

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ  
CAMPUS DE PARANAVAÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO  
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

**A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E O ENSINO DO  
CAMPONÊS NO ESTADO DO PARANÁ**

**FABIANO DE JESUS FERREIRA**

**PARANAVAÍ  
2015**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ  
CAMPUS DE PARANAVÁI  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO  
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR – PPIFOR**

**A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E O ENSINO DO  
CAMPONÊS NO ESTADO DO PARANÁ**

**FABIANO DE JESUS FERREIRA**

**PARANAVÁI  
2015**

**Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)**

(Biblioteca – IFPR, Instituto Federal do Paraná – Câmpus Paranavaí)

F384h Ferreira, Fabiano de Jesus, 1980-  
História da educação do campo e o ensino do camponês no estado do Paraná, a / Fabiano de Jesus Ferreira. -- Paranavaí: Universidade Estadual do Paraná, Campus Paranavaí, 2015.

Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR/FAFIPA

170 p.; il; color.

Orientador: Prof. Dr. Elias Canuto Brandão – Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR/FAFIPA - Campus Paranavaí – Centro de Ciências Humanas e da Educação – Programa de Pós- Graduação em Ensino Formação Docente Interdisciplinar – PPIFOR

1. Ensino – Educação do campo. 2. Políticas públicas educacionais - Paraná.  
I. Brandão, Elias Canuto. II. Universidade Estadual do Paraná, Campus Paranavaí. III. Título

CDD 23.ed. 370.11

Catalogação na publicação: Zineide Pereira dos Santos – CRB 9/1577

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ  
CAMPUS DE PARANAÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO  
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

**A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E O ENSINO DO CAMPONÊS NO  
ESTADO DO PARANÁ**

Dissertação apresentada por FABIANO DE JESUS FERREIRA, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranaíba, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino.  
Área de Concentração: Formação docente interdisciplinar.

Orientador:  
Prof. Dr.: ELIAS CANUTO BRANDÃO

PARANAÍ  
2015

**FABIANO DE JESUS FERREIRA**

**A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E O ENSINO DO CAMPONÊS NO  
ESTADO DO PARANÁ**

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr. Elias Canuto Brandão (Orientador) – UNESPAR

Prof. Dr. Bernardo Maçano Fernandes UNESP - Presidente Prudente -  
SP

Prof. Dr. Ricardo Tadeu Caires Silva – UNESPAR

Data de Aprovação:

**03/07/2015**

Dedico este trabalho à minha amada e querida mãe, que, assim como muitos trabalhadores camponeses, lutou para que seus filhos tivessem acesso ao ensino.

Agradeço primeiramente à minha mãe, dona Maria, de quem sem o apoio incondicional jamais teria concluído a graduação em História e adentrado o curso de mestrado.

Agradeço a todos os professores do Curso de História (2009-2012) e aos docentes do programa de Mestrado em Ensino da UNESPAR – Campus de Paranavaí.

Ao professor Bernardo Mançano Fernandes, por ter aceito o convite e assim contribuir nesta pesquisa.

À professora Maria Cecílio, pelas contribuições teóricas e sugestões.

Ao professor Ricardo Tadeus Caires e Silva, que contribuiu desde a reorganização do projeto de pesquisa inicial até a reorganização estrutural e teóricas dessa dissertação.

Agradeço, em especial, ao professor Elias Canuto Brandão, cujos ensinamentos acadêmicos e apoio financeiro, desde o ano de 2010, tornaram possível a execução desta pesquisa.

Agradeço à Fundação Araucária pela minha iniciação científica, e à Capes pelas bolsas que, embora insuficientes, contribuíram para minha formação na graduação e na pós-graduação.

FERREIRA, Fabiano de Jesus. **A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E O ENSINO DO CAMPONÊS NO ESTADO DO PARANÁ**. n° 168 F. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Orientador: (Elias Canuto Brandão). Paranavaí - Paraná, 2015.

## RESUMO

O objetivo desta pesquisa é compreender a trajetória histórico-política do ensino na Educação do Campo no Paraná. Para cumprir tal meta, foi levantado um histórico dos problemas sociais, nos quais o ensino está inserido, envolvendo as questões agrárias no Brasil e Paraná, desde suas mais remotas origens. Optou-se por este recorte porque a Educação do Campo está historicamente ligada aos problemas sociais causados pela má distribuição das terras brasileiras. Os dados apontaram que o modelo de divisão das terras brasileiras, desde 1500, levou à concentração fundiária, à desigualdade social e no ensino. Indicaram ainda que o ensino dos camponeses nunca foi prioridade para o Estado brasileiro nem do Paraná. No Brasil, esta situação começou a ser debatida criticamente, e na perspectiva dos camponeses, a partir da década de 1990 com as realizações de eventos em nível nacional. Assim, a pesquisa buscou responder algumas indagações: A Educação do Campo visa superar o modelo de ensino atual, em que as escolas urbanas são “valorizadas” em detrimento das escolas do campo? Há diferenças entre a Educação do Campo e a educação do campo do agronegócio? O Estado do Paraná incluiu ou cooptou o conceito de Educação do Campo nas Diretrizes e nas escolas? Para respondermos, apoiamo-nos em dados oficiais e não-oficiais, bem como na revisão bibliográfica. No que se refere à análise, embasamo-nos em autores que buscam referências teóricas no materialismo histórico. Os resultados indicaram que – desde o Brasil Colônia – a concentração de terras no Brasil impactou diretamente na exclusão do camponês ao ensino, e que continua com as políticas de fechamento de escolas no campo em pleno início do século XXI, momento em que se discute o ensino na Educação do Campo. Destacamos, porém, que o conceito Educação do Campo ainda está em construção, e que, por isso, podem-se observar limites em seus aspectos teóricos e metodológicos, bem como nas tentativas de implementação de políticas públicas de ensino na Educação do Campo do Paraná. Nessa linha, a presente pesquisa buscou demonstrar que o Estado brasileiro e o Estado do Paraná estão cooptando o conceito “Educação do Campo” em detrimento dos movimentos sociais, e, como afirmam alguns autores, cooptando também muitos de seus intelectuais. Concluimos que, embora o ensino na Educação do Campo sequer tenha completado dezoito anos no debate nacional, ainda carece de profundas reflexões sobre os limites que o Estado burguês está impondo à mesma.

**Palavras-chave:** Ensino; Educação do Campo; Camponês; Políticas Públicas; Legislação de Educação do Campo; Paraná.



FERREIRA, Fabiano de Jesus. **THE FIELD HISTORY OF EDUCATION AND THE PEASANT EDUCATION IN PARANÁ STATE.** N° 168 F. Dissertation (Master In Teaching) – State University Of Paraná. Supervisor: (ELIAS CANUTO BRANDÃO). Paranavaí - Paraná, 2015.

### ABSTRACT

In this paper, we intend to understand the historical and political trajectory of the teaching in the Rural Education in State of Paraná. To accomplish that goal, we raised a history of social problems, focusing on Education, involving agrarian quest (since its earliest origins) in Brazil and Paraná. We chose this approach because the Rural Education is historically linked to the social problems caused by poor distribution of Brazilian lands. The data showed that the division model of the Brazilian territory, since 1500, led to land concentration and social inequality and education. The data also indicated that the teaching of peasants has never been a priority neither for Brazilian nor for the state of Parana. In Brazil, this situation began to be discussed critically – from the perspective of farmers – since the 1990s with the events of achievements on a national level. Thus, we sought to answer some questions: does the Rural Education aims to overcome the current teaching model in which urban schools are "valued" at detriment of schools in the field? Are there differences between the Education Field and education of the agribusiness field? Did the State of Paraná included the concept of Rural Education in the Guidelines and in schools? To answer, we rely on official and unofficial data and the literature review. In respect to the analysis, we follow authors seeking theoretical references in historical materialism. The results showed that - from colonial Brazil - the land concentration in Brazil impacted directly on the exclusion of peasant education, and it continues with school closure policies in the field in full early twenty-first century, at which time discussing teaching in the Rural Education. We emphasize, however, that the Rural Education concept is still under construction, and that therefore we can observe limits on their theoretical and methodological aspects as well as the implementation attempts to teaching public policy on Rural Education of Paraná. Thus, we seek to demonstrate that the Brazilian state and the state of Parana are co-opting the concept "Rural Education" to the detriment of social movements and (as some authors) also co-opting many of its intellectuals. We conclude that although teaching in the Rural Education has even completed eighteen years in the national debate, still lacks deep reflection on the limits that the bourgeois state is imposing the same.

**Key words:** Teaching; Rural Education; Peasant; Public Policies; Legislation of Rural Education; Paraná.

FERREIRA, Fabiano de Jesus. **LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN DEL CAMPO Y LO ENSEÑANZA DEL CAMPESINO EN PARANÁ ESTADO.** n° 168 hojas. *Master* (*master* en enseñanza) Universidad Estado del Paraná – Campus de Paranavaí. Orientador: (Elias Canuto Brandão). Paranavaí, 2015.

### Resumen

El objetivo de esta investigación es comprender la trayectoria histórico-política de la enseñanza en la Educación del Campo en el Paraná. Para lograr tal meta, ha sido investigado uno de los históricos de los problemas sociales, entre los cuales la enseñanza está insertada, rodeando las cuestiones agrarias en Brasil y en el Paraná, desde sus más remotos orígenes. Se eligió este recorte porque la Educación del Campo está históricamente ligada a los problemas sociales causados por la mala distribución de las tierras brasileñas. Los datos aportaron que el modelo de división de las tierras brasileñas, desde 1500, ha llevado a la concentración fundiaria, a la desigualdad social y en la enseñanza. Indicaron también que la enseñanza de los campesinos nunca ha sido prioridad para el Estado del Paraná. En Brasil, esta situación empezó a ser debatida críticamente, y desde la perspectiva de los campesinos, a partir de la década de 1990 con la realización de eventos a nivel nacional. Pos ello, la investigación buscó responder a algunas indagaciones: ¿Los cuales son las diferencias de la Educación del Campo y la agroindustrial Educación ? ¿El Estado del Paraná ha incluido o cooptado el concepto de la Educación del Campo en las directrices y en las escuelas? Para respondernos, nos apoyamos en los datos oficiales y no oficiales, como en la revisión bibliográfica. En lo que se refiere al análisis, nos apoyamos en autores que buscan referencias teóricas en el materialismo histórico. Los resultados indican que – desde el Brasil Colonial – la concentración de tierras en Brasil ha impactado directamente en la exclusión del campesino a la enseñanza, y que sigue con las políticas de cierre de escuelas en el campo en pleno siglo XXI, momento en el que se discute la enseñanza en la Educación del Campo. Destacamos, además, que el concepto de Educación del Campo aun está en construcción, y que por ello, se puede observar límites en sus aspectos teóricos y metodológicos, bien como en los intentos de implantación de políticas públicas de enseñanza en la Educación del Campo en el Paraná. En ese sentido, la presente investigación ha buscado demostrar que el Estado brasileño y el Estado del Paraná están cooptando el concepto “Educación del Campo” en apoyo de los movimientos sociales, y como afirman algunos autores, cooptando también muchos de sus intelectuales. Concluimos que, aun que la enseñanza en la Educación del Campo ni siquiera ha completado dieciocho años en el debate nacional, todavía carece de profundas reflexiones sobre los límites que el Estado burgués está imponiendo a la misma.

**Palabras claves:** Enseñanza; Educación del Campo; Campesino; Políticas Públicas; Legislación de la Educación del Campo; Paraná.

**Lista de ilustrações**

- Imagem 1** - Escola itinerante Carlos Mariguella.....p.147
- Imagem 4** - Foto da mesa de encerramento do Encontro Estadual, em Candió-PR, em 2013.....p.148

**Lista de Quadros**

<b>Quadro 1:</b> Área e número de propriedades rurais segundo classe de área.....	52
<b>Quadro 2:</b> Ações governamentais em Educação do Campo.....	121
<b>Quadro 3:</b> Histórico dos valores repassados pelo PNATE em nível de Brasil.....	136
<b>Quadro 4:</b> Repasse do PNATE ao Estado do Paraná entre 2004 a 2014. Valores em reais..	137

## **Lista de Siglas**

**AIB** – Ação Integralista Brasileira

**ANL** – Aliança Nacional Libertadora

**ANPED** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

**CEB** – Conselho Estadual de Educação

**CEC-PR** – Conselho Estadual de Cultura do Estado do Paraná

**CNE** – Conselho Nacional de Educação

**CPT** – Comissão Pastoral da Terra

**DEDI** – Departamento de Educação, Diversidade e Direitos Humanos do Estado do Paraná

**EC** – Educação do Campo

**ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente

**ENERA** – Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária

**FAEP** – Federação da Agricultura do Estado do Paraná

**FNDE** – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

**FONEC** – Fórum Nacional de Educação do Campo

**FUNDEB** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

**FUNDEF** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

**IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**IES** – Instituições de Ensino Superior

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MAB** – Movimento dos Atingidos por Barragens

**MEC** – Ministério da Educação

**MST** – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

**PCNs** – Parâmetros Curriculares Nacionais

**PEA** – Programa Escola Ativa

**PFL** – Partido da Frente Liberal

**PMDB** – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

**PPP** – Projeto Político Pedagógico

**PROJOVEM** – Programa Nacional de Inclusão de Jovens

**PRONACAMPO** – Programa Nacional de Educação do Campo

**PRONERA** – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

**PSD** – Partido Social Democrático

**PSDB** – Partido da Social Democracia Brasileira

**PT** – Partido dos Trabalhadores

**SECAD** – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade

**SECADI** – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

**SEED-PR** – Secretária de Estado da Educação do Estado do Paraná

**SENAC** – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

**SENAI** – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

**SENAR** – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

**SUDE-PR** – Superintendência de Desenvolvimento Educacional

**SUED-PR** – Superintendência da Educação do Estado do Paraná

**UDR** – União Democrática Ruralista

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

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>2 – A EXCLUSÃO DO CAMPONÊS À TERRA E AO ENSINO NO BRASIL .....</b>	<b>26</b>
<b>2.1 Da História Agrária aos impactos sociais da chegada da Corte.....</b>	<b>26</b>
<b>2.2 De 1824 à exclusão social das políticas de branqueamento do Brasil .....</b>	<b>34</b>
<b>2.3 Paraná: dos nativos á exclusão social a partir da divisão da Terra .....</b>	<b>47</b>
<b>2.4 Paraná no século XIX às demandas do ensino do patronato rural.....</b>	<b>55</b>
<b>SEÇÃO 3 – A EXCLUSÃO DOS TRABALHADORES DO CAMPO AO ENSINO: UMA HISTÓRIA PERVERSA.....</b>	<b>62</b>
<b>3.1 De 1930 a 1964: As novas demandas no ensino público .....</b>	<b>62</b>
<b>3.2 A reforma agrária, <i>Agribusiness</i>, movimentos sociais do campo .....</b>	<b>67</b>
<b>3.3 Da Educação do MST ao ensino da Educação do Campo.....</b>	<b>79</b>
<b>3.4 Da educação rural à Educação do Campo.....</b>	<b>86</b>
<b>3.5 As legislações nacionais sobre o ensino na Educação do Campo .....</b>	<b>96</b>
<b>3.6 Leis, instruções, normas e orientações sobre EC no Paraná .....</b>	<b>102</b>
<b>SEÇÃO 4: ENSINO DOS TRABALHADORES CAMPONESES NO PARANÁ: HISTÓRIA DE AVANÇOS E DESCAMINHOS.....</b>	<b>112</b>
<b>4.1 Ensino no capitalismo e Educação do Campo - políticas públicas divergentes ....</b>	<b>112</b>
<b>4.2 A Educação do Campo no Paraná.....</b>	<b>117</b>
<b>4.3 Da Carta de Porto Barreiro à Carta de Candói: avanços e descaminhos .....</b>	<b>137</b>
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>152</b>
<b>6. REFERÊNCIAS .....</b>	<b>155</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A Educação do Campo (EC) é uma temática recente. O termo surgiu em 1998, com a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, buscando superar o modelo de ensino<sup>1</sup> contemporâneo, que não valoriza a educação nas escolas existentes no meio rural. Investigamos as raízes dos motivos da não valorização, por parte do Estado, de educação nas escolas do campo, que há menos de duas décadas era denominada, no conjunto das legislações do Estado brasileiro, como sendo a educação rural e/ou escola rural.

Partindo de uma análise histórica, o Brasil é uma nação que foi construída com os braços de trabalhadores camponeses, divididos entre os trabalhadores escravizados e trabalhadores livres (minoría) no período denominado colonial. Embora sendo um país de economia agrícola, a história do Brasil é marcada por uma massa da população que não tinha o que comer, ou seja, “passavam – e muitos ainda passam – fome”, conforme constatou os estudos do médico Josué de Castro, em sua obra *Geografia da Fome*<sup>2</sup>, antes do final da primeira metade do século XX. O autor analisou “[...] até que ponto o progresso econômico realizado tem sido favorável e até que ponto o tem fracassado no sentido de melhorar as condições de alimentação do nosso povo – alargando a negras manchas de miséria de nossa geografia da fome” (CASTRO, 1983, p. 49). Nos aspectos políticos da fome, o autor defende a tese de que a fome no Brasil (principalmente no Nordeste) não é fruto das causas ditas “naturais”, como afirmavam os governantes, mas teve – por que não dizer que ainda tem? – a ver com o fato do Estado brasileiro ter adotado historicamente “[...] a agricultura intensiva de subsistência, capaz de matar a fome do nosso povo” (CASTRO, 1983, p. 281).

O Problema da “fome” no Brasil começa a ser debatido pelo Estado, mesmo que de maneira insuficiente, com a criação do programa *Fome Zero*<sup>3</sup>, somente no início do século XXI, buscando minimizar essa mazela histórica. Os governantes demoraram mais de 500 anos para iniciar um programa que visasse “extinguir” a fome dos seus cidadãos, que, em sua

---

<sup>1</sup> Doravante entenda-se ensino como a atividade educativa desenvolvida no interior de um estabelecimento público de ensino e suas relações com o mundo do trabalho. Salvo conceituação diversa que será devidamente explicada.

<sup>2</sup> CASTRO, J. de. **Geografia da fome:** o dilema brasileiro: pão ou aço. 10. ed. Rio de Janeiro: Antares, 1983. 361p. (Clássicos das Ciências Sociais no Brasil).

<sup>3</sup> O programa *Fome Zero* foi criado em 2003, no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, com alcance federal, para buscar combater a “fome e suas causas, e a miséria” no Brasil, em substituição ao *Programa Comunidade Solidária*, instituído pelo Decreto n. 1.366, de 12 de janeiro de 1995, no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso. Saiba mais acessando: <http://bolsa-familia.info/fome-zero.html>.



maioria, eram trabalhadores do campo, evidenciando assim que o ensino também sofreu com o descaso governamental nesse mesmo período.

