA, Mônica C. (org.). **Educação do campo e pesquisa II**: questões para reflexão. Brasília: MDA/MEC, 2010 (pp.127-135).

VENDRAMINI, Célia Regina. Escola em assentamentos rurais: o desafio na relação entre trabalho e ensino. In.: MUNARIM, Antônio *et. al.* (orgs). **Educação do campo**: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas. Florianópolis: Insular, 2011.

VIEIRA, Paulo Alberto dos Santos. **No coração do Brasil**: políticas públicas, desenvolvimento e colonização em Mato Grosso. Cáceres: Editora UNEMAT, 2005.

ZANELLA, Liane C. H. **Metodologia de estudos e pesquisa em administração**. Florianópolis: UFSC, 2009.

ZART, Laudemir Luiz. **Encantos, caminhos e desencantos**: migração-colonização na Amazônia Mato-grossense. Cáceres: Editora UNEMAT, 2005.

ZART, Laudemir Luiz. **Produção social do conhecimento na experiência do Curso de Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo (CAMOSC)**: interação da UNEMAT e de movimentos sociais do campo. Campinas: UNICAMP, 2012. (tese de doutorado).

ZART, Laudemir Luiz; BITENCOURT, Lóriége Pessoa. O processo de construção de conhecimento: o diálogo entre a universidade e os movimentos sociais do campo na experiência do CAMOSC. In.: ZART, Laudemir Luiz; VAILANT, Clovis (orgs.).

Configurações do campo e experiências educacionais. Vol. 7. Cáceres: UNEMAT, 2015 (Série Sociedade Solidária) (p.127-133).

Sítios pesquisados:

<http://www.brasilecola.com/brasil/aspectos-populacao-mato-grosso.htm> (acessado em 17/10/2014)

<http://www.lagea.ig.ufu.br/rededataluta.html> (acessado em 18/03/2015).

<http://www.cptnacional.org.br/> (acessado em 18/03/2015).

<http://www.incra.gov.br/> (acessado em 10/03/2015).

<http://www2.fct.unesp.br/nera/> (acessado em 24/03/2015).

http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/reforma-agraria/questaoagraria/reforma-agraria/relacao_de_projetos_de_reforma_agraria.pdf (acessado em 26/03/2015).

http://portal.cnm.org.br/sites/6700/6745/AtlasIDHM2013_Perfil_Nova-Guarita_mt.pdf (acessado em 24/06/2010).

<http://www.ibge.gov.br/home/> (acessado em 25/06/2015).

www.seduc.mt.gov.br (acessado em 23/09/2015).

<http://www.novaguarita.mt.gov.br/Economia/> (acessado em 01/10/2015).

www.mst.org.br (acessado em 11/11/2015)

<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=510880&search=mato-grosso|nova-guarita> (acessado em 12/11/2015).

<http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=mt> (acessado em 12/11/2015).

APÊNDICE

Roteiro de entrevistas

A. Questões para os professores:

- 1- Como são planejadas as atividades/conteúdos para as aulas de sua disciplina?
- 2- Há necessidade de trabalhar os conteúdos e métodos diferenciados para os estudantes que vem dos assentamentos? Explique.
- 3- Que compreensão de educação escolar você tem?
- 4- O que você entende por educação do campo? Quais são seus princípios básicos? Como vocês lidam com essa questão no interior da escola?
- 5- As demandas sociais e educativas dos estudantes que vêm do campo estão sendo levadas em consideração na estrutura pedagógica da escola? Justifique.

B. Questões para os estudantes:

1. O que você pensa sobre a educação escolar a qual tem acesso? Essa educação tem contribuído para seu dia a dia? Explique.
2. Essa educação escolar leva em conta as condições sociais e educativas do assentamento?
3. Você já ouviu falar sobre educação do campo? Justifique.
4. Há interesse em você estudar a partir da proposta de educação do campo? Por quê?
5. O que você busca/deseja em termos da educação escolar?