As cidades brasileiras, historicamente, sempre tiveram características rurais, quadro este que ainda se faz presente na maioria dos municípios do interior dos Estados da federação. O conceito de “rural” está relacionado com os motes que demonstram como os espaços de “produção”, campo e cidade estão organizados entre si, geralmente tratados como sendo espaços antagônicos e/ou o urbano nas sociedades industrializadas sobre o meio rural. Os conceitos, definições, formas e perspectivas que descrevem o que é rural e/ou urbano trazem no seu bojo questões que vão além das definições, de critério jurídico e/ou administrativo, de local ou espaço geográfico, e envolvem questões de modo da organização da vida e dos padrões culturais praticados pelos povos do campo.

Foi criado, ao longo do tempo, nas sociedades industriais, não só no Brasil, mas no mundo, que o “modelo” de vida a ser seguido é o modelo urbano em detrimento do meio rural, prejudicando, em específico, os povos camponeses.

Sobre o conceito de camponês abordado nesta pesquisa, verificamos que o processo histórico da formação do campesinato brasileiro reserva suas peculiaridades que advêm da exclusão delineada pelo capitalismo, desde a chegada dos portugueses no Brasil, onde se privilegiou o latifúndio escravista. Destacamos que o camponês sempre esteve ligado aos processos que levaram aos movimentos migratórios, pois o acesso à terra sempre foi um problema social, e o camponês se deslocava pelo Brasil em busca de se fixar e produzir onde o Estado não o prejudicasse. Na prática, o campesinato refere-se a uma diversidade das relações sociais que se baseiam na relação de trabalho familiar rural, e às diversas formas de acesso e exclusão à terra, quer fossem pequenos proprietários, meeiros, posseiros, arrendatários ou parceiros e entre outros (BRANDÃO, 2003; STÉDILE, 2005; STÉDILE e FERNANDES, 1999). Ou seja, o camponês é, antes de tudo, um sujeito político que vê na luta pelo acesso e permanência na terra seu principal objetivo.

No que tange ao ensino no Brasil, verificamos que o ensino dos trabalhadores camponeses nem se quer foi cogitado nas constituições até meados do século XX. O processo histórico nesse país demonstra que o ensino serviu como instrumento de segregação entre os que pertenciam à elite brasileira e o restante da população “livre” que, na sua maioria, vivia no campo, levando-nos à observação de Gramsci (1985) de que a escola (o ensino público) tem um papel fundamental de legitimação da desigualdade social, perpetuado pela classe dominante enquanto classe hegemônica, em prejuízo das demais classes sociais

economicamente pobres. Também para Mészáros e Gramsci o ensino vincula-se à esfera de reprodução social do capital no campo e na cidade (MARX, 2008, MÉSZÁROS, 2011).

No contexto da “redemocratização” do Brasil, o ensino poderia ser o principal meio de emancipação humana, assim como campo de luta para superação de contradições sociais. Entretanto, a escola – local onde se dá o ensino – continua servindo para a consolidação da ideologia dominante da sociedade (FRIGOTTO, 2002; BENEVIDES, 2002; CIAVATTA, 2002). Todavia, a história nos mostra que quando os gestores, professores, sindicatos, organizações, trabalhadores, movimentos sociais e sociedade organizada se rebelam, pode também reelaborá-la e mesmo transgredi-la, como é o caso da Educação do Campo desenvolvida pelos movimentos camponeses desde a década de 1980 (BRANDÃO, 2003).

Analisamos no decorrer da investigação a Educação do Campo oriunda dos movimentos sociais e suas diferenças com a educação do campo do agronegócio, buscando demonstrar as contradições entre elas. Compreenderemos se algum dos projetos de EC tem por objetivo a superação do modelo de ensino atual, em que as escolas urbanas são “valorizadas” em detrimento das escolas do campo, e se algum desses projetos estaria buscando romper a lógica do modelo capitalista de ensino, que oferece formação mínima para os trabalhadores, ou seja, apenas para garantir a reprodução do capital, adaptando-se a ele.

Tratando-se do Estado do Paraná, questionamos e buscamos compreender se no ensino na Educação do Campo, o Estado a incluiu como política pública de Estado ou cooptou o conceito de Educação do Campo, enganando educadores, educandos e a comunidade escolar.

Procuramos, assim, construir uma narrativa histórica visando compreender criticamente os acontecimentos sobre o trabalho e o ensino na Educação do Campo no estado do Paraná.

A Educação do Campo, em debate nacional desde 1997/98, busca a superação da educação rural. Mas a EC começou a ser debatida, regionalmente, em âmbito acadêmico e no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), desde o início da década de 1990 (BRANDÃO, 2003; CALDART, 1997). O primeiro grande debate ocorreu em 1997, quando foi realizado o “I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária” (I ENERA), seguido, em 1998, pelo “I Conferencia Nacional por uma Educação Básica do Campo”, em Luziânia/GO (KOLLING, Ir. NERY, CASTAGNA, 1999; BRANDÃO, 2003).

Verificamos que foi após estes dois marcos históricos que o debate sobre o ensino dos povos do campo, em uma nova perspectiva, começou a surtir mais interesse do meio acadêmico brasileiro e internacional. Tais eventos foram os primeiros passos na busca por legislações e políticas públicas voltadas para os sujeitos do campo, mas agora, sob uma nova

perspectiva, a da construção de um novo modelo de ensino voltado às demandas<sup>4</sup> dos camponeses. Os sujeitos do campo de que trata esta pesquisa são os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, “bóias-frias”, pequenos arrendatários, povos da floresta, faxinalenses, caboclos, ou seja, todos que produzam e extraíam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. É importante destacar, no que se refere à identidade destes sujeitos, e levarmos em consideração as questões apontadas por Comilo (2008, p. 21), que é camponesa, militante do MST, educadora e mestre em Educação, ao refletir e afirmar que “[...] muitas vezes o camponês recusa-se a assumir sua identidade, pois, ao longo de sua história, foi considerado como ‘rude’ e ‘inferior’”. Sobre o espaço rural, a autora afirma que o “próprio campo é visto como um espaço inferior à cidade. A consciência de classe passa pela consciência de identidade, que, no caso aqui discutido, é a da “cultura camponesa” (COMILO, 2008, p. 21). Para a autora, essa identidade do camponês deve ser debatida e superada e a Educação do Campo tem um papel fundamental nesse sentido.

Sobre a localização de escola e/ou outros estabelecimentos de ensino que tem características geosociais para se tornarem escola do campo, são as instituições de ensino situadas em área rural ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo, ou seja, atenda a maioria dos pequenos municípios, distritos e vilas do interior do Brasil, cujos estudantes e seus pais retiram direta ou indiretamente sua existência do campo. Essa definição contraria o senso comum de que a Educação do Campo está limitada aos estabelecimentos de ensino localizados nos assentamentos ou acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Destacamos que diferentes teóricos da Educação do Campo descrevem um modelo de ensino que busca a emancipação humana, bem como adaptações curriculares e mobilização da sociedade visando uma melhoria na qualidade do ensino público brasileiro. A questão é se estes pressupostos não fazem parte das legislações e orientações nacionais e internacionais do modelo de ensino capitalista em “vigor” no Brasil, antes mesmo do surgimento da EC.

Outro questionamento investigado é se a Educação do Campo é um modelo de ensino que visa superar a lógica de ensino capitalista, expressada através do ensino ofertado pelo

---

<sup>4</sup> Demandas que envolvem o acesso à terra, ao trabalho, ao ensino, à superação do analfabetismo, a políticas públicas de Estado de saúde, ao transporte público, acesso às políticas de financiamentos justas, à assistência técnica e outras demandas.

Estado brasileiro, Estado que agrega tal modelo em suas políticas públicas e legislações educacionais, ou imergir nessa lógica capitalista.

Para respondermos as essas demandas, retomamos a história das questões que envolvem o trabalho no campo, desde a chegada dos portugueses em 1500, do acesso e distribuição da terra e das principais legislações sobre ensino que tiveram impacto sobre o trabalhador camponês. Também foi necessário investigarmos, brevemente, se a Educação do Campo é conhecida, de fato, pelos atores que têm – ou deveria ter – a obrigação legal de colocá-la em prática nas instituições públicas de ensino consideradas do campo, ou seja, os professores do Estado do Paraná que atuam nas escolas do campo.

Esta pesquisa buscou, assim, dialogar com os “principais”<sup>5</sup> teóricos que se debruçam, de forma direta ou indireta, sobre a temática EC e outros pesquisadores que têm posições de apoio e/ou crítica na busca de avançar o conhecimento sobre o ensino e a Educação do Campo no Paraná e Brasil.

No macro aspecto teórico e analítico desta investigação, indicamos que as ações promovidas pelo Estado, desde suas origens, sobre a criação e execução de leis e políticas públicas voltadas às diversas classes da sociedade, são históricas e sua formação “material” já se apresentava nas obras de Karl Marx (1818 – 1883). Como afirmava Ianni (1992, p. 32), “[...] a análise do capitalismo seria ininteligível, se não tivesse elaborado, também e necessariamente, uma compreensão dialética do Estado” e dos diversos grupos sociais. Observamos que o Estado capitalista é antagônico e que esses elementos são intrínsecos a essas categorias analíticas. Não é possível desconsiderá-las. Sobre o Estado capitalista, consideraremos as análises de Gramsci e adiantamos que os principais norteadores das investigações de Gramsci eram os determinantes específicos do surgimento do Estado italiano, bem como a derrota da Revolução Socialista no ocidente e por fim a busca incessante da construção de uma nova sociedade, onde homens e mulheres deixariam de ser considerados como seres “unilaterais” para serem vistos como seres múltiplos, o que ele denominou de *omnilaterais*.

Ancorados nos pressupostos de Gramsci sobre o Estado, constatamos que o Estado capitalista está pautado na natureza de classes, onde predomina os interesses das classes dominantes, sem levar em conta, na maioria das vezes, o desenvolvimento dos povos e os interesses regionais, como ocorreu no Brasil, onde a região Nordeste, no início da colonização

---

<sup>5</sup> KOLLING, CERIOLI e CALDART, 2002; FERNANDES, 2000; FERNANDES e MOLINA, 2004; ARROYO, CALDART e MOLINA, 2005; CALDART, 1997, 2000, 2005, 2008, 2009 e outros.

portuguesa, era a região mais desenvolvida economicamente e após as mudanças no eixo político econômico, com a chegada da corte portuguesa (em março de 1808), o eixo migrou para a região centro sul do Brasil e a região Nordeste entrou em pleno declínio econômico e social. Afirmamos assim que o Brasil adotou, historicamente, um modelo político, econômico e social atrasado e perverso no campo e nas poucas cidades existentes. O tratamento da Corte para com a população foi de exploração, predominando os interesses dominantes e as demandas econômicas e políticas europeias.

O Estado capitalista está pautado na natureza de classes, onde predomina os interesses das classes dominantes, sendo o Estado burguês, conforme analisa Gramsci (1991), a junção da “sociedade política” e da “sociedade civil”, no entanto a primeira sobreposta à segunda, resultando numa instituição complexa e contraditória, constituídos de interesses públicos e privados, articulados e, dependendo dos interesses, não articulados entre si, cujos resultados das ações estatais variam conforme determinado tempo histórico, sempre buscando impor a hegemonia burguesa sobre os diversos extratos sociais. Essa definição de Estado foi determinante para compreendermos o processo de institucionalização da Educação do Campo no Brasil e no Paraná, após seu surgimento nos movimentos sociais do campo, utilizado ou deturpado pelo Estado burguês.

A concepção “ampliada de Estado” supera a ideia de que o Estado não é representante exclusivo dos interesses da burguesia. Adiantamos que o Estado não é apenas instrumental. As ações desencadeadas evidenciam que para o capital continuar sua acumulação, depende da “estabilidade”, mantendo a ordem e harmonia social e, para que isso ocorra, entra em cena a questão da hegemonia capitalista. Sobre esta, Gramsci revela que a construção da hegemonia “ético-política” não está pautada somente na violência para se governar, mas vale-se dos intelectuais na construção de instrumentos culturais e ideológicos típicos, buscando construir diuturnamente um consenso geral, usando para isto todos os meios e subterfúgios, como a imprensa e a cultura nos movimentos sociais e no sistema de ensino.

Destacamos que as concepções de Estado, ensino e questões no campo, assim como a disputa ideológica a partir das concepções gramscianas não passaram despercebidas neste estudo, pois estão latentes nas disputas ideológicas e conflituosas no campo ao longo da história, na maioria das vezes impostas quase que a força pelos governantes. É como observa Rudé (1982, p. 9) sobre a necessidade “[...] de se atentar para as necessidades ideológicas das classes “tradicionais” dos camponeses e artesãos”, contrapondo-se às ideologias dominantes impostas pelo Estado burguês. O autor argumenta que se faz necessário “[...] atentar também

para as ideias mais simples e menos estruturadas que circulavam entre as pessoas comuns, com frequência, ‘contraditórias’ e confusas [...]’.

Debatemos também neste estudo conceitos de hegemonia, Estado, ideologia e resistência dos grupos dominados, assim como as lutas por direitos sociais e políticos dos sujeitos que, historicamente, residiram no meio rural brasileiro. De acordo com Gramsci, ao se “Criar uma nova cultura [ou sociedade] não significa apenas fazer individualmente descobertas ‘originais’; significa também, sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, ‘socializá-las’ por assim dizer; e, portanto, transformá-las em bases de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral” (GRAMSCI, 1999, p. 95). O autor também contribuiu para se construir um movimento social sólido e perene. Para isso deve-se levar em conta o

[...] fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato ‘filosófico’ bem mais importante e ‘original’ do que a descoberta, por parte de um ‘gênio’ filosófico, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais. (GRAMSCI, 1999, p. 95 – 96. Aspas no original).

As concepções de Gramsci (1999) contribuem para “difundirmos criticamente outras verdades” sobre a história agrária e do ensino público brasileiro até alcançarmos um dos grandes motes do MST, o ensino do camponês onde ele reside. E ao debruçarmos sobre a história do Brasil constatamos ter havido exclusão de trabalhadores rurais ao acesso e permanência na terra e ao ensino, refletindo na expropriação do ensino dos trabalhadores do campo. Agravante: ainda faz-se presente nos dias atuais.

Outra base fundamental de análise que mereceu nossa atenção é o conceito de hegemonia em Gramsci. Rudé (1982) observou que se uma liderança deixar de avaliar o que concerne à importância da hegemonia, suas análises estarão fadadas aos limites irreparáveis do sistema. É sustentado, nesses pressupostos, que Gramsci formulou sua concepção ampliada de Estado e que sustentará nossas análises sobre o Brasil, onde privilegiaremos as macros ações levadas a cabo pelo Estado brasileiro e pelo Estado do Paraná, mas sem glorificar a história do Estado e dos governantes.

A presente pesquisa justifica-se pela materialidade histórica da luta pela busca do ensino do camponês advir do movimento contraditório das lutas pelo direito à terra, à produção, comercialização e a um ensino que respeite e atenda às necessidades históricas dos trabalhadores, bem como às peculiaridades das populações do campo.

Para o feito aqui apresentado, ancoramos nossa metodologia de pesquisa no método de análise baseado em estudos para compreender a “realidade histórica e concreta”. Netto (2011, p. 45) afirma que, para Marx, “o conhecimento concreto do objeto é o conhecimento das suas múltiplas determinações”. Ainda sobre o método de pesquisa e exposição dos resultados, Netto (p. 27) afirma que “como se vê, para Marx, os pontos de partida são opostos: na investigação, o pesquisador parte de perguntas, questões; na exposição, ele já parte dos resultados que obteve na investigação”, dessa forma que desenvolvemos nossa investigação, em tempo curtíssimo e pressionado pelo calendário verticalmente imposto pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), mas que nos orientou nesta pesquisa.

Karl Marx não escreveu um livro específico sobre seu método e os princípios do mesmo, mas vale considerar o que expôs Alves (2010, p. 04) sobre questões conceituais, categorias de análise e princípios do materialismo histórico. Segundo este, o método de Marx “[...] não é positivista, mas sim realista. Sua dialética epistemológica leva-o também a uma dialética ontológica específica (um conjunto de leis ou princípios que governam um setor ou a totalidade da realidade)<sup>6</sup> [...]”.

Assim, foi necessária de nossa parte uma análise crítica sobre a importância de se ancorar em um referencial teórico, evitando-se cometer equívocos que limitasse os resultados da pesquisa ou a levasse a resultados redundantes ou a imergir-nos no quadro de “pesquisadores que empregam ideias e conceitos de diferentes autores, de perspectivas teóricas distintas” (MASSON, 2012, p. 02), o que comprometeria a análise crítica e científica.

Limitamos o recorte analítico escolhendo alguns conceitos básicos e norteadores como trabalho no campo, justiça social, ensino público, educação popular entre outros, ou seja, questões singulares, limitadas quando analisadas isoladamente no tempo e espaço. Assim, buscamos ancorar nossas análises e críticas sob a orientação de autores que buscam aproximação com o materialismo histórico, por entendermos ser um o método que capta a realidade histórica concreta. Dessa forma, buscamos captar as relações entre o singular e o universal dos problemas ligados às questões do ensino e do trabalho no campo, realizando uma abordagem “ontológica” do conhecimento da realidade. Por isso, como nas palavras de Masson, “a fundamentação ontológica adequada para a construção de nossa imagem de mundo pressupõe o conhecimento de cada modo do ser, bem como de suas interações com outros seres” (MASSON, 2012, p. 03).

---

<sup>6</sup> Parênteses no original.

Considerando estes fundamentos investigamos, conhecemos e criticamos o processo histórico que envolve o trabalho e o ensino dos camponeses brasileiros ao longo da história com ênfase para o Paraná, e realizamos uma revisão bibliográfica sobre a temática observando os autores e seus referências teóricas, além de analisar as legislações federais e estaduais, realizando uma análise das políticas públicas “implantadas” no estado do Paraná. Utilizamos censos escolares, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Ministério da Educação e Cultura (MEC), Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), Ministério dos Transportes, artigos científicos, revistas, teses, jornais escritos e televisivos que contribuíram com o estudo da história do ensino na Educação do Campo no Brasil, com ênfase para o Paraná.

Na seção 2, buscamos analisar a trajetória histórica da questão agrária e seus impactos no ensino dos camponeses no Brasil e no Paraná. O Recorte temporal é amplo, mas necessário, vai do ano de 1500 até meados do fim do período imperial. Esse recorte está pautado no pressuposto de que, nesse período, as estruturas econômicas, sociais e de ensino pouco se alteraram. Somente no início do século XX é que surgem tímidos debates sobre os motes acima citados.

Na seção 3, traçamos e analisamos criticamente as mudanças e relações divergentes ocorridas no campo do trabalho, legislações, políticas públicas, ensino ao longo do século XX, com ênfase nas últimas três décadas. Também abordamos motes referentes ao início dos debates sobre a reforma agrária, bem como o surgimento e disseminação do conceito de agronegócio, bem como seus impactos sociais no ensino público no Brasil e no Paraná.

Diante do exposto, vertemo-nos ao foco dessa pesquisa que foi analisar a história da Educação do Campo no Paraná. Para o feito, pesquisamos e analisamos a questão agrária, as legislações, as políticas públicas de ensino na Educação do Campo nesse Estado, em suas relações com o mundo do trabalho no campo. A compreensão do surgimento do conceito, da implementação de leis, normas, orientações e decretos sobre Educação do Campo que provocou inquietações.

Nesse processo surge o MST, organização que desenvolveu as bases de um novo “modelo” de ensino que, voltado à classe trabalhadora do campo, busca formar cidadãos críticos e atuantes na sociedade, visando assim a superação das desigualdades produzidas pelo Capital. Esse Movimento pressionou o Estado brasileiro e o Estado do Paraná, resultando num conjunto de legislações e políticas públicas para o ensino do camponês, trazendo avanços e retrocessos, onde o Estado caminha em duas direções opostas, uma para atender as demandas do capital e outra para tentar atender as reivindicações dos movimentos sociais do



campo. Enquanto isso, nas universidades, os movimentos sociais e pesquisadores da academia debatem o acesso ao ensino público para o camponês. Também realizamos apontamentos de alguns debates no campo teórico sobre o “conceito” e os “objetivos” da EC e abrimos caminhos à análise da história do ensino da Educação do Campo no Estado do Paraná.

Na seção 4, pesquisamos a história da implementação do ensino na Educação do Campo no Estado do Paraná. Para o feito, analisamos as ações divergentes e institucionais do Estado no desenvolvimento das políticas públicas voltadas para a disseminação da EC, na formação continuada dos professores do Estado, nas questões que envolvem o transporte e fechamento de escolas do campo, mudanças nas nomenclaturas de estabelecimentos de ensino para se tornarem escolas do campo, bem como a cooptação e distorção do conceito de EC por parte do Estado e por alguns pesquisadores vinculados ou não ao Estado.

O resultado da pesquisa indicou avanços pontuais no que se refere ao ensino na EC, a exemplo de legislações e possibilidade de se implementar formação continuada para os professores do Estado, assim como possibilidade de mudanças nos Projetos Políticos Pedagógicos, entre outras medidas políticas e sociais. Todavia, os dados nos indicam determinados problemas na implementação do ensino na Educação do Campo no Paraná, e, desde que adentramos no novo milênio, verificamos que os problemas vem se agravando, principalmente, a partir do governo Carlos Alberto Richa<sup>7</sup> (PSDB, vulgo “Beto” Richa), que poderá ser mote de uma nova investigação científica.

---

<sup>7</sup> É governador do Paraná desde 2011.

## 2 – A EXCLUSÃO DO CAMPONÊS À TERRA E AO ENSINO NO BRASIL

Para o desenvolvimento do que nos propomos nesta seção, traçaremos o processo de ocupação do território brasileiro pelos portugueses em seus aspectos políticos, econômicos, educacionais e sociais, mostrando o quanto a história do Brasil é marcada por conflitos agrários e exclusão no campo do ensino, assim como por contradições entre os diversos setores presentes nos diferentes momentos históricos.

### 2.1 Da História Agrária aos impactos sociais da chegada da Corte

Para tratar da história da Educação do Campo no Paraná, analisaremos a forma de distribuição e concentração da terra no Brasil desde sua invasão. A má distribuição das terras no Brasil configurou-se em monopólio entre 1500 e 2015. Esse processo dizimou nativos (BRANDÃO, 2003), escravizou negros, excluiu trabalhadores livres, negou aos trabalhadores rurais e urbanos o acesso ao ensino<sup>8</sup>. Na prática, as políticas públicas para questões agrárias e de ensino beneficiaram as elites. Muitos dos que se opuseram, denunciaram e resistiram, foram perseguidos e mortos.

O Brasil “nasceu” colônia de dimensões continentais de concentração fundiária, inigualável. A terra foi repartida em quinze lotes, as “Capitanias Hereditárias”. A “Carta de Doação” atribuía ao donatário a posse hereditária da capitania e, quando de sua morte, seus descendentes continuavam a administrá-la, sendo proibida a sua venda. A proibição era um limitador para que houvesse a divisão da terra em lotes menores. Um trecho do livro “*Terra Prometida*”, expressa bem aquela realidade social e política, ao afirmar que

Devemos ter em mente que a estrutura fundiária de um país espelha claramente a estrutura social deste país; a divisão da terra é a expressão física das divisões sociais existentes numa sociedade. Se a riqueza é concentrada e as diferenças sociais são abismais, a estrutura fundiária será necessariamente concentrada, refletindo a exclusão da maioria do usufruto das riquezas produzidas. (LINHARES e SILVA, 1999, p. 47. Grifos nosso).

A história do Brasil perpassou meio milênio e os motes sobre a concentração fundiária pouco mudou. As origens da exploração econômica, do monopólio agrário e dos latifúndios existentes no século XXI são resquícios da concentração de terras iniciadas com as

---

<sup>8</sup> Entenda-se “ensino” como sinônimo de ensino/educação formal aplicados em instituições públicas, privadas ou outras autorizadas pelo Estado brasileiro. Qualquer outra concepção de ensino será especificada.

“Capitanias Hereditárias” em 1534. O Brasil é, na atualidade, o segundo país com a maior concentração fundiária do mundo, atrás do vizinho Paraguai e, por “ironia” da história, os brasileiros são os que detêm e concentram as maiores propriedades rurais também no Paraguai (ARAÚJO, 2014, s/p).

Tratando-se das questões agrárias e conflitos no campo, o Brasil, no contexto mundial, foi o único país em que dezenas de cidadãos foram considerados os maiores grileiros de terra do mundo. De acordo com Pinto (2011, s/p), até 2011, existia no Brasil a maior fazenda do mundo – fazenda Curuá – sob a “posse” de apenas uma pessoa, levando um juiz federal a cancelar o registro imobiliário:

[...] o juiz federal mandou cancelar o registro imobiliário da Fazenda Curuá, que consta dos assentamentos do cartório de Altamira, no Pará. O imóvel foi inscrito nos livros de propriedade como tendo nada menos do que 4,7 milhões de hectares. Seu suposto proprietário podia se considerar dono da 23ª maior unidade federativa do Brasil, com tamanho superior ao dos Estados do Rio de Janeiro, Alagoas, Sergipe e do Distrito Federal. Suas pretensões poderiam ainda exceder essas dimensões. Através de outros imóveis, pretendia alcançar uma área de 7 milhões de hectares, duas vezes e meia o tamanho da Bélgica, país onde vivem mais de 10 milhões de habitantes. Esta propriedade foi fruto das diversas fraudes que legitimaram a grilagem de muitas áreas até formar esta imensa fazenda. (PINTO, 2011, s/p).

A situação é semelhante à dos primórdios da colonização portuguesa, as “Capitanias Hereditárias”. Tratando-se do período da “invasão”<sup>9</sup> do Brasil, em 1500, as terras da faixa litorânea brasileira foram controladas pela Coroa portuguesa, que repassava o direito de uso de acordo com a sua conveniência. O rei português distribuía as imensas faixas de terras aos “apadrinhados”, por isso foi chamado de “Sistema das Capitanias Hereditárias”<sup>10</sup>, em 1534. Os Donatários, ou seja, aqueles que recebiam a posse das Capitanias recebiam além do direito à exploração da terra, também os

[...] poderes [...] na esfera econômica (arrecadação de tributos) como na esfera administrativa. A instalação de engenhos de açúcar e de moinhos de água e o uso de depósitos de sal dependiam do pagamento de direitos; parte dos tributos devidos à Coroa pela exploração de pau-brasil, de metais preciosos e de derivados da pesca cabiam também aos capitães-donatários. (FAUSTO, 1996, p. 24).

<sup>9</sup> “Invasão”, pois já existiam nativos com suas organizações políticas, culturais, educacionais e religiosas, vivendo no território que, *a posteriori*, foi batizado de continente Americano, o que não justifica o termo “descobrimento”.

<sup>10</sup> Entre os anos de 1534 e 1536, o rei de Portugal D. João III resolveu dividir a terra brasileira em faixas, que partiam do litoral até a linha imaginária do Tratado de Tordesilhas. Estas enormes faixas de terras, conhecidas como Capitanias Hereditárias, foram doadas para nobres e pessoas de confiança do rei, chamados de donatários. Tinham a função de administrar, colonizar, proteger e desenvolver a região. Cabia também aos donatários combater os índios de tribos que tentavam resistir à ocupação do território. Além das terras, os donatários recebiam outras regalias, como a permissão de explorar as riquezas minerais e vegetais da região. (CARVALHO, 2008).

Os Donatários também tinham outro poder, o de “doar sesmarias”, esta atribuição não pode passar no vácuo da narrativa histórica, pois, e como afirma Fausto (1996, p. 25), “deu origem à formação de vastos latifúndios” no Brasil. Assim, estes mecanismos envoltos ao sistema de “Capitanias Hereditárias” brasileira deram origem à concentração fundiária, situação jamais superada.

Nas primeiras décadas do século XVI, os “invasores portugueses” apenas exploravam as riquezas nativas pelo processo extrativista. Extraíam e exportavam para a Europa produtos como “madeira, pele de animais” e buscavam metais preciosos como ouro e prata. As “Capitanias Hereditárias” acabaram tendo mais um cunho administrativo em detrimento de sua função de promover a colonização desta faixa de terras, contribuindo com a exploração e a concentração (FURTADO, 2005; BRANDÃO, 2003; PRADO Jr, 2000; FAUSTO, 1996). Mas isso ocorreu, também, pelo fato de que o continente Europeu tinha uma baixa densidade demográfica, ainda fruto da devastação da “Peste Negra” que dizimou grande parte da população europeia ocidental. Em suma, portugueses ou espanhóis (que invadiram o restante do continente americano) não tinham números de pessoas suficientes para povoar o território que lhes “foram acordados”, desde o Tratado de Tordesilhas (1494-1750). Os desafios dos portugueses em colonizar o Brasil eram inimagináveis, comparando a extensão territorial do Brasil com a extensão territorial de Portugal. Vejamos: a área de Portugal é de aproximadamente 91.985 km<sup>2</sup>, com uma população estimada, em 1500, em “um milhão de habitantes” (CARVALHO, 2002; RODRIGUES, 2008), ou seja, menor que o atual estado de Santa Catarina, que tem uma área de 95.703,48 km<sup>2</sup>.

O Tratado foi um acordo consolidado em quatro de junho de 1494, entre Portugal e Espanha, antes da invasão do Brasil. Obteve este nome, pois foi rubricado na cidade espanhola de Tordesilhas. Os objetivos do acordo era tentar resolver os conflitos territoriais relacionados às terras “descobertas” no final do século XV (1492). Segundo o Tratado de Tordesilhas, esse serviria de referência para a divisão das terras entre Portugal e Espanha. As terras a oeste dessa linha ficaram para a Espanha, enquanto as terras a leste eram de Portugal (FAUSTO, 1996). Assim, Portugal tinha direito à faixa litorânea do Atlântico, uma faixa menor que a dos espanhóis, desenhando-se o que posteriormente veio a ser denominado de Brasil.

O processo de resistência contra os “invasores” portugueses sempre esteve presente por parte dos indígenas e, após a implementação das *Plantations*, houve também a resistência dos escravos, diretas e de forma velada, contra seus senhores. Esse “sistema agrícola

[*plantations*] tinha como objetivo gerar produtos agrícolas com baixo custo para as metrópoles” (PRADO Jr., 2000), caso de Portugal, por meio de suas “respectivas colônias [*caso do Brasil*] e o enriquecimento através” de sua comercialização na Europa (PRADO Jr.; 2000). Foi nesse período que foram introduzidas as *Plantations*, que se caracterizavam como sendo grandes propriedades rurais que utilizavam, principalmente, mão de obra escrava e nas quais se cultivava uma única cultura com destino à exportação; no caso brasileiro a cana-de-açúcar – hoje a soja e o milho –, pois o açúcar era um produto de luxo naquele período, valia tanto como ouro.

Prado Jr. (2000) descrevendo a exploração econômica agrária nos trópicos, ocorridas em meados do século XVI, ajuda-nos a compreender o modelo de produção adotada pelos portugueses e revela as relações de trabalho no sistema *Plantation* no Brasil. Diz o autor que

Esta [*Plantation*] se realizará em larga escala, isto é, em grandes unidades produtoras — fazendas, engenhos, plantações (as *plantations* das colônias inglesas) — que reúnem, cada qual, um número relativamente avultado de trabalhadores. Em outras palavras, para cada proprietário (fazendeiro, senhor ou plantador), haveria muitos trabalhadores subordinados e sem propriedade. [...] fundada na grande propriedade monocultural trabalhada por escravos negros, substituídos mais tarde, como veremos noutro capítulo, por trabalhadores assalariados. (PRADO JR., 2000, p. 12 e 120).

De acordo com o IBGE (2014, s/p), a população do Brasil “em 1550 era de cerca de 15 mil pessoas”, excluindo a população nativa, que segundo estimativas, eram mais de “cinco milhões” de nativos “brasileiros”. Os nativos foram os primeiros indivíduos que os portugueses exploraram por meio do trabalho compulsório. Carvalho (2002, p. 18) diz que o “efeito imediato da conquista foi a dominação e o extermínio, pela guerra, pela escravização e pela doença, de milhões de ‘indígenas’. O segundo tem a ver com o fato de que a conquista teve conotação comercial”. É a partir da implementação dessa nova organização de exploração econômica da colônia que surge a necessidade de ensino institucionalizado.

Com a vinda de cidadãos portugueses para fixarem residências no Brasil e ao se implementar os engenhos de produção de açúcar, cria-se simultaneamente, entre outras, a necessidade dos filhos desses senhores de engenho ter acesso ao ensino básico para depois poderem retornar à Europa visando ingressar numa universidade. Ou seja, o ensino básico era voltado a uma pequena parcela das pessoas livres. Durante todo período colonial esse era, basicamente, o quadro sobre o ensino no país. Várias instituições de ensino foram sendo criadas pelos padres da Companhia de Jesus. Mas quais foram os impactos nos campos

sociopolíticos e econômicos sobre as atividades dos trabalhadores livres do campo, após a vinda definitiva da Corte portuguesa para cá?

A chegada da Corte portuguesa no Brasil (1808) trouxe mudanças significativas no território, a começar pelo aumento populacional, mudanças no campo econômico, abastecimento de alimentos no Rio de Janeiro, mudanças no campo social, político, bem como no ensino e no âmbito artístico. Dialeticamente, muitas dessas mudanças “positivas” não foram sentidas por parte da população. Estudos de Lenharo (1993) sobre o abastecimento de alimentos no Rio de Janeiro, após a chegada da corte, revelam-nos os impactos ocorridos. O autor afirma que

[...] o comércio de abastecimento do Rio de Janeiro sofreu sob o impacto das mudanças decorrentes da instalação da Corte no Centro-sul. [...] ampliaram-se as proporções da demanda no mercado consumidor carioca, aumentando sensivelmente as necessidades básicas da população. (LENHARO, 1993, p. 33).

O autor mostra que a produção de gêneros alimentícios, na região Centro-Sul, não estava preparada para atender uma mudança tão brusca no número de habitantes<sup>11</sup>, que havia aumentado pelo grande número de membros da Corte Real, e do estabelecimento de residência dos membros das elites do Brasil que residiam em outras regiões e passaram a fixar moradias nas proximidades do poder político, ampliando assim as atividades e serviços. A necessidade do abastecimento de alimentos de primeira necessidade era tão grande, que o príncipe regente teve que pedir ajuda a toda à região do Rio de Janeiro para “socorrer a cidade de mantimento” e muitos proprietários de terras saíram em socorro<sup>12</sup>. No entanto, a Corte não poderia viver de doações por muito tempo. Expõe Lenharo que

Essa política de provimento, pautada num caráter tipicamente paternalista, não podia, no entanto, fazer frente às novas condições de abastecimento. As doações dos colonos, por mais prontas que fossem, não eram suficientes para a regulação do mercado, cada vez mais dilatado pelo crescimento populacional das cidades. (LENHARO, 1993, p. 34).

<sup>11</sup>Lenharo (1993, p. 42 – Nota de Rodapé), diz: “os historiadores de população oferecem cifras progressivas do aumento demográfico. Maria Yedda Linhares e Barbosa Lévy calculam ter crescido a população urbana do Rio de Janeiro, entre 1794 a 1821, na faixa de 2,8%; de 1821 a 1849, o aumento foi ainda maior: 3,1%. Conferir em ‘Aspectos da História Demográfica e Social do Rio de Janeiro – 1808 a 1889’ In *L’Histoire Quantitative du Brésil de 1808 a 193*, 1973, p. 128”.

<sup>12</sup> Lenharo afirma que o pedido de socorro da corte foi resultado do “[...] ofício de 8 de março de 1808”. O pedido garantiu “setecentas e tantas cabeças de gado vacum, 250 de porcos e outros gêneros mais. [...] outra doação foi realizada por D. Joaquina Pompeu, uma proprietária de terras [...] e de gados [...] que remeteu para a Fazenda Real de Santa Cruz a quantia de 200 cabeças de gados [...]” (LENHARO, 1993, p. 34). Houve muitas outras doações de menor vulto que contribuíram para amenizar o problema de abastecimento de alimentos.

O fato é que ocorreram “sucessivas crises de abastecimento de alimento”, evidenciando a falta de planejamento do Estado e a carência de políticas públicas voltadas para a produção agrícola de produção alimentícia que já estava a cargo das pequenas propriedades familiares, não sendo suficientes para o abastecimento total das novas demandas, gerando conflitos sociais.

As grandes propriedades reservavam uma pequena área – nos dias atuais, as grandes propriedades do agronegócio não reservam mais qualquer tipo de área e ainda exploram as terras até os rios – para o cultivo dos gêneros de primeira necessidade e que atendessem às famílias dos senhores e de seus agregados, bem como ao consumo dos escravos (LINHARES E SILVA, 1999; PRADO JR., 2000; LENHARO, 1993). Via de regra, os centros urbanos eram abastecidos por pequenos chacareiros e sitianteiros que vendiam o pouco que excedia da produção.

As chácaras e os sítios proviam a cidade, mas de modo irregular, devido à falta de especialização para a produção de mercado; as chácaras pautavam por uma produção doméstica, dispondo os chacareiros de excedente apenas quando as necessidades da família estivessem satisfeitas. Mesmo os sitianteiros, possuidores de propriedades maiores, dispunham de reduzida oferta de gêneros, já que sua produção visava o autoconsumo. Além do que, é preciso esclarecer, seus recursos materiais e humanos estavam divididos também com a produção para a exportação [...]. (LENHARO, 1993, p. 35).

Neste período percebemos a ausência da intervenção do Estado sobre o abastecimento e, mesmo após sucessivas crises, o Estado pouco fez no âmbito das políticas públicas para os pequenos produtores de alimentos, por sinal, aliás, era uma população considerável. Essa deficiência do Estado na administração da produção de alimentos, por exemplo, perpassou o século XIX e somente a partir da última metade do século XX é que surgem as primeiras e tímidas medidas e políticas de governo voltadas para o financiamento e auxílio técnico aos pequenos agricultores.