C. Questões para os pais:

1. Como você vê/entende a educação escolar de seus filhos? (como está ou acontece?)
2. A educação escolar que seu(s) filho(s) recebe (m) tem contribuído para a melhoria da vida no assentamento?
3. O que você busca/deseja em termos da educação escolar para seus filhos?
4. De que forma a educação escolar pode contribuir para a melhoria social e educativa dos assentados?
5. Já ouviu falar sobre a educação do campo e seus princípios? Há interesse, de sua parte, em organizá-la no assentamento? Explique.

ANEXOS

Anexo I

Comprovante de beneficiário de assentado no (falso) PA Renascer.

SIPRA - Beneficiário Pagina 1 de 1

ESPELHO DA UNIDADE FAMILIAR - IDENTIFICAÇÃO

Código do Beneficiário: MT062800000093 **Código do Candidato:** RC461388029BR
Nome do Beneficiário: FERNANDO RASNHESKI **Data de Nascimento:** 24/05/1977
Sexo do Beneficiário: Masculino
Projeto: MT0628000 - PA RENASCER
Filiação: Pai:
 Mãe: ROSALINA PLISKA RASNHESKI
Nacionalidade: Brasileira **Naturalidade:**
Estado Civil: Solteiro **Documento:** Carteira de Identidade **Org. Emissor:**
 Nº: 12545562 SSP/MT/MT
CPF: 872.377.331-68 **Processo Administrativo:** **Data do**
 Data da Homologação: 30/12/2002 12:37:20 PM **Processo:**

ESPELHO DA UNIDADE FAMILIAR - CÔNJUGE/COMPANHEIRO(A)
Não existe nenhum cônjuge cadastrado para este beneficiário

ESPELHO DA UNIDADE FAMILIAR - CRÉDITOS
Não existe nenhum item cadastrado para este beneficiário

ESPELHO DA UNIDADE FAMILIAR - LOTE
Não existe nenhum item cadastrado para este beneficiário

ESPELHO DA UNIDADE FAMILIAR - ASSENTAMENTO
Situação: Assentado **Data da Situação:** 30/12/2002 12:37:20 PM

ESPELHO DA UNIDADE FAMILIAR - OBSERVAÇÕES
Não existe observações para este beneficiário

[Clique aqui para imprimir esta página](#)

Trabalhos de conta

Anexo II

Ofício reivindicando o atendimento escolar das crianças no acampamento.

PROJETO RENASCER GLEBA GAMA – MUNICÍPIO DE NOVA GUARITA – MT.

Ofício 2005.

NOVA GUARITA – MT, 14 de janeiro de 2005.

Da: Coordenação do Acampamento Renascer
Gleba Gama – Nova Guarita – MT.

Senhor Secretário,

Cumprimentamos –lhe cordialmente ao tempo em que desejamos sucesso em seu novo trabalho como Secretário Municipal de Educação, e solicitamos de Vossa Senhoria a viabilidade da Secretaria Municipal de Educação juntamente com a Prefeitura Municipal através do Exmº Sr. Prefeito Antônio José Zanatta a possível instalação de salas de aulas nas dependências da Gleba Gama para atender as crianças de 1ª à 4ª séries do Ensino Fundamental, uma vez que só dessas séries possuímos em nosso acampamento aproximadamente 32 alunos e demais alunos dos arredores do acampamento.

Certo de sermos atendidos desde já agradecemos reiterando protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,
A Coordenação.



Dervalino S. Veronezi

Angela de S. B.

Henir José R. Almeida

Fernando Lourenço

Ailton B. Schiavon

Patrícia Lourenço

Evani Vardi

Jolanda Carvalho Brito

Ani Magiela Vaz

Ao: Ilmº Sr. Marcos Assis Costa
Secretário de Educação
E Exmº Sr. Antônio José Zanatta
Prefeito Municipal.

Recebido
22/04/05

Anexo III

Mapa do Município de Nova Guarita destacando a localização da Gleba Gama e do Assentamento Raimundo Vieira.