O exposto possibilita-nos visualizar que a transferência da sede do Estado português para o Brasil modificou fundamentalmente as condições de vida na colônia. D. João VI tomou medidas que mudou as relações em diversos setores da economia. Posteriormente, o príncipe promoveu a Abertura dos Portos às nações amigas, e isso consistia em autorizar os comerciantes a realizarem transações comerciais dentro da lei com os países amigos de Portugal, pois antes dessa medida havia o intercâmbio de mercadorias sem o controle e consentimento das autoridades portuguesas. Opostamente, o que se aprende nas escolas é que o governo português teve que se ajustar às novas relações comerciais internacionais. Sobre

esta questão não nos ateremos, mas mereceria investigação sobre o período histórico da realza e sua relação com o camponês. Como pode ser constatado

[...] = primeiro, que sejam admissíveis nas Alfândegas do Brasil todos e quaisquer gêneros, fazendas, e mercadorias transportadas, ou em navios estrangeiros das potências que se conservam em paz e harmonia com a minha Real Coroa, ou em navios dos meus vassallos pagando por entrada vinte e quatro por cento a saber vinte de direitos grossos e quatro de donativo já estabelecido, regulando-se a cobrança destes direitos pelas pautas, ou aforamento por que até o presente se regulam cada uma das ditas Alfândegas, ficando os vinhos, águas ardentes, e azeites doces, que se denominam molhados, pagando o dobro dos direitos que até agora nelas satisfaziam = Segundo: Que não só os meus vassallos, mas também os sobreditos estrangeiros possam exportar para os portos que bem lhes parecer a benefício do comércio, e agricultura, que tanto desejo promover todos, e quaisquer gêneros, e produções coloniais, à exceção do pau-brasil, ou outros notoriamente estancados, pagando por saída os mesmos direitos já estabelecidos nas respectivas capitânicas, ficando entretanto como em suspenso, e sem vigor todas as leis, cartas régias, ou outras ordens que até aqui proibiam neste Estado do Brasil o recíproco comércio, e navegação entre os meus vassallos, e estrangeiros. (BRASIL, 1808b, s/p. Grifos nosso).

Um fator decisivo foi que os grandes proprietários de escravos do Brasil, a muito reivindicavam o livre comércio com as nações estrangeiras e a medida tornou-se irreversível, pois os grandes proprietários em meio ao um novo horizonte econômico, não voltariam às antigas relações comerciais. O decreto de Abertura dos Portos beneficiou, principalmente, a Inglaterra, pois manteve uma rota comercial para seus produtos industrializados e ampliou as relações diplomático/militares com a Coroa portuguesa. A Inglaterra passou a ter vantagens comerciais e dominar o comércio com o Brasil. O decreto representou, entre outros, o fim do “Pacto Colonial”<sup>13</sup>. O prejuízo maior quem pagou foi a população dos trabalhadores do campo.

Essa situação permaneceu intacta por todo período colonial. Assim, fato relevante para destacar sobre a independência política do Estado brasileiro é apontado por Costa (1999) ao afirmar que

As elites brasileiras que tomaram o poder em 1822 compunham-se de fazendeiros, comerciantes e membros de sua clientela, ligados à economia de importação e exportação e interessados na manutenção das estruturas tradicionais de produção cujas bases eram o sistema de trabalho escravo e a grande propriedade. Após a Independência, reafirmaram a tradição agrária da economia brasileira; opuseram-se às débeis tentativas de alguns grupos interessados em promover o desenvolvimento da indústria nacional [...]. (COSTA, 1999, p. 9).

<sup>13</sup> O *Pacto Colonial* era relação comercial imposta por Portugal entre a colônia e sua metrópole, durante o período Colonial. Este Pacto garantia a exclusividade dos colonizadores portugueses sobre todas as riquezas encontradas ou produzidas nas colônias, nesse caso, o Brasil.



Os estudos indicam que os detentores do poder político não tinham interesse de modificar a estrutura fundiária e do ensino no Brasil. Para ser ter uma ideia, as elites do Brasil sempre conseguiram estabelecer relações entre si, impedindo a fragmentação do Estado brasileiro pós-independência, promovendo uma “transição conservadora”. Ainda segundo Costa (1999),

A oligarquia brasileira [...], desde seus primeiros tempos, revelou pequena tolerância para com a oposição. Os grupos no poder consideravam o Ato Adicional (1834), que garantiu maior autonomia aos governos provinciais, a última concessão aos anseios dos grupos radicais. A partir de então, as elites se tornaram mais conservadoras e trataram, na expressão de um de seus representantes, de “parar o carro revolucionário”. (COSTA, 1999, p. 10).

Outro marco jurídico de exclusão dos camponeses ao acesso a terra no Brasil foi “a chamada Lei de Terras, 1850” (LINHARES E SILVA, 1999; COSTA, 1999). De acordo com os autores, é um bom exemplo do uso de uma legislação modernizante e reformista para a expropriação dos camponeses. Por que essa lei trouxe exclusão de camponeses? Por que até a criação da referida Lei de Terra não havia preocupação por parte dos trabalhadores rurais sobre as questões burocráticas de titulação das terras onde viviam? Porque a maioria dos trabalhadores do campo não tinha tais títulos de propriedade.

Com a referida Lei, o governo Imperial começou a exigir titulação e a compra passou a ser o único mecanismo legal de acesso a terra (LEI nº 601 de 18/09/1850). No Artigo 1º da lei, prescreve-se que “ficam proibidas as aquisições de terras devolutas por outro título que não seja o de compra”. A Lei de Terras de 1850 explicita as definições de terras devolutas e as penalidades que deveriam ser impostas às pessoas que não cumprisse a letra da lei. Nesse sentido prescreve o art. 2º que

Os que se apossarem de terras devolutas ou de alheias, e nellas derribarem mattos ou lhes puzerem fogo, serão obrigados a despejo, com perda de bemfeitorias, e de mais soffrerão a pena de dous a seis mezes do prisão e multa de 100\$, além da satisfação do damno causado. [...] Paragraphounico. Os Juizes de Direito nas correições que fizerem na forma das leis e regulamentos, investigarão se as autoridades a quem compete o conhecimento destes delictos põem todo o cuidado em processal-os o punil-os, e farão effectiva a sua responsabilidade, impondo no caso de simples negligencia a multa de 50\$ a 200\$000. (BRASIL, 1980, s/p).

A Lei sancionada pelo imperador D. Pedro II é severa em relação às punições que seriam aplicadas aos camponeses – não aos latifundiários. Para Linhares e Silva (1999, p. 61), “para imensos contingentes iletrados da população, no mais das vezes, seriamente apegados às formas tradicionais de cooperação nas fainas agrícolas, a legislação [...] não possui

qualquer sentido”. Abrimos um “parêntese temporal” para dizer que, se em pleno início do século XXI, com um quadro de ensino mais aperfeiçoado que em 1850, a maioria da população não conhece as principais leis do Brasil, inferimos não ter havido alcance a Lei nº 601, embora sua aplicação fosse levada a cabo pelos administradores públicos do governo imperial. Contrapondo-se à decisão imperial, um padre do interior do Brasil – região do Rio São Francisco –, envia correspondência ao governo imperial informando “desconhecer qualquer senhor de terras De Volutas, posto que todas as terras sejam aqui ocupadas em comum”. Essa resposta ao governo Imperial deveu-se ao fato às

[...] populações locais em face da exigência de se definir com clareza as áreas não ocupadas da região. Para eles, como muitos outros, a noção de terra ocupada é bastante mais ampla que a terra com título de propriedade. Por isso é que afirmam que o “[...] solto de toda a freguesia do Porto de Folha e apreendido pelas posses sem se preocuparem com títulos legais”. (LINHARES e SILVA, 1999, p. 62. Aspas no original, nota de rodapé do original não citada).

O resultado dessa legislação é que os grandes proprietários de terras, geralmente vinculados aos mandos políticos locais, conseguiram registrar suas terras, legalizando grandes latifúndios, situação não paritária aos pequenos agricultores sem influências políticas, judiciais e as mesmas facilidades que os grandes proprietários de terras tinham.

A Lei de Terras [...] colocando um fim às formas tradicionais de adquirir terras mediante posses e mediante doações da Coroa. Tanto os que obtiveram propriedades ilegalmente, por meio da ocupação, nos anos precedentes à lei, como os que receberam doações mas nunca preencheram as exigências para a legitimização de suas propriedades puderam registrá-las e validar seus títulos após demarcar seus limites e pagar as taxas [...]. (COSTA, 1999, p. 171).

No caminho inverso, a maioria de pequenos camponeses não teve a mesma sorte e foram expulsos, gerando uma massa de sem-terra “oficiais”, mesmo com os motes divergentes nos campos sociais e econômicos que ocorreram após a mudança na forma de governo, ou seja, a constituição da república.

## **2.2 De 1824 à exclusão social das políticas de branqueamento do Brasil**

As mudanças ocorridas após 1808 nas legislações – na área econômica e nas políticas públicas para o setor produtivo – foram refletidas no campo do ensino e visaram atender uma parcela insignificante da população, as que eram consideradas “cidadãos” nos termos da lei.

Até a Primeira Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (1891), os escravos não eram vistos como cidadãos<sup>14</sup>, eram vistos como “ferramentas” para o trabalho. Não tinham direitos civis, políticos ou sociais<sup>15</sup>, mais ainda quando se tratava dos povos do campo e das florestas. Estes tinham obrigações.

Tais práticas e sonegações não ocorreram e ocorrem por acaso. O Brasil era e é consequência das influências do catolicismo e do pensamento europeu. Destacamos que os ensinamentos aplicados nos estabelecimentos públicos e privados estavam regulados pelos ideais religiosos e filosóficos da “contrarreforma” da igreja Católica Romana, trazida a cabo para o Brasil e a América Latina pelos padres jesuítas da Companhia de Jesus. Ressaltamos e retomamos brevemente que a expulsão dos jesuítas, em 1759, pelo Marquês de Pombal foi o início do “rompimento” dessa “forma” de ensino, mas mantendo a perspectiva do ensino voltado para as áreas das humanidades e das letras, desconsiderando os povos pobres do campo.

A “organização monolítica de ensino dos jesuítas não foi substituída por uma nova forma organizada de ensino que garantisse todas as etapas do processo de escolarização” (FELDMAN, 1983, p. 24), nem mesmo para aqueles que tinham prestígios sociais, políticos e econômicos, menos ainda, e de qualquer natureza e forma, para os trabalhadores, com um agravante para os trabalhadores do campo. Mais um dado soma-se ao exposto. A história do Brasil foi e é marcada pela concentração agrária e na relação de trabalho pautada na mão de obra escrava. Esses dois fatores refletiram diretamente na forma com que o Estado brasileiro vem tentando organizar seu “sistema<sup>16</sup> nacional de ensino” ao longo da história. Assim, podemos avançar e analisar o ensino no Brasil à luz da Constituição de 1824, que foi elaborada pelo Conselho de Estado e outorgada e jurada pelo Imperador D. Pedro I, em 25 de março de 1824, num período de ascensão dos ideais do “liberalismo econômico” e do “constitucionalismo” no ideário do campo político, econômico e jurídico. Destacamos que quer nesse momento histórico, os ideais filosóficos e científicos do “positivismo” ganhavam espaço entre as elites letradas. Essas correntes de pensamento estavam representadas no

---

<sup>14</sup> A palavra cidadania é oriunda do latim "*civitas*", que significa cidade, ou seja, desde a Grécia e Roma antiga o conceito de cidadania e cidadão estava vinculado a um grupo social, o urbano em detrimento dos sujeitos do meio rural, os camponeses. Fique-se claro que quem mora na cidade é cidadão. Quem mora no campo, é camponês. Ambos com mesmos direitos e deveres.

<sup>15</sup> Carvalho, com base nos escritos de Marshall, afirma que primeiro surgem os direitos civis, no século XVIII. Depois, no século XIX, surgiram os direitos políticos e finalmente os direitos sociais, no século XX. Para ele trata-se de uma sequência cronológica e lógica. “O surgimento sequencial dos direitos sugere que a própria ideia de direitos, e, portanto, a própria cidadania, é um fenômeno histórico” (2008, p. 11).

<sup>16</sup> Autores como Saviani (e outros) realizaram reflexões sobre as dificuldades de construção e implementação de um sistema nacional de ensino em diferentes produções, livros e artigos.

cenário nacional pelo Partido Liberal Brasileiro, como é possível observar na ata do *Segundo Conselho de Estado (1823-1834)*,

A divergência profunda, dia a dia agravada entre a Assembléia Geral Constituinte e Legislativa e D. Pedro I, o apoio dos portugueses e de parte dominante do Exército ao Imperador, levou este ao ato desesperado de dissolução da Assembléia, cercada pelas tropas, aprisionando vários deputados, entre os quais o Patriarca. A dissolução é de 12 de novembro. D. Pedro I inicia na história nacional do Brasil os atos de força contra a soberania do país.

Seu fim “é salvar o Brasil dos perigos que lhe estavam iminentes”, porque a “Assembléia havia perjurado aos solenes juramentos que prestara à Nação”, uma justificativa que servirá a todos os golpes futuros. (ATA DO SEGUNDO CONSELHO DE ESTADO<sup>17</sup> - 1823-1834, s/p).

A Ata descreve o ato do imperador ao tentar impor à força seus interesses. Para Tavares de Lyra, o “criminoso atentado” promovido pelo imperador do Brasil, “contra a Assembleia valia por uma tentativa de retorno ao absolutismo, importava um desafio à nação”<sup>18</sup>. O art. 72, por exemplo,

[...] assegura aos brasileiros e a estrangeiros residentes no país a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança individual e à propriedade nos termos seguintes:

§ 6º. Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.

§ 24º. É garantido o livre exercício de qualquer profissão moral<sup>19</sup>, intelectual e industrial. (BRASIL, 1824, s/p).

O artigo e os parágrafos 6 e 24 ampliam a possibilidade de qualquer pessoa com formação adequada ministrar aulas nos estabelecimentos de ensino públicos. Do mesmo modo, introduz características “liberais” ao garantir “o livre exercício de qualquer profissão”, seja no meio urbano ou rural. O artigo 179 ainda documenta

A inviolabilidade dos Direitos Cívicos, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte.

I. Nenhum Cidadão pôde ser obrigado a fazer, ou deixar de fazer alguma coisa, senão em virtude da Lei. [...].

IV. Todos podem comunicar os seus pensamentos, por palavras, escriptos, e publical-os pela Imprensa, sem dependencia de censura; com tanto que hajam de responder pelos abusos, que commetterem no exercicio deste Direito, nos casos, e pela fórma, que a Lei determinar. [...].

<sup>17</sup> As Atas do Conselho de Estado do Brasil, foram (re)organizadas e digitadas por José Honório Rodrigues e seus colaboradores, a partir de 1978.

<sup>18</sup> Nota de rodapé da Ata do Segundo Conselho de Estado do Brasil (1823-1834). Onde se lê a referência aqui citada: “Tavares de Lyra, “O Conselho de Estado”, *RIHGB, Boletim*, 1934, 11”.

<sup>19</sup> Para uma melhor compreensão do que a Lei previa como sendo atos morais ou amorais, ler: *Lei de 16 de Dezembro de 1830. Código Criminal do Império Do Brazil*. Mesmo esse código sendo posterior à Constituição de 1824, podemos inferir o que era correto ou não perante a lei em 1824.

XIII. A Lei será igual para todos, quer proteja, quer castigue, o recompensará em proporção dos merecimentos de cada um. [...].

XXXII. A instrução primária é gratuita a todos os Cidadãos.

XXXIII. Colégios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras e Artes. (BRASIL, 1824, s/p. Grifos nosso).

Nos escritos da Constituição vemos, de forma indireta, as contradições entre a letra da Lei e os fatos ocorridos naquele período. O texto da Lei afirma que “a lei será igual para todos” cidadãos, mas no período em que a Constituição entrou em vigor, existia a dicotomia entre a mesma e os interesses sociais da maior parte da população, pois mais de noventa por cento da população residia no perímetro rural, e essa população era um “mar de iletrados”. A Carta de Lei (1824) silenciou-se sobre a “educação rural”, pois o texto limitou-se, no Artigo 72, parágrafos 6 e 24, respectivamente, à garantia da “laicidade e à liberdade” do ensino nas escolas públicas, sem levar em consideração onde a maioria da população residia e trabalhava, à exemplo da população rural.

Outra questão é apontada no estudo de Nascimento (s/a), que demonstra que nos anos seguintes o debate sobre a ampliação do ensino estava na pauta da Assembleia Legislativa, conforme constatamos a seguir, quando a autora afirma que

[...] Para dar conta de gerar uma lei específica para a instrução nacional, a Legislatura de 1826 promoveu muitos debates sobre a educação popular, considerada premente pelos parlamentares. Assim, em 15 de outubro de 1827, a Assembleia Legislativa aprovou a primeira lei sobre a instrução pública nacional do Império do Brasil, estabelecendo *que em todas as cidades, vilas e lugares populosos haverá escolas de primeiras letras que forem necessárias*. A mesma lei estabelecia o seguinte: os presidentes de província definiam os ordenados dos professores; as escolas deviam ser de ensino mútuo; os professores que não tivessem formação para ensinar deveriam providenciar a necessária preparação em curto prazo e às próprias custas; determinava os conteúdos das disciplinas [...]. (NASCIMENTO, s/a, s/p).

A lei era aparentemente descentralizadora nas responsabilidades orçamentárias e liberal. Desde esse período o governo central se ausentou da responsabilidade de criar “padrões” mínimos no que se refere aos salários dos professores, bem como na matriz curricular e infraestrutura de ensino. Ferreira e Brandão (2011, p. 04) afirmam que em “[...] 1836, o então ministro Coutinho produz um relatório que denunciava as más condições do ensino, a precariedade dos prédios das escolas e a falta de materiais didáticos”. Esses dados nos revelam que já haviam se passados dez anos do início dos debates na Assembleia Legislativa e pouca ação concreta havia ocorrido. Ou seja, apenas havia falácias do executivo e dos legisladores. Observando a história e o início do século XXI, parece-nos que pouco foi

modado na estrutura de ensino público no Brasil, pois, neste país, infinitos problemas ainda se fazem constantes na vida dos estudantes em pleno século XX.

Assim, verificamos que na primeira Constituição e em outras legislações, o ensino sempre foi um fator de ascensão dos sujeitos oriundos das chamadas “classes médias” e exclusão às demais classes de trabalhadores. O ensino era encarado como necessário para o ingresso nas universidades do Brasil e da Europa, além da importância às ocupações do embrionário processo de industrialização em vista de ser instalado no Brasil. Neste contexto, a população do campo sofria com a falta de escolarização, com a falta de técnicas de cultivo “modernas”, com a ausência de incentivos do governo Imperial e dos chefes das províncias. O ensino em condições precárias limitava à atuação cidadã de cobranças por políticas públicas agrícolas e educacionais que se adequassem às necessidades dos trabalhadores camponeses. Esses fatores não impediram a organização, mesmo que precária, dos camponeses em movimentos, confrontando-se com o Estado.

Observando estudos de Paiva (2012), sobre a população no Brasil, verificamos as consequências sociais da primeira Constituição do Brasil e podemos confirmar o descaso dos governantes e das políticas voltadas ao ensino público para a massa da população residente no campo, mais ainda diante da quantidade de pessoas que viviam nas áreas rurais. De acordo com o Censo de 1872, havia um total de “9.930.478” “almas”. O termo “alma” foi utilizado pelo governo e pelos responsáveis do Censo, sem dúvidas, pelo fato dos “escravos” não serem considerados humanos e sim um objeto e, portanto, sem “alma”. Do total de pessoas, “8.419.672” eram pessoas livres, desse total, “1.510.806”<sup>20</sup> de homens e mulheres eram escravos. Seja nos estudos de Paiva (2012), Rodarte, Paiva e Godoy (2012) ou nos dados originais do Censo<sup>21</sup> de 1872, não conseguimos distinguir a população urbana da população rural.

Os dados relacionados à instrução escolar do período são ainda mais grotescos, demonstrando o descompasso entre as ações do Estado e as necessidades educacionais da população. Em 1872, apenas “1.564.051 e 1.403” das pessoas livres e dos escravos respectivamente “sabiam ler e escrever”. Ou seja, o resultado é que cerca de “8.365.024” milhões “eram analfabetos”, demonstrando que a maioria esmagadora dos cidadãos livres, em

<sup>20</sup> Esse número não é absoluto, pois os dados do Censo de 1872 são limitados. Segundo Paiva *et al* (2012, p. 22). A DGE (Diretoria Geral de Estatística) pode ter detectado a necessidade de se apurar o segmento escravo da população quando o censo já estava em campo. No relatório sobre as atividades de 1873, o seu diretor geral, Manuel Correia, justificaria proceder assim: “*uma vez que no Brasil era de summa vantagem fazel-a [a separação entre livres e escravos] em mappas separados, para mais facilmente se poder apreciar no proximo recenseamento a proporção em que tiver decrescido a população escrava*” (DGE, 1874: 52).

<sup>21</sup> Dados disponíveis em: <[http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBS%20-%20RJ/Recenseamento\\_do\\_Brazil\\_1872/Provincia%20do%20Amazonas.pdf](http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBS%20-%20RJ/Recenseamento_do_Brazil_1872/Provincia%20do%20Amazonas.pdf)>. Acesso em jan. 2015.

sua maioria camponeses, não sabia nem as primeiras letras. Entre a população na faixa de “6 a 15 anos” de idade, somente “251.792” desse grupo, crianças e adolescentes “livres frequentavam a escola”. Frisamos que, analogamente ao que ocorre hoje, cabia às províncias – hoje os Estados – enviarem os dados censitários ao governo central, como estabeleceu os artigos 13 e 14 do decreto nº 4.676, de 14 de janeiro de 1871.

No Brasil Imperial – e mesmo durante um período do governo republicano – além dos escravos, que era a maior parcela da população, existiam os grupos de pessoas livres que não pertenciam às elites, eram “cidadãos-inativos”. Essa parcela da população era formada por cidadãos apenas na letra da lei e não tinham os mecanismos necessários para o exercício pleno dos seus direitos de cidadãos. Assim, apenas uma pequena parcela da população exercia a “cidadania ativa” neste período. Vale destacar que

A cidadania expressa um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo. Quem não tem cidadania está marginalizado ou excluído da vida social e da tomada de decisões, ficando numa posição de inferioridade dentro do grupo social. (DALLARI, 1998, p. 14).

Será por isso que os camponeses são marginalizados socialmente no Brasil? Marginalizados por serem camponeses e não cidadãos? Fruto do descaso político/social/econômico e no ensino, historicamente construído por parte das elites, primeiro as portuguesas, e depois as brasileiras, que governaram o Brasil – e mesmo nos dias atuais –, a maior parcela da população estava – e continua – no grupo dos “cidadãos-inativos”. Por outro lado, destacamos que a “cronologia” da história do Brasil é marcada por intensos conflitos, pois as populações excluídas dos direitos elementares sempre buscaram, de uma forma ou de outra, resistir e tentar estabelecer uma relação mais equilibrada entre capital e trabalhador, ao mesmo tempo em que o Estado e as elites centralizavam – e ainda centralizam – todas as riquezas sociais.

Carvalho (1996, p. 339) nos ajuda a compreender a relação conflituosa entre o Estado e a população livre ao dizer que “[...] no caso brasileiro, a centralidade do Estado não indica seu caráter público e universalista. Isso porque, de um lado, o Estado coopta seletivamente os cidadãos e, de outro, os cidadãos buscam o Estado para o atendimento de interesses privados”.

Diante do exposto, constatamos que no século XIX o Estado brasileiro citou o ensino nas Constituições de 1824 e 1891, no entanto, os legisladores e juristas desprezaram as origens do Brasil enquanto país de economia camponesa, fechando os olhos à pequena agricultura e aos trabalhadores do campo, que eram a maioria da população. Não foram

lembrados, reconhecidos e inseridos nas mesmas leis. O contingente de mão de obra necessária para atender as necessidades do capital no período do Brasil Colônia. Destacamos que o Primeiro e Segundo Reinado bem como a República Velha precisava de pouca mão de obra qualificada, em termos de ensino institucionalizado, diferente do que estava ocorrendo em nações europeias mais industrializadas, como a Inglaterra e a França, onde as redes e sistemas públicos de ensino estavam se consolidando em meados do século XVIII e XIX.

No Brasil, até 1860, os aparelhos do Estado estavam organizados de forma difusa ao que se tratava dos motes referentes às políticas públicas para agricultura, segundo Lobo (1982), talvez pelo fato de não dispor de um Ministério específico para tratar desses assuntos. Para Lobo, “os instrumentos de ação do Estado na formulação das políticas agrícolas foram do Imperador, o Conselho de Estado, os Ministérios, o Parlamento, os Conselhos da Fazenda, o Real Erário e a Real Junta do Comércio, Agricultura, Fábricas e Navegação” (p. 19).

As (des)organizações referentes aos motes agrícolas se refletia na ação difusa do Estado frente às necessidades dos pequenos trabalhadores do campo, além do fato de cada uma das referidas instâncias do poder terem visões dicotômicas sobre as necessidades da agricultura. Um exemplo citado por Lobo é que a “Real Junta do Comércio, Agricultura e Navegações adotava uma posição fisiocrática<sup>22</sup>, favorável ao desenvolvimento da agricultura, contrária a indústria e defendia os princípios liberais” (LOBO, 1982, p. 19). Como a autora afirma, não havia consenso nem mesmo no seio de uma única instituição e se observarmos as outras instituições do Estado, não é difícil inferir que as contradições sobre os rumos a se tomar eram sempre implícitas.

Essa situação começou a mudar, mesmo que lenta e gradualmente, após 1861, quando ocorreu reformulações nos diversos ministérios no Brasil, e assim, a agricultura deixou de ser “subordinada aos Ministérios do Reino do Império e da Fazenda e ficou sob a jurisdição do novo Ministério da Agricultura, Comércio e Obras”. (LOBO, 1982, p. 19). As matérias pertinentes à formulação de política agrícola, no que concernia aos motes fiscais, de crédito e outros, ainda estavam subordinadas aos poderes do Ministério da Fazenda e do poder

---

<sup>22</sup> Os fisiocratas surgiram na França no final do mercantilismo, por volta de 1756, com dois pensadores principais: Quesnay e Turgot. Para os fisiocratas, a sociedade era regulada por uma ordem natural, a Lei Natural que rege a natureza física. As bases do pensamento desses autores se remetem à realidade francesa no século XVIII, um Estado de economia essencialmente agrária e que já “sofria” com a inserção do capitalismo industrial. Para a fisiocracia, a forma essencial do capitalismo só poderia ocorrer totalmente por meio das atividades agrícolas, pois somente essas eram fontes básicas de todas as riquezas. Para uma melhor compreensão sobre o tema ler: *Escritos sobre economia - Quadro econômico dos fisiocratas* de David Hume e François Quesnay. Editora Nova Cultura, 1988. Sugerimos também, Adam Smith (1723-1790), *Uma investigação sobre a natureza e a causa da riqueza das nações*; Thomas Malthus (1766-1834), *Ensaio sobre o Princípio da população*; David Ricardo (1772/1823), *Princípios de economia política e do imposto*; Karl Marx (1818 -1883) *Contribuição à Crítica da Economia Política*.



Moderador. Embora essa nova configuração ministerial tenha trazido alguns avanços, problemas persistiam, e um deles é que o “Ministério da Fazenda retinha a maior parcela do total de recursos dos ministérios, ficando o da Agricultura em segundo lugar”.

Mesmo com a criação do Ministério da Agricultura e mesmo o Estado tendo suas bases na agricultura, não refletia os investimentos públicos no setor. O que mudou no campo ideológico após a implementação do Ministério da Agricultura foi que os burocratas “rejeitavam o fisiocratismo” e eram liberais com atuação, de certa forma contraditória, “conservadora em relação à antiga Real Junta do Comércio, Agricultura, Fazenda e Navegação” (LOBO, 1982, p. 20).

Para implementar as mudanças na busca pela modernização e aumento da produtividade na agricultura, o governo Imperial adotou uma política de imigração para “substituir a mão de obra escrava” por imigrantes europeus, mas essa medida não obteve consenso nos diversos setores das elites, pois Estados do Norte e Nordeste já vinham realizando, desde 1850, a “libertação” gradual da mão de obra escrava, desligando-se desse tipo de trabalho. Os setores conservadores, representados pelo Partido Conservador procurou resistir à política de imigração (LOBO, 1982). O Fato é que tanto os governos Imperiais, quanto os primeiros governos “republicanos”, produziram por meio das políticas (de Estado) imigratória uma exclusão político/social/educacional/econômica da massa de ex-escravos e de outros trabalhadores que ficaram sem acesso à terra, moradia, educação, direitos políticos, entre outros.

As políticas públicas de imigração ofereciam diversos benefícios aos imigrantes que vieram para o Brasil nesse período, fins dos séculos XIX e início do século XX, visto que as políticas governamentais ofereciam aos imigrantes,

Concessão ou vendas de terras a baixo preço aos colonos, apoio a criação de colônias particulares e formação de colônias régias, graduais restrições às obrigações dos colonos prestar serviço militar, tolerância às práticas de outras religiões pelos estrangeiros, subsídios às companhias destinadas a trazerem imigrantes para o Brasil, ao transporte de mão-de-obra ou custeio total da viagem, pagamento de salários nos primeiros ano de permanência e fornecimento de instrumentos agrícolas, sementes, mudas aos colonos. (LOBO, 1982, p. 20).

As políticas públicas descritas por Lobo (1982) não se estenderam aos ex-escravos e aos demais trabalhadores rurais pelo Brasil. Assim, as primeiras medidas após a independência do Brasil voltadas para o campo foram medidas sectárias e com caráter pautado na exclusão social dos camponeses brasileiros, quer fossem homens brancos ou ex-escravos. Essa política imigratória “visava, por um lado criar colônias em que se

desenvolvesse a agricultura para o mercado interno, à base de mão de obra livre e por outro lado, fornecer braços à lavoura de exportação” (LOBO, 1982, p. 21).

O exposto evidencia resquícios “ideológicos de inferioridade do negro” por parte das elites brasileiras, pois, até então, todas as riquezas extraídas das terras brasileiras vieram da exploração do trabalho dos negros escravizados e que, pela lógica, deveriam ter sido atendidos pelas políticas da época. Assim começou a moderna exclusão pós-independência do Brasil, que não ficou apenas na exclusão do acesso à terra, mas também, e concomitantemente, à exclusão do acesso ao ensino.

Muitos foram os debates que se seguiram no período pós-proclamação da república no Brasil, no que concerne às políticas de acesso à terra e aos modelos de produção que deveria se instalar no Brasil e no Paraná. Após a abolição oficial da escravatura (1889), intensificou-se os debates sobre a reorganização conservadora dos motes referentes às terras e da implementação do trabalho livre como base das relações de trabalho na república recém-criada. Os grandes fazendeiros, após a instauração do regime republicano, tinham mais afinidades com os projetos de reestruturação das “lavouras de café” e não menos importante, a busca pelo “poder e prestígios” dos tempos do “auge do Império” (LINHARES E SILVA, 1999). Mas essa não foi uma tarefa fácil, pois havia diversos “caminhos” que poderiam ser trilhados.

Segundo Linhares e Silva (1999), as elites agrário-conservadoras buscavam manter sua classe viva em meio às macros mudanças na política, economia, relações de trabalho e outros temas que estavam ocorrendo no país. Outro fator em disputa era que não havia um consenso sobre se os fazendeiros escravocratas deveriam ou não receber indenização pelas “percas” ocorridas com o fim da escravidão, pois as realidades eram diversas. Os fazendeiros do Norte e Nordeste já haviam praticamente abolido a escravatura, mas mantinham outras relações perversas de trabalho (LINHARES E SILVA, 1999; LOBO, 1982). Já nas regiões do “Rio de Janeiro e Minas Gerais” a realidade era diametralmente oposta às regiões do Norte e Nordeste. Os fazendeiros da região centro-sul defendiam a política indenizatória que deveria ser pago pelo Estado e eram “céticos quanto ao uso dos trabalhadores europeus”. Essa possibilidade de indenização ocorria em meados de 1888 e a

[...] indenização era, assim, uma possibilidade bastante real [...] o que explica a pressa de Ruy Barbosa – primeiro Ministro das finanças e abolicionista convicto – em queimar as listas de escravos do Fundo de Emancipação. [...] A política de indenização era rejeitada nacionalmente [...]. (LINHARES e SILVA, 1999, p. 69-70).

Ainda no governo Imperial houve a tentativa de pagamento “camuflado” de indenizações aos fazendeiros por meio do projeto denominado “Auxílios às Lavouras”. Segundo Linhares e Silva (1999, p. 70), esse projeto “tratava de um empréstimo de 86 mil contos, o equivalente à quarta parte de todo Orçamento Imperial de 1889”. Essa medida buscava, também, “socorrer” setores agrários em crise, todavia, “com o advento da república, Ruy Barbosa, Ministro das Finanças, cancela os auxílios à *lavoura andrajosa* e extingue as esperanças dos escravistas em serem indenizados” (LINHARES e SILVA, 1999, p. 71).

Nesse período, Ruy Barbosa e os setores liberais buscavam “modernizar”, nos moldes liberais estadunidenses, o acesso dos fazendeiros a crédito e/ou financiamentos, mas para que isso ocorresse era necessário ser criado um “registro geral de terras” para tornar legais os limites das propriedades rurais, que na prática eram indefinidos ou eram definidos pelo uso da força física. Esses limites trazem a reboque o inventário e as “benfeitorias” no interior da propriedade. Concomitantemente, o governo poderia implantar um “imposto territorial” e as terras poderiam, a partir de então, serem utilizadas como forma de pagamento de dívidas. Diante disto, os fazendeiros eram avessos a tais demarcações. Nesse sentido, sabemos que “os latifundiários haviam conseguido arrancar dos sucessivos governos o compromisso de que as terras não seriam utilizadas para o pagamento de dívidas [...]” (LINHARES e SILVA, 1999, p. 71), pois assim jamais perderiam suas terras e se manteriam no poder, nem que fosse a âmbito regional.

Outro fator a destacarmos é o que tange às políticas agrícolas e agrárias. Como se organizou o trabalho na produção agrícola em meados do século XX, e como se refletiu no ensino? Nas tentativas de modernização da produção visando à competitividade internacional e o aumento das taxas de lucros, foram debatidos algumas possibilidades de modelos de organização das propriedades rurais. Segundo Linhares e Silva (1999), dois modelos eram referências, os denominados “*via famer*” e o “*via prussiana*”. Esse último modelo tinha como característica central a organização da produção em grandes propriedades rurais, com produção destinada à exportação. Esse modelo estava implementado em diversas regiões da Prússia, onde os proprietários ainda tinham características pessoais vinculados à nobreza.

O modelo de desenvolvimento da produção agrícola, o “*Via famer*”, que significa “agricultor familiar ou pequeno fazendeiro”, de origens nos estadunidenses, segundo Linhares e Silva (1999), tinham como característica a organização em pequenas propriedades, com as terras “mercantilizadas pelo capital”. Esse modelo era defendido pelos “liberais” que entendiam ser mais adequados colocar o Brasil num patamar de produção, conseqüentemente

levando a uma ruptura com a antiga organização fundiária existente. Para compreendermos as consequências desse projeto, caso fosse implementado no Brasil, significava que a

[...] a terra seria totalmente mercantizada pelo capital que lhe atribuiria um preço (e não um valor: valor seria próprio das mercadorias, produzida pelo trabalho humano; ora, a terra não é produzida, logo não é mercadoria). Assim, a terra entraria definitivamente na esfera de circulação do capital e seu preço seria conferido de acordo com os procedimentos econômicos explícitos, como os mecanismos de renda diferencial da terra, renda de situação, além, é claro, das benfeitorias e demais bens disponíveis sobre a terra. (LINHARES e SILVA, 1999, p. 72).

Tal projeto seria uma “revolução”, segundo os autores, pois o capital assumiria o “controle das terras” e os latifundiários perderiam o “prestígio” e o “mandonismo” que estava ligado ao fato de terem grandes extensões de terras e não pela produtividade da mesma. Os grandes proprietários se tornariam, nas palavras dos autores, “meros agentes econômicos” do capital e estariam sujeitos às leis do mercado mundial, o que poderia ser “insuportável”. Esse grupo propunha mudanças de “modernização” no sentido de “incorporar novas técnicas” de produção, implementação do “sistema de colonato, absolutamente não-assalariado”, “crédito fácil, redução de impostos de exportação, estabilidade financeira e cambial e ao lado de obras de infraestrutura” (LINHARES e SILVA, 1999, p. 72-73).

O projeto defendido por Ruy Barbosa e pelos liberais tinha como objetivo desfazer a dicotomia histórica entre o desenvolvimento da agricultura e indústria. Para esse fim propunham o desenvolvimento pela “*Via famer*” com a implantação do “imposto territorial, tributação das propriedades fundiárias, programas de incorporação do negro à nação por meio do sistema de ensino e da distribuição de lotes de terras” (LINHARES e SILVA, 1999, p. 74) e, concomitantemente, com políticas de incentivos à industrialização e incentivo à imigração de europeus. Nos últimos dias do Império

[...] o Ministério da Agricultura, Comércio e Obras Públicas ficou incumbido do registro dos libertos por iniciativa particular ou do Estado. Além do registro, deveria promover o seu treinamento agrícola, porém os gastos com a educação dos libertos foram mínimos e não tiveram resultados ponderáveis. Aliás havia pequeno número de estabelecimentos de ensino agrícola que formavam poucas pessoas. (LOBO, 1982, p. 22. Grifos nosso).

Em síntese, nenhuma dessas propostas avançaram e entre as medidas, o acesso ao ensino e o “fechamento do acesso dos pobres a terra era a garantia fundamental da hegemonia plantacionista” (LINHARES e SILVA, 1999, p. 74) dos conservadores. A “mudança no

quadro da organização fundiária era a chave para as pretensas mudanças” rumo à igualdade “política” e social na República. Todavia, temos concordância com os autores ao afirmar que

Não só o novo regime não dava qualquer passo em direção a liquidação do passado colonial, com suas fileiras de injustiças, como ainda acumulavam novas injustiças. Os 723.419 escravos existentes em 1888 não formam objetos de qualquer ação (aí sim, cabível de indenização, seja direta (como dinheiro), seja indireta (como a doação de um lote de terra).. A lei dita áurea era um passo atrás no debate político liderado por Rodolfo Dantas ou Ruy Barbosa, onde se previa a doação de terras aos ex-escravos. De forma que milhares de camponeses, sertanejos, matutos, tabaréus etc. nem mesmo entenderam o que se passava com a derrubada do velho imperador. (LINHARES e SILVA, 1999, p. 74-75. Parênteses no original).

Podemos notar o processo de exclusão dos antigos trabalhadores camponeses, o que não é diferente com os atuais e que, historicamente, sequer foram reconhecidos pelos sucessivos governos ditos republicanos, pois desde a promulgação da primeira Constituição Republicana, em 1891, deixou evidente a continuidade da exclusão política, social e no ensino da massa da população, onde apenas um grupo seletivo das classes médias-altas e das elites eram “cidadãos-ativos” e podiam participar da vida política, em detrimento da maioria, que ao menos entrou na Carta de lei federal. Os ideais republicanos foram, aos poucos, se “desfazendo”.

Os estudos indicam que no período entre 1889 a meados de 1930, ocorreu a apropriação das terras públicas pelos grandes latifundiários, legitimado pela União e pela primeira Constituição Republicana. “Assim, abria-se ao poder local, oligárquico e coronelista, a possibilidade de legitimar suas ações de açambarcamento fundiário” (IDEM, p. 78). As Leis que Orça a Receita Geral da República e a Lei nº 25 de 1891, bem como a Lei do Orçamento da União de 1901, estão em consonância com os interesses dos açambarcadores das terras públicas, os grandes latifundiários. Assim “a política geral da República é, nesse sentido, extremamente conservadora e legitima a arbitrariedade dos grandes fazendeiros na apropriação de terras [...]” (IDEM, p. 77). As políticas desenvolvidas nos Estados da federação caminharam na mesma direção, como é o caso do Paraná, onde as terras públicas foram cedidas a empresas estrangeiras com ampla, e quase que total, liberdade de exploração das riquezas naturais, e posterior loteamento e venda das terras nuas. O reformismo liberal, na primeira república, esteve em consonância na manutenção da hegemonia “agrário-conservadora” e no campo do ensino.

Em síntese, sobre os motes do ensino, os estudos de Carvalho (2002 e 2011) indicam que durante todo o período desde 1500 até o período republicano os cidadãos brasileiros nunca conseguiram alcançar e desfrutar dos direitos da cidadania. Tais direitos eram sempre

parciais. O autor revela que em nenhum momento da história do Brasil a maioria dos cidadãos tenham tido acesso aos direitos. Eram excluídos em massa do direito ao ensino inicial e superior e do direito ao voto.

O autor baseou-se nos conceitos de cidadania de Thomas Humprey Marshall<sup>23</sup> para descrever que cidadania plena ocorre quando o cidadão goza de três direitos básicos e essenciais: os civis, políticos e sociais. *Direitos civis* são a igualdade perante a lei, direito à propriedade, direito à liberdade, ou seja, direitos fundamentais para a vida num Estado democrático. Os *direitos políticos* estão relacionados à participação “ativa” no governo da sociedade. Destacamos que o período estava ligado às questões da educação e do voto. Os *diretos sociais* garantem o acesso equitativo da população de um país à saúde pública de qualidade, educação formal, cultura e arte, além do direito a aposentadoria, entre outros.

Carvalho (2011) também descreve que o elemento decisivo para a unificação ideológica da elite imperial foi a educação superior. O autor revela que quase toda a elite brasileira era detentora de diploma de curso, algo que era raro ocorrer com as pessoas que não faziam parte da elite econômica, sobretudo a população camponesa sem posse. Segundo Carvalho, a elite era “uma ilha de letrados num mar de analfabetos”. Afirma existir um

[...] altíssimo índice de analfabetismo. Entre a população escrava o índice atingia 99,9% em 1872. A má qualidade do Censo de 1890 pode ser responsável pelo declínio indicado para esse ano na taxa de alfabetização, mas a taxa real não deveria ser muito mais alta, pois em 1920, 30 anos mais tarde, os analfabetos ainda representavam 76% da população total. (CARVALHO, 2011, p. 79).

O autor indica outro problema crônico da história do Brasil: as “fraudes” que os governantes realizavam nos dados estatais para marcar a real situação dos problemas do país; observa também que a educação superior se concentrava na formação jurídica, e que fornecia, por consequência, um núcleo “homogêneo” de conhecimento e habilidades concentrando nos bacharéis que acabavam ocupando os diversos cargos no seio do Estado Imperial. Revela ainda que a formação da elite se concentrava, até a independência, na “Universidade de Coimbra”, e após a independência em algumas capitais provincianas.

Essa concentração de estudantes em Coimbra possibilitava o estreitamento dos “laços” pessoais entre estudantes oriundos de varias províncias. Isso possibilitava uma ideologia homogênea, pois “o efeito homogeneizador da educação foi ainda reforçado pela predominância da formação jurídica [...]” (CARVALHO, 2011, p. 83). Até 1850 a maioria

---

<sup>23</sup> Para conhecer as ideias do autor, sugerimos a leitura de MARSHALL, T.H. (1967) **Cidadania, Classe Social e Status**. Rio de Janeiro. Zahar Editores.

dos membros da elite brasileira obteve seus diplomas de cursos superiores, principalmente em Direito, em Coimbra, ao mesmo tempo em que escravos e camponeses trabalhavam para seus senhores, sem a possibilidade de estudar.

E no Paraná? O que estava ocorrendo neste período? Visando compreender esta situação, discutiremos a história social do Paraná no que tange ao processo de (re)ocupação deste território, o acesso e distribuição das terras e um panorama sobre a história do ensino do camponês.

### **2.3 Paraná: dos nativos à exclusão social a partir da divisão da terra**

Considerando o objeto de estudo desta dissertação, o ensino na Educação do Campo no estado do Paraná, e suas relações históricas com a questão agrária brasileira e do Paraná, exploraremos o processo de uso e exploração das terras no diferentes períodos históricos, bem como questões relacionadas ao ensino.

Nesta breve revisão da História paranaense e suas relações com as questões agrárias e do ensino, adotamos a periodização seguida por Foweraker (1981). Para o autor, a história paranaense pode ser analisada distinguindo os seus “estádios” produtivos, denominando de “não-capitalista, pré-capitalista e capitalista” (p. 58). Foweraker adota tal periodização afirmando que os “estádios fazem sentido enquanto ordena a descrição da transição para o domínio das relações sociais capitalistas” (FOWERAKER, 1981, p. 59), ou seja, os “estádios” podem mostrar as diversidades de experiências e suas relações entre um momento e outro da história, mostrando avanços, permanência e retrocessos históricos, levando-nos a compreender os caminhos percorridos pelos povos do meio rural e suas relações com a produção material e o ensino.

Sobre os períodos mais remotos da história paranaense, também denominada de “Pré-colonial”, as referências arqueológicas remontam-na a oito e doze mil anos atrás (MOTA, 2005). Esses primeiros habitantes não foram autóctones do continente americano, podendo ter chegado há esse continente por meio do “Estreito de Bering” e/ou das “ilhas do oceano Pacífico” e/ou possam ter vindo da “Austrália e nova Zelândia”, por meio da “Terra do Fogo” ou de outras formas e lugares. São conjecturas dos pesquisadores, mas nada cientificamente comprovado. Desenvolveram-se biologicamente e socialmente ao longo de milhares de anos, originando as Tradições Humaitá, Umbu, Sambaqui, Guarani, Kaingang, Xokleng, Xetá, entre outras (MOTA, 2005).

Dessas populações, após o processo que Mota (2005) denominou de (re)ocupação<sup>24</sup>, resistiram ao processo de colonização “branca” os grupos Tupi-guarani na região litorânea, no oeste e noroeste os Kaingang e Xetá, onde a grande maioria vive nas “17 terras indígenas demarcadas pelo governo federal” (MARANHÃO, 2014; MOTA, 2005). Estas informações nem sempre são ensinadas nos bancos escolares, seja pela falta de conhecimento, seja por questões ideológicas, sociais, econômicas e cultural dos professores. Um exemplo clássico é a origem etimológica do nome Paraná, oriundo da língua Guarani, significando “*para*” ... “*mar*” + “*anã*” ... parecido, parente, semelhante, significando rio grande, rio como mar, rio semelhante ao mar (PARANÁ, 2014, s/p), mas que poucos estudantes e cidadãos conhecem.

Como afirmado por muitos pesquisadores, estes povos tinham um conjunto de “saberes” empíricos, transmitidos historicamente, geralmente, e principalmente, pela oralidade e *práxis*. Tais “saberes” sempre foram expropriados pelos invasores desde 1500 até os dias atuais. Mas em contra senso, os nativos brasileiros sempre foram tachados de selvagens pelos invasores que os comparava a “lobos vorazes, furiosos cães e cruéis leões que nutriam o ávido ventre com carnes humanas, selvagens e animais”, que tendo abandonado a Deus, precisavam ser “catequizados para escaparem da condenação” (RAMALHO, 1999, s/p).

Tais adjetivos foram ditos pelo padre José de Anchieta, em latim, para tecer elogios ao poder do governador-geral Mem de Sá por meio de seu poema, intitulado *De Gestis Mendi de Saa* (1563) e publicado em Coimbra (RAMALHO, 1999, s/p). Estudos têm indicado que o padre José de Anchieta não foi capaz de observar, compreender e respeitar as diferenças culturais dos nativos do Brasil, construindo uma ideia de “índio” distorcida do que de fato os nativos eram, com resultados catastróficos a estes povos, até aos dias atuais. É como mencionou Freire ao dizer que

A gramática que ele fez da língua geral se tornou ferramenta eficaz para veicular valores que negavam e satanizavam as religiões locais, o pensamento, a cosmovisão e os saberes indígenas. Suas peças de teatro, de caráter pedagógico, encenadas pelos índios catequizados, classificaram como “demônios” os personagens da mitologia tupi, condenando o fumo, a medicina indígena, as malocas coletivas, o cauí e os rituais. (FREIRE, 2014, s/p).

No Paraná, em 1554, os espanhóis tentavam fixar alguns povoados, como foi o caso da Vila de Ontiveros, povoado com muitos espanhóis, que se localizava próximo da foz do rio

---

<sup>24</sup> Adotamos doravante o conceito de (re)ocupação, proposto por Mota, pois o autor afirma que o território paranaense [brasileiro] já estava ocupado antes da chegada do “homem branco”. Assim, dizer que foi uma ocupação seria desprezar e/ou diminuir a existência dos povos que habitavam em todo território brasileiro.



Ivaí. Em meados de 1556, o povoado foi transferido para próximo da foz do rio Piquiri, recebendo o nome de *Ciudad Real del Guairá*, que, em conjunto com Vila Rica do Espírito Santo se desenvolveu a *Província de Vera* ou de *Província do Guairá* (MOTA, 2005; WACHOWICZ, 1972). O processo de criação desses e outros povoados não foram pacíficos. Os espanhóis e outros povos escravizaram milhares de nativos, provocando revoltas e conflitos, dificultando a exploração dos vastos territórios na busca por riquezas, subjungando os nativos por meio das Reduções “pacíficas” em todo território do Paraná (MOTA, 2005, WACHOWICZ, 1972).

No que se refere ao ensino, ressaltamos que as Reduções Jesuítas foram descritas ao longo da historiografia oficial e por acadêmicos que seguiram a mesma narrativa, como Reduções locais em diferentes partes do Paraná, onde os “bondosos” padres espanhóis da Companhia de Jesus construíram esses locais para “proteger” os nativos dos ataques dos bandeirantes e de outros, além é claro de “educá-los” e “catequizá-los”.

Wachowicz (1972, p. 15) via a atuação dos padres jesuítas espanhóis como “destemida coragem [...] e que as Reduções foram maravilhosas obras de catequese e de civilização [...] não tem paralelo de comparação com qualquer outra obra em prol da civilização [...] e logo os padres conseguiram aldear mais de 100.000 mil índios”, o que, para o leigo no assunto, passaria por verdade. Além dessas constatações, Wachowicz (1972) também afirma que “os jesuítas conseguiram fazer penetrar no ânimo dos nativos os sentimentos de trabalho sistematizado e disciplinado, o que até então ninguém havia realizado”, ou seja, os padres buscaram inculcar as ideologias religiosas e europeias, além de impor uma nova disciplina na organização do trabalho a esses povos.

Tais afirmações dessas linhas historiográficas, ora romantizava a história dos nativos, ora os representavam como “selvagens” que precisavam ser “civilizados” e conciliados. Sangenis (2004) revela sobre a ação dos jesuítas no Brasil que,

De fato, os jesuítas empreenderam no Brasil uma significativa obra missionária e evangelizadora, especialmente fazendo uso de novas metodologias, das quais a educação escolar foi uma das mais poderosas e eficazes. Em matéria de educação escolar, os jesuítas souberam construir a sua hegemonia. Não apenas organizaram uma ampla “rede” de escolas elementares e colégios, como o fizeram de modo muito organizado e contando com um projeto pedagógico uniforme e bem planejado, sendo o *Ratio Studiorum* a sua expressão máxima. (SANGENIS, 2004, p. 93, aspas do autor).

Os jesuítas impuseram suas convicções religiosas por meio das ações missionárias, no interior das Reduções. Utilizavam as artes cênicas como metodologias visando “construir a

sua hegemonia”, no entanto, é importante ressaltar que esse processo de “internalização” ideológica não foi um processo linear. Houve, desde os primeiros contatos, muita resistência por parte das diversas “nações indígenas”.

Nesse processo brutal, seja pela utilização da força ou pelo campo ideológico de (re)ocupação do território, os nativos se encontravam numa “encruzilhada”, pois de um lado eram perseguidos e capturados pelos “bandeirantes” que os vendiam como escravos para outras regiões do Brasil. Por outro lado, muitas vezes, para fugir dos “bandeirantes”, os índios buscavam refúgios junto às Reduções e assim eram submetidos aos interesses religiosos/culturais/políticos/trabalho dos padres. No entanto, e embora as pesquisas históricas, sociológicas e arqueológicas tenham avançado em seus respectivos campos de investigação, a velha historiografia oficial ainda produz traços indelévels na disseminação de falsas verdades ou na disseminação de fatos absurdamente parciais, ou seja, contando apenas um lado dos fatos e, reproduzindo velhas inverdades sobre o tema.

As imposições dos padres jesuítas espanhóis sobre os indígenas afetou seu modo de “ver o mundo”, cultura, religião, tradições, ensino entre outros, inferiorizando todos seus saberes. Adianta Ribeiro (1995), que as consequências foram inevitáveis.

Mais tarde, com a destruição das bases da vida social indígena, a negação de todos os seus valores, o despojo, o cativeiro, muitíssimos índios deitavam em suas redes e se deixavam morrer, como só eles têm o poder de fazer. Morriam de tristeza, certos de que todo o futuro possível seria a negação mais horrível do passado, uma vida indigna de ser vivida por gente verdadeira.

Sobre esses índios assombrados com o que lhes sucedida é que caiu a pregação missionária, como um flagelo. Com ela, os índios souberam que era por culpa sua, de sua iniquidade, de seus pecados, que o bom deus do céu caíra sobre eles, como um cão selvagem, ameaçando lançá-los para sempre nos infernos. O bem e o mal, a virtude e o pecado, o valor e a covardia, tudo se confundia, transtrocando o belo com o feio, o ruim como bom. Nada valia, agora e doravante, o que para eles mais valia: a bravura gratuita, a vontade de beleza, a criatividade, a solidariedade. A cristandade surgia a seus olhos como o mundo do pecado, das enfermidades dolorosas e mortais, da covardia, que se adonava do mundo índio, tudo conspurcando, tudo apodrecendo. (RIBEIRO, 1995, p. 43).

Ribeiro busca descrever o processo de atuação dos europeus, principalmente do ensino imposto pelos jesuítas sobre a cultura dos “indígenas”, visto que os nativos eram vistos como “cão selvagem”, “pecadores”, com crenças religiosas “malignas” e que precisavam ser “civilizados”, inclusive os que estavam no território do atual estado do Paraná<sup>25</sup>.

<sup>25</sup>Algumas matérias recentes que tratam dos índios no Paraná podem ser encontradas nos links: <<http://www.gazetadopovo.com.br/turismo/conteudo.phtml?id=1364283&tit=Roteiro-jesuita-inclui-sitio-arqueologico-no-Parana>>; <<http://www.gazetadopovo.com.br/vidaecidadania/conteudo.phtml?id=1463013>>; <<http://www.gazetadopovo.com.br/vidaecidadania/conteudo.phtml?id=1191573>>

No Paraná, em fins dos séculos XIX e início do século XX, a exclusão ocorreu um tanto diferente de outros Estados do Centro-Sul do Brasil. Os estudos de Gutiérrez afirmam que, diferentes de outras regiões do Brasil,

No Paraná, nem todos os proprietários de terras possuíam escravos. Na verdade, chama a atenção o extraordinário número de proprietários sem escravos. Reunindo todos os donos de terras do litoral e do planalto, mais de três quartos declararam em 1818 não recorrer ao trabalho escravo para as lides agrícolas ou pastoris. A participação dos escravos variava de acordo com as localidades e, mais claramente, com a atividade econômica principal existente nessas localidades. (GUTIÉRREZ, 2006, p. 102-103).

Os governantes expulsaram antigos ex-escravos, posseiros, caboclos, índios, ribeirinhos e migrantes das áreas historicamente ocupadas por esses grupos e centenas foram assassinados. O Relatório do presidente da província, descrevendo as dificuldades encontradas pelo Estado brasileiro em atrair imigrantes europeus, nos revela elementos que corrobora para nossa afirmativa, pois

O alto preço das passagens da Europa para o Brasil, comparativamente à diminuta somma porque os colonos conseguem transportar-se de seu paiz aos estados da União anglo-americana, é talvez um dos mais consideráveis obstáculos à emigração de Europeos; que tanto havemos mister, e assim não deixaria de ser muito eficaz, no sentido de atrair colonos a província, à medida de consignar-se em lei uma somma para auxiliar as despesas de passagem ao menos até o ponto de anular a enorme diferença entre o preço de transporte para a União e para o Brasil. (GÓIS E VASCONCELOS, 1855, p. 30).

No Relatório de fevereiro de 1855, o presidente deixa claro a “mister” em atrair imigrantes europeus, para isso, busca que as políticas de auxílio-passagens, uma política pública de governo se convertesse em Lei, para que ao menos parte dos valores das passagens fossem pagos pelo cofre do erário público. Na sequência do Relatório oficial, Goes e Vasconcelos (1855) busca justificar tal medida dizendo que há “escassez de trabalhadores” (p. 31) e que a “polícia não interviesse”, constringendo os trabalhadores a irem, por escala, trabalhar, mediante salários convenientes da empresa, “não haveria no mez uma semana de trabalho” (p. 31), referindo-se à construção da Estrada da Graciosa.

No século XX, os governos paranaenses entregou suas terras para empresas estrangeiras construírem loteamentos e venderem os lotes a grandes propriedades, bem como a imigrantes estrangeiros. Esse modelo de divisão das terras, também levou à exclusão social e educacional das populações camponesas, que tiveram de migrar forçadamente para outras regiões, deixando para traz toda sua trajetória de vida e produção (FOWERAKER, 1981). Os

relatórios produzidos pelos presidentes da então província do Paraná demonstram não haver interesses dos gestores em desenvolver políticas públicas para os trabalhadores camponeses, exceto em alguns momentos e busca ressaltar a importância do apoio financeiro e técnico às colônias de estrangeiros instaladas no território paranaense.

Os paranaenses modernos e contemporâneos não têm conhecimento do que foi a história de luta no campo no Paraná. De acordo com Foweraker (1981), no período em que o Paraná foi um “estado pré-capitalista” (séc. XVIII e XIX), as atividades econômicas eram baseadas na extração, transporte e consumo da Erva-Mate e também da madeira, marcando as atividades pré-industriais e industriais. Para se ter uma ideia, em 1853 existia 90 engenhos de beneficiamento de mate, contribuindo com o crescimento populacional e econômico das indústrias e da região.

Em seguida veio a construção de portos e vias fluviais por parte das companhias colonizadoras para exportação da Erva-Mate e da madeira nobre nativa (floresta de araucária) para os mercados do Rio da Prata e do Chile, trazendo consequências sociais às diversas populações que habitavam em toda região do atual estado do Paraná. De acordo com Foweraker,

Essas companhias visavam explorar o mate, e mais tarde as reservas de madeira da região. Usavam uma polícia particular para impedir a fixação do povoamento e, assim, controlar suas forças de trabalho nômade e sem terra [...]. Mais ao norte, a companhia de mate Laranjeiras usava, de forma semelhante, seu poder econômico para manipular o Estado do Mato Grosso, e sua força policial expulsava os posseiros das terras que controlavam [...]. Para o sul [Paraná], os sofrimentos e a insegurança dessa força de trabalho eram exacerbados pela rivalidade entre os governos dos Estados do Paraná e de Santa Catarina, que tentavam assegurar seus domínios sobre as áreas contestadas na divisa ocidental, doando terras aos políticos locais. As condições opressivas e cruéis experimentadas pelos primeiros camponeses [...] foram bastante profundas [...]. (FOWERAKER, 1981, p. 60. Grifos nosso).

Segundo o autor, a economia madeireira trouxe aos cofres do estado do Paraná, e a algumas empresas, um volume vultoso de recursos financeiros. Destacamos que esse setor da economia contribuiu para a construção de novas estradas, melhoramento em portos e implementação de ferrovias. No entanto, esse crescimento teve consequências danosas à grande massa dos trabalhadores, posseiros e populações nativas.

O autor também destaca uma situação perene no processo de (re)ocupação que foi violento e onde os trabalhadores travavam lutas constantes contra os interesses do capital agroindustrial e financeiro, que resultava na morte de centenas de trabalhadores que buscavam obter um naco de terra para trabalhar e produzir alimento.

Por fim, Foweraker constatou que durante o século XX as corporações empresariais ditaram as leis sobre as decisões das políticas de investimentos financeiros no Paraná e os governantes continuaram a fazer doações de terras no campo e nas cidades aos seus apadrinhados políticos, beneficiando a poucos em detrimento da maioria, com o agravante da expulsão do trabalhador do campo, de forma violenta, em direção às cidades e a outras regiões do país.

Em meados de 1860, inicia-se no Paraná o cultivo do café por fazendeiros paulistas e mineiros, começando pela atual região Norte Pioneiro<sup>26</sup>. Presencia-se também a chegada de centenas de trabalhadores advindos de outras regiões do Brasil e o mundo do trabalho não conseguia atender ao número alto de trabalhadores que chegavam para trabalhar nas lavouras de cafés, pois já havia uma concentração de terras na mão de poucos, cujos objetivos não eram a produção de gêneros alimentícios e sim de produtos para exportação.

A (re)colonização da região do norte paranaense – atual região noroeste – foi destinada, por meio de acordos políticos econômicos questionáveis, a cargo da Companhia de Terras Norte do Paraná (CTNP), fundada por britânicos. Tendo comprado a preço muito abaixo do valor praticado na época, no dito popular um “preço de banana”, quase meio milhão de alqueires do Estado, em 1927. Após a negociação, a Companhia se dedicou à expulsão de posseiros que habitavam as áreas adquiridas e em seguida passou à venda de lotes.

Sobre os tamanhos das propriedades que eram comercializadas pela CTNP, Tomazí (1999) realizou um estudo minucioso sobre a (re)ocupação do chamado “Norte Pioneiro” das terras na década de 1920 e concluiu que a maioria das propriedades eram constituídas de pequenos estabelecimentos abaixo de 400 há, ou seja, 91,7% do total, conforme demonstra o quadro 1.

**Quadro 1:** Área e número de propriedades rurais segundo classe de área.

Classe de área (há)	Nº de Estabelecimento	%	Área total	%
Até 41 ha	723	32,14	16.888	4,3
De 41 a 100 ha	7	33,00	50.221	12,5
De 101 a 400 ha	598	26,59	108.037	26,9
De 401 a 1000 ha	129	5,75	78.210	19,5
Mais de 1000 ha	57	2,52	147.826	36,8
TOTAL	2.249	100,0	401.182	100,0

Fonte: Censo Agrícola, 1920 – IBGE. Tomazí, 1999, p. 58, citando Mussalam, 1974, p. 106.

<sup>26</sup> Era conhecida como região Nordeste do Paraná e posteriormente Norte Pioneiro, pois os fazendeiros e trabalhadores foram os pioneiros da (re)colonização da região.

A atuação das companhias colonizadoras era realizada com o aval dos governantes do Paraná. Assim, Tomazi (1999) apoiando-se nos estudos de Cancian diz que

Numa classificação regional norte-paranaense, popular, [...] foi possível admitir até 6 categorias de propriedades, consideradas como variáveis a única, a área em extensão [...]:

1. Área inferior a 10 ha, ou 4,13 alqueires – chácaras e hortas (minifúndios);
2. Área de 10 ha menos de 50 ha, ou de 4,13 a menos de 20,66 alqueires-sítios pequenos;
3. Áreas de 50 ha a menos de 100 ha, ou de 20,66 a menos de 41,32 alqueires-sítios;
4. Área entre 100 a menos de 200 ha, ou 41,32 a 82,64 alqueires – grandes sítios ou fazendolas;
5. Área entre 200 a menos de 1000 ha, ou 82,64 a menos de 413,2 alqueires-fazendas;
6. Área de mais de 1000 ha, ou mais de 413,2 alqueires – grandes fazendas ou grandes domínios, com larga possibilidade de serem latifúndios. (TOMAZÍ, 1999, p. 58).

De acordo com o Censo Agrícola de 1920, o processo de (re)ocupação e (re)colonização efetuados pelas Companhias se deu por meio da pequena propriedade até meados de 1920. Assim,

[...] aceitando que áreas acima e 1000 ha possam ser consideradas de grande propriedade, observa-se que somente 2,52% dos estabelecimentos detinham 36,8 (mais de 1/3) de toda a área. Desse modo, podemos afirmar que até 1920 a (re)ocupação se deu com base na pequena propriedade (devido ao número elevado de estabelecimentos) e com **uma brutal concentração da terra**: somando os estabelecimentos acima de 401 ha, observamos que totalizam 8,27 do número de estabelecimentos e detêm 56,3% da área. (TOMAZÍ, 1999, p. 59. Grifo nosso).

Registros apontam que algumas grandes “propriedades estavam sendo” ocupadas “com plantações”, mas a “maioria desses estabelecimentos mantinha a maior parte sem cultivo algum”. Eram terras à espera de valorização e especulação imobiliária.

Além dos conflitos no Norte e Noroeste do Paraná desde as primeiras (re)ocupações contra os nativos desde o século XVIII, marcou o Estado a Guerra do Contestado. Essa guerra foi um violento conflito social ocorrido entre 1912 e 1916, na região oeste de Santa Catarina e sudoeste do Paraná, envolvendo cerca de “20 mil pessoas”, resultando numa maciça intervenção do Exército e um saldo de mais de “3 mil mortos”. No período, as fronteiras ainda não estavam definidas e eram reivindicadas pelos dois Estados brasileiros. Os camponeses que habitavam a região há décadas enfrentaram forças federais e estaduais na defesa de suas terras.

Além dos posseiros e caboclos que já viviam na região, em 1912 existia um grande contingente de famílias à procura de terra e trabalho. Muitas dessas famílias eram compostas

por desempregados da estrada de ferro recém-construída, ligando São Paulo ao Rio Grande do Sul, ou trabalhadores expulsos das terras à beira da ferrovia, concedidas pelo governo do Paraná às companhias colonizadoras e madeireiras (FOWERAKER, 1981). Sobre as raízes políticas e econômicas do conflito, Lazier (1983) nos dá o esteio de sustentação ao dizer que

Inicialmente a região era disputada por São Paulo e Santa Catarina [...], principalmente a partir da fundação de Lages por Morgado de Mateus, no ano de 1776. A partir de 1853, quando foi criada a Província do Paraná, a disputa continuou entre Paraná e Santa Catarina [...] eram terra rica e fértil [...]. Depois da Guerra do contestado, os dois estados assinaram o acordo de fronteira no dia 20 de outubro de 1916. [...] sendo a maior parte das terras em litígio passou para Santa Catarina. Portanto, a região do sudoeste do Paraná só passou a pertencer ao Estado do Paraná após a assinatura do acordo de 20 de outubro de 1916. (LAZIER, 1983, p. 36).

Segundo Wachowicz (2001, p. 196), a área contestada era “povoada por sertanejos, caboclos, posseiros, índios [...]”. Eram, na sua maioria, pessoas muito pobres e que sofriam opressão. A maioria não possuía título de posse das terras, eram “sem-terra” (FOWERAKER, 1981), além da escassez de alimentos. A opressão dos grandes fazendeiros foi incrementada com o início da atuação das companhias colonizadoras. Duas empreendedoras americanas que operavam na região, eram a *Brazil Railway*, responsável pela implantação da via ferroviária que uniu o Rio Grande a São Paulo, e indústrias madeireiras que extraíam e exportavam madeiras nobres (LAZIER, 1983; LAVALLE, 1974).

Segundo Lazier (1983), Lavalle (1974), Wachowicz (2001) e Foweraker (1981), a *Brazil Railway* obteve do governo, como forma de remuneração pelos serviços prestados, o equivalente a “15 mil metros de terras” (WACHOWICZ, 2001, p. 198), o equivalente a “8 Km/linear” para cada margem da estrada de ferro, as quais tinham que ser “obrigatoriamente povoadas”, embora esses limites nunca tenham sido devidamente demarcados. De início, o maior interesse da *Brazil Railway* era extrair as madeiras (pinheiros e imbuías) da rica floresta nativa.

As empresas exploravam o trabalho de posseiros e imigrantes para realizarem a construção da estrada de ferro, a exploração da madeira, e, ao mesmo tempo, expulsavam os nativos, posseiros e caboclos que residiam e trabalhavam a terra sem o título de posse, e que recusavam-se a se submeter ao novo regime de trabalho.

## **2.4 O Paraná do século XIX às demandas do ensino do patronato rural**

No início da segunda década do século XIX, a província do Paraná já mencionava em um de seus relatórios, os problemas enfrentados nas séries iniciais, como o exercício do

magistério sem que os profissionais tivessem a “habilitação” adequada para a disciplina ou série. “Nota-se que parte das cadeiras estão providas interinamente, que esses professores interinos, assim como alguns effectivos, carecem das precisas habilitações” (GÓIS E VASCONCELOS, 1854, p. 12). Desde esse período até os dias atuais, os sucessivos governantes não conseguiram sanar os problemas sobre a contratação de professores efetivos, bem como a atuação profissional em área do ensino diversa da sua formação acadêmica. Essa é uma dos infinitos entraves que as décadas não conseguiram superar, refletindo no Estado do Paraná nos dias atuais, quando se realiza sucessivas contratações de professores por meio de Processo Seletivo Simplificado<sup>27</sup>.

Outro mote problemático na história do Paraná e do Brasil é o concernente à remuneração dos professores. Em qualquer sociedade capitalista, seja qual for o regime de governo, as profissões e seus respectivos salários vão sempre em direção aos interesses do capital, principalmente nos países em desenvolvimento ou industrializados. Se uma determinada profissão for importante e tiver pouca oferta de profissionais, o sistema capitalista “reconhecerá” sua “importância” por meio de cursos específicos e salários aos novos profissionais. Todavia, essa não é uma equação simples de mensurar, pois diversos determinantes histórico-sociais, à exemplo do acesso restrito dos indivíduos às profissões e cursos elitizados, como a Medicina, bacharelado em Direito, Engenharia, Arquitetura, Fisioterapia etc., foram historicamente planejados para atender às elites do Estado brasileiro, reconhecidos social e politicamente por meio dos altos salários, em detrimento de dezenas de outros cursos voltados à formação de mão de obra para o mercado capitalista, como História, Pedagogia, Geografia, Matemática, Letras, Administração, Ciências Contábeis, entre tantos outros. É neste segundo bloco que se encontra o professor que, mesmo sendo considerado relevante para o desenvolvimento do sistema capitalista industrial, tem sido uma profissão destinada às camadas médias e baixas da população, com descasos dos governantes, a começar pelos salários pagos, como já se constatava no passado do Brasil.

Em um paiz como este, onde qualquer carpinteiro ou pedreiro ganham por dia 2\$000 ou mais, onde a última pessoa do povo tem, quando não queira da-se á outro trabalho, o fácil recurso dos heruaes silvestres para tirar o quanto baste para suas precisões, querer que hum professor ganhe em alguns lugares menos de 800 rs. diários, he hum absurdo. (GÓIS E VASCONCELOS, 1854, p. 13).

<sup>27</sup> No site da Secretaria de Educação do Estado do Paraná (<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=127>), constata-se documentos evidenciando que há mais de duas décadas os professores vem sendo contratados em caráter provisório – provisório ou permanente? –, desrespeitando as legislações vigente no Brasil. <<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=127>>.



Analogamente ao que ocorre em pleno início do século XXI, os pedreiros, carpinteiros, mecânicos de automóveis e outros<sup>28</sup>, são mais bem remunerados pelo capital do que os docentes da educação básica – e porque não dizer da educação superior –, mesmo sendo esta considerada o alicerce da formação intelectual e do desenvolvimento psíquico. Cento e sessenta anos depois do relatório ter sido escrito, essa situação pouco mudou. Atualmente os docentes das redes básicas recebem um salário insuficiente para as necessidades elementares de um ser humano e os que atuam nas escolas no meio rural, tem uma situação pior, pois os longos trajetos percorridos não são remunerados pelos Estados e municípios. O relatório produzido por Zacarias de Góis e Vasconcelos, presidente da província do Paraná, em 1854, aponta os caminhos que a Assembleia Legislativa da Província deveria observar. Diz que

Sejamos francos: o professor, que não presta, se for vitalício, aposente-se, se for provisório destitua-se, mas tendo as precisa habilitações receba, pelo menos, sendo effectivo, o máximo do ordenado fixados no art. 15 da lei n. 34 de 16 de março de 1846 para as cadeiras das cidades, villas, e povoações. (GÓIS E VASCONCELOS, 1854, p. 13).

As soluções proposta por Gois e Vasconcelos eram “radicais” para o período, mas tem seu aspecto positivo, pois realmente o magistério precisava e precisa oferecer condições atraentes para atrair a atenção de jovens com habilidades intelectuais para que atuassem e mudassem o *status quo* em que o ensino público se encontrava. Quanto aos ordenados do professorado, o período demonstra-nos outra faceta negativa do ensino

Art. 15. - O ordenado fixo dos professores publicos será nas cidades de quatrocentos á quinhentos mil réis, nas villas de trezentos a quatrocentos mil réis e nas outras povoações de duzentos e cincoenta a trezentos mil réis. Na fixação dos ordenados o governo attenderá as circunstancias peculiares das localidades, e a concorrência certa ou provavel de alumnos: depois de uma vez fixados só poderão ser alterados pela assembléa provincial. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1846, s/p).

A referida Lei foi elaborada e promulgada na Província de São Paulo, pois somente em 1853 que D. Pedro II assinou a Lei Imperial 704<sup>29</sup> e quatro meses depois foi instalada a Província do Paraná, deixando de ser a *Quinta Comarca de São Paulo*, passando a ter uma

<sup>28</sup> Não estamos afirmando que não devam ganhar o que ganham, mas comparando com os valores ínfimos pagos aos profissionais da educação pelos setores públicos e privados.

<sup>29</sup> Para maiores conhecimentos, acessar a íntegra do texto no link, disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1824-1899/lei-704-29-agosto-1853-558652-publicacaooriginal-80145-pl.html>>. Acesso em 25 jan. 2015.

administração independente. O artigo 15 da Lei nº 34/1846 reafirma os elementos pachorrentos e excludentes que permeavam o ensino dos trabalhadores do campo, pois, desde então, amiúde as legislações, faziam com que os professores tivessem preferência em lecionar nas cidades. Isso porque, entre outros determinantes, o professor que lecionava nos centros urbanos poderia, e não é devaneio afirmar, receber até o dobro do salário daqueles a quem ensinava nos pequenos “povoados” rurais, situação perene daquele período, mas que permanece na atualidade em diferentes proporções.

As condições de ensino destinadas aos camponeses na história do Brasil eram quase nulas. O quadro urbano não era muito diferente do rural. Os investimentos financeiros em estruturas físicas e em professores, por parte do Estado, sempre foi muito baixo, principalmente no meio rural. No início do século XX, por exemplo, o país buscava caminho para o desenvolvimento da indústria, refletindo no campo educacional, pois o desenvolvimento industrial necessitava de um novo “tipo” de trabalhador, ou seja, um trabalhador que atendesse a nova organização – “nova disciplina” do trabalho – num país em processo de industrialização.

Essas necessidades foram inseridas nas legislações educacionais e nas respectivas políticas públicas no Paraná, por meio do Decreto nº 93 de 11 de março de 1901, que regulamentava a Instrução Pública do Estado, no Título I, parte I, da “instrução primária”.

No currículo constava, entre outras matérias, no “1º grau: Leitura e Calligraphia, [...] arithmetica [...] descrição elementar de cartas [...] noções elementares de agronomia [...]”. No “2º grau”, além das matérias já citadas, constavam, entre outras, “geografia e história da pátria [...]” (PARANÁ, 1901, p. 91) na busca pela construção do sentimento de pertencimento à nação brasileira e do patriotismo. Nesse conjunto de Leis, se fez presente a exclusão de certos grupos sociais, entre eles, os camponeses, pois no Capítulo II, do Decreto, que trata da obrigatoriedade do ensino, o Artigo 22 evidencia que “a instrução primária é obrigatória para meninos de sete a quatorze annos de idade, e para meninas de sete a doze annos de idade” (IDEM, p. 92), pois, apesar da obrigatoriedade, no artigo seguinte, na letra “a”, que trata das regras, diz que o ensino deixa de ser obrigatório às “creanças que residirem à distância da escola pública, maior de dois quilômetros para os meninos, e um para as meninas” (p. 92). Estas, no início do século XX, ficaram dispensadas do direito ao ensino. No “Capítulo V”, Art. 34º, deixa claro que só nas “cidades haverá escolas de 1º e 2º graus [...]” e no Art. 37, do mesmo capítulo, diz “que nenhuma escola poderá ser mantida pelo Estado, tendo menos de vinte alumnos de frequência nos povoados e vilas, e menos de trinta nas cidades” (PARANÁ, 1901, p. 95).

Verificamos duas dissonâncias entre a letra da Lei e a realidade social em 1901, pois nesse período, os dados do “Censo de 1900”, mostram-nos que a população do Paraná era, em 1900, de “327.136 habitantes” (BRASIL, 1905, p. X). Os dados do “Censo de 1900”, constantes na página 61, levam-nos à observação de que a maioria da população vivia no interior do Estado e em áreas rurais. Assim a legislação Educacional do Paraná era excludente, pois não levava em conta a maior parte da população que vivia no meio rural, sobretudo as que viviam a mais de “um ou dois quilômetros de distância das escolas públicas”. A Lei e as políticas públicas forçavam a busca do ensino nas cidades, compelindo a migração, submetendo a população migrante a toda sorte de subempregos, caso encontrassem.

Outro marco legal em nível de Brasil, que, entre outras coisas, buscava contribuir para a disciplina dos jovens, foi a Lei nº 1.860, de 4 de Janeiro de 1908, que regulou o alistamento e reorganizou o Exército. Em seu Art. 1º prescreve que “Todo o cidadão brasileiro, desde a idade de 21 a de 44 anos completos, é obrigado ao serviço militar” (BRASIL, 1860, s/p). Nesse sentido, Linhares e Silva (1999, p. 88 *apud* BILAC, 1996, p. 841) diz que “[...] a caserna seria a salvação. A caserna é um filtro admirável, em que os homens se depuram: dela saíam conscientes, dignos brasileiros... esses infelizes sem consciência que constituem a massa amorfa e triste da nossa multidão”. O serviço militar era para a “massa de infelizes sem consciência” (LINHARES E SILVA, 1999, p. 88 APUD BILAC, 1996, P. 841) e a caserna buscava levar ao indivíduo o sentimento de pertencimento da pátria, do respeito à ordem pública, do respeito às “autoridades” e de defender a “pátria” a qualquer preço, inclusive com a própria vida. A todo brasileiro não era obrigatória à instrução primária pública, mas era obrigatório o serviço militar.

Em âmbito nacional, ocorreu um marco histórico em 1923. Foi o *1º Congresso da Agricultura do Nordeste Brasileiro* que discutiu temas que extrapolavam as questões da produção agrícola e agricultura. “Sua intencionalidade foi a de criar condições para reverter à migração campo/cidade e, assim, para que ocorresse à ‘inclusão’ dos jovens no processo da produção da monocultura e de pecuária nos latifúndios” (REIS, 2010, p. 03).

Seguindo as linhas de pensamento da autora, Andrade afirma que

Por ocasião do I Congresso da Agricultura do Nordeste Brasileiro, realizado no ano de 1923, tem-se o registro da primeira referência à educação para a população do meio rural. O modelo em questão era o de educação do patronato, pautado no estado de dominação das elites agrárias sobre os trabalhadores, com vistas ao aumento de produtividade e a contentação da população no meio rural para preservar as cidades. Esse modelo era reservado aos menores pobres do meio rural [...]. (ANDRADE, 2009, p. 27).

Almeida Pinto e Germani (2013) trazem um novo elemento sobre o tema ao afirmarem que o 1º Congresso teve como “objetivo de conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo”, visto que

O modelo de ensino brasileiro seguiu o ideário da burguesia de formar trabalhadores para inseri-los no processo de desenvolvimento capitalista e, desta maneira, a imaterialidade do conhecimento se traduz na materialidade dos territórios dominados pelo capital. (ALMEIDA PINTO e GERMANI, 2013, p. 01).

O Congresso foi o primeiro evento que debateu simultaneamente motes da agricultura e ensino. Foi precursor em debater a instrução escolar dos trabalhadores do campo. O modelo de educação debatido no evento visava atender exclusivamente aos interesses dos grandes latifundiários. Todavia, e dialeticamente, esse foi um importante marco, no sentido de trazer à baila a necessidade dos trabalhadores rurais terem acesso ao ensino público, isso sem perder de vista que esse congresso ocorreu um século depois da promulgação da primeira Constituição do Brasil, onde os sujeitos do campo nem foram mencionados, demonstrando-nos o descaso com essa população. Destacamos que na década seguinte (1932) dezenas de educadores brasileiros se manifestaram por um ensino público com mais qualidade, divulgando o “manifesto dos pioneiros da educação nova”.

As legislações do Estado Paraná e do Brasil, nas duas ou três primeiras décadas do século XX, ao tratar a educação para os sujeitos do campo – ou mesmo urbano – tinha aspecto de “salvação” na visão dos patronatos. Estes sabiam – e sabem – criar mecanismos de controles sobre os trabalhadores rurais e urbanos. Destacamos que o Paraná tinha uma Escola Agrícola em meados da segunda década do século XX e os trabalhos realizados nesse estabelecimento de ensino público-privado, de interesse do patronato agrícola, nos revela o pensamento do presidente do Paraná em 1923, ao mencionar a Escola Agrônômica e Patronato Agrícola em seu relatório, quando diz que

A escola Agronomica funciona em uma das dependências do Gymnasio Paranaense. A sua instalação nesse prédio não satisfaz as condições de um estabelecimento de tal natureza e que proveitoso serviços tem já prestados à agricultura do Paraná. (MUNHOZ, 1923, p. 6).

A Escola Agrônômica<sup>30</sup> seguiu rumos na defesa do “progresso” da agricultura paranaense, mas em defesa explícita do patronato rural. No Brasil e no Paraná, uma das

---

<sup>30</sup> Criada pela lei nº 1788, de 05 de abril de 1918. Para saber mais, consultar relatórios a seguir: *Secretaria da Agricultura, Viação e Obras Públicas; Secretaria dos Negócios da Agricultura, Comércio e Indústria; Secretaria de Agricultura, Indústria e Comércio* no link:

tarefas centrais do ensino, nesse momento histórico, era tentar conciliar – e ainda é –, em suas diversas dimensões e interesses dicotômicos, a união de interesses particularmente diferentes dos setores agrários e industriais, em que o objetivo da escola/ensino era “salvar”, regenerar e (re)criar os trabalhadores do campo e das cidades, buscando eliminar possibilidades de rompimento da ordem político/social/econômico vigente.

Desta forma, o ensino na “visão” dos fazendeiros e industriais deveria acontecer – e ainda há para muitos – como sendo a associação direta entre ensino para a formação de mão de obra para o mercado de trabalho/emprego/ocupação, ou seja, não se cogitava um modelo de ensino para emancipação humana, mas um pensamento educacional que olhava – e muitos ainda olham – ensino/trabalho como sendo via “purificadora” e disciplinadora do homem para a nova sociedade emergente no Brasil, a industrial ou agroindustrial no início do século XX.

---

<<http://www.arquivopublico.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=59>>. Ver também o estudo de: PADIAL, Elyane Mozelli. As propostas de Lysimaco Ferreira da costa para a instrução pública paranaense no período de 1920-28. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Dr.<sup>a</sup> Maria Cristina Gomes Machado. Maringá, 2008.

### 3 – A EXCLUSÃO DOS TRABALHADORES DO CAMPO AO ENSINO: UMA HISTÓRIA PERVERSA

[...] os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha, e sim sob aquelas com que se defrontam diariamente, legadas e transmitidas pelo passado (MARX, 2000, p. 15).

Analisaremos neste capítulo a construção histórica de um conjunto de legislações e políticas públicas que excluíram os sujeitos do campo dos benefícios que o acesso e a permanência à terra e ao ensino podem trazer à classe trabalhadora na sociedade capitalista no período entre meados dos anos de 1930, passando pelas ocupações de terras no sul do Brasil a partir da década de 1970, pelos impactos sociais da construção da Hidroelétrica Binacional de Itaipu sobre os trabalhadores camponeses, até início do terceiro milênio, quando são promulgadas as primeiras legislações sobre o ensino na Educação do Campo em nível de Brasil.

#### 3.1 De 1930 a 1964: as novas demandas no ensino público

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova<sup>31</sup> – um movimento de intelectuais que buscavam reformar a educação no Brasil – defendiam, por um lado, o “avanço das escolas privadas” e, por outro, a ampliação da instrução pública para a massa da população. Soma-se a esse movimento reformador as insatisfações de setores da cafeicultura, intelectuais, classe média urbana e trabalhadores citadinos que há duas décadas vinham lutando para garantir direitos trabalhistas. No aspecto do mercado agrícola nacional, após a “Crise de 1929”, o setor agrícola sofreu “transformações notáveis”, pois

Enquanto nossas exportações tradicionais não mais encontravam mercados e seus preços despencavam, a demanda interna por alimentos e matérias-primas não só se mantinha firme, como, ainda, ao longo da década, aumentava substancialmente. O abastecimento das cidades, a composição da cesta de alimentação (criada logo em seguida) dos trabalhadores e essa demanda de matérias-primas tendiam a reorientar a agricultura para o mercado interno [...]. (LINHARES e SILVA, 1999, p. 104-105).

<sup>31</sup> Veja um breve resumo, no FGV-CPDOC. Texto escrito por Helena Bomeny, intitulado *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Educacao/ManifestoPioneiros>>

Esses e outros interesses fizeram-se presente na Constituição de 1934, no que tange à Educação. Esse conjunto de leis levou à concepção de “Estado educador”, aquinhoando a responsabilidade da educação às três esferas do Poder público. A Carta de Lei também previa a organização do ensino em “sistema” a partir da elaboração do Plano Nacional da Educação e da construção do Conselho de Educação. Aparece nessa Lei um pequeno, mas importante, avanço para a educação dos trabalhadores do campo, pois assim estava escrito na letra da lei:

Art. 156. A União, os Estados e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos, na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.

Parágrafo único. Para realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual. (BRASIL, 1934, s/p).

A Lei trouxe no seu texto a fragilidade da organização federativa do Brasil, porém, o fato de constar o reconhecimento da necessidade de uma dotação orçamentária específica para a educação nas escolas rurais tenha sido um avanço relevante, embora a Lei não mencionasse as obrigações dos Estados e dos municípios. Outro limite da Constituição é que ela inverte a lógica da destinação dos recursos financeiros, pois a maior parcela da população residia no meio rural e a mesma destinava apenas “vinte por cento” do total dos recursos destinados ao ensino para esse setor da sociedade. As orientações do conjunto da lei também podem ser compreendidas como uma tática para manter sob controle e/ou amenizar os conflitos e tensões que ocorriam por todo o país, que eram decorrentes de um “modelo civilizatório” que reproduzia práticas sociais de exclusão, pautadas no abuso de poder institucional.

Três anos depois é jurada a Constituição de 1937, promulgada em meio ao contexto das bases de implementação das indústrias, que precisavam de um novo perfil de trabalhadores. No âmbito nacional, as disputas eleitorais estavam acirradas e se multiplicavam as greves e as investidas oposicionistas da Aliança Nacional Libertadora (ANL) contra o governo Vargas. No aspecto internacional, houve a aproximação do governo de Vargas aos ideais fascistas, com o estreitamento das “relações comerciais com a Alemanha”. Esses ideais estavam presentes no Brasil por meio da Ação Integralista Brasileira (AIB), organização de cunho fascista, sob liderança de Plínio Salgado, cujo cerne das ideias conservadoras resumia-se no lema “Deus, Pátria e Família”. É nesse contexto nebuloso que Getúlio Vargas anunciou a Constituição de 1937, de inspiração claramente fascista. No campo educacional consta o art. 129 ser,

[...] dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especificidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento de esse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público. (BRASIL, 1937, s/p.).

Esse artigo da Constituição mostra a transferência das “obrigações” educacionais do Estado para o setor industrial, dando plena autonomia às indústrias implementarem uma política de ensino nos moldes que atendessem as necessidades da mesma, em detrimento dos povos residentes nas áreas rurais. O Art. 132 deixa evidente que

O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas e outras **por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos** e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação. (BRASIL, 1937, s/p. Grifos nosso).

O artigo fala de “períodos de trabalho anual nos campos” e não de educação. Outras Leis complementaram a Constituição no que tange à formação de mão de obra para as indústrias. O Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de Janeiro de 1942, cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI), que tinha atribuição de “organizar e administrar, em todo o país, escolas de aprendizagem para industriários” (BRASIL, 1942a).

O Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, fixou “[...] as bases de organização do ensino industrial em todo o país” (BRASIL, 1942b). Esse decreto buscou consolidar a criação do SENAI, pois tinha objetivo de reorganizar as redes de ensino, por meio de mudanças nos currículos escolares e nos objetivos do ensino, atingindo toda a cadeia de formação dos indivíduos, desde as séries iniciais do ensino público até a formação inicial e continuada dos professores. Foi preciso, a partir dessa década de 1940, impor uma série de legislações que fossem dando forma à “nova” sociedade industrial em curso, contribuindo diretamente para migração forçada do campo para o meio urbano, e entre elas destacamos:

- O Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, que “organizou o ensino secundário em dois ciclos: o ginásial, com quatro anos, e o colegial, com três anos” (BRASIL, 1942c).
- O Decreto-Lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943, Lei Orgânica do Ensino Comercial, que “reformulou o ensino comercial” (BRASIL, 1943).
- O Decreto-lei nº 8.529, de 02 de janeiro de 1946, que “organizou o ensino primário a nível nacional” (BRASIL, 1946).



- O Decreto-lei nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946, que “organizou o ensino<sup>32</sup> normal” (BRASIL, 1946).
- Os Decretos-lei nº 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946, que “criaram o SENAC”, fechou o ciclo do conjunto de legislações voltadas para a formação de mão de obra para a indústria.

Assim, os comportamentos sociais das crianças, jovens e adultos passaram a ser moldados para essas novas demandas econômicas do país, principalmente nas regiões Centro-Sul e Sul. As crianças e jovens eram doutrinados para o trabalho nas indústrias, os adultos passaram a ter acesso – aqueles que eram alfabetizados – a treinamento para se tornarem empregados nos comércios varejistas nos centros urbanos, ou seja, fechando a cadeia de produção até a venda ao consumidor final.

Esse conjunto de normas leva à hierarquização e a fragmentação do trabalho e reforça e amplia o controle da produção. Sobre o trabalhador, nesse sentido sabemos que

A indústria moderna transformou a pequena oficina do mestre da corporação patriarcal na grande fábrica industrial capitalista. Massas de operários, reunidos na fábrica, são organizadas como exércitos. São colocados sob vigilância de uma hierarquia completa de sargentos e oficiais. Não são apenas servos da classe burguesa, **do Estado burguês: dia-a-dia, hora a hora, são servos da máquina, do contramestre e, sobretudo, de cada um dos burgueses industriais.** E esse despotismo é tanto mais mesquinho, mais odioso e mais exasperador quanto mais abertamente proclama o lucro como sua finalidade exclusiva. (MARX, 1998, p. 9-10. Grifos nosso).

Assim, esse controle sobre o processo de trabalho coeso na produção da grande indústria, teve seu auge no período do taylorismo/fordismo, que tem como característica o controle racionalizado do processo de trabalho. Esses novos elementos, mesmo em fase embrionárias, fizeram-se presentes no Decreto-lei nº 9.613 de 20 de agosto de 1946, Lei Orgânica do Ensino Agrícola que visava organizar o ensino agrícola. O Decreto tinha ainda o objetivo de “fortalecer o mercado interno” referente ao consumo de “bens não-duráveis e de alimentos”, além de buscar proteção econômica frente às instabilidades do mercado internacional. De acordo com o Art. 2º deste Decreto,

O ensino agrícola deverá atender:

1. Aos interesses dos que trabalham nos serviços e misteres da vida rural, promovendo a sua preparação técnica e a sua formação humana.

---

<sup>32</sup> Para saber mais sobre a educação nesse e em outros períodos, ver: ROMANELLI, O. História da educação no Brasil 1930-73. Petrópolis, Vozes, 1978; RIBEIRO, M. L. História da Educação Brasileira. A Organização Escolar. Campinas, Autores Associados, 2003; ARANHA, M.L.A. História da Educação. São Paulo, Moderna, 2002.

2. Aos interesses das propriedades ou **estabelecimentos agrícolas**, proporcionando-lhes, de acôrdo com as suas necessidades crescentes e imutáveis, a suficiente e **adequada mão de obra**.

3. Aos interesses da Nação, fazendo continuamente a mobilização de eficientes construtores de sua economia e cultura.

Art. 3º O ensino agrícola, no que respeita especialmente à preparação profissional do trabalhador agrícola, tem as finalidades seguintes:

1. Formar profissionais aptos **às diferentes modalidades de trabalhos agrícolas**.

2. Dar a trabalhadores agrícolas jovens e adultos não diplomados uma qualificação profissional que lhes aumente a eficiência e produtividade.

3. Aperfeiçoar os conhecimentos e capacidades técnicas de trabalhadores agrícolas diplomados.

Art. 4º Ao ensino agrícola cabe ainda formar professôres de disciplinas próprias dêsse ensino e administradores de serviços a êsse ensino relativo, e bem assim aperfeiçoar-lhes os conhecimentos e competência. (BRASIL, 1946, s/p. Grifos nosso).

Buscava-se formar mãos de obra que atendessem, principalmente, aos interesses do Estado e das empresas agrícolas, ou seja, privilegiava-se a formação de mão de obra de profissionais polivalentes, que se adaptassem às constantes mudanças que estavam ocorrendo no campo e nas cidades, e também a introdução de novas maquinarias, após meados dos anos de 1950.

No Capítulo II da Lei, que tratava dos princípios gerais do ensino agrícola, vemos no item 2 do Art. 5º, que “nos cursos de que trata o número anterior incluir-se-ão, juntamente com o ensino técnico, estudos de cultura geral e práticas educativas que concorrem para acentuar e elevar o valor humano do trabalhador agrícola” (BRASIL, 1946, s/p).

Vale destacar que na década de 1940 houve, por diversos fatores, o crescimento da indústria no Paraná, e as políticas educacionais voltadas para o ensino da indústria e do ensino agrícola teve campo fértil para seu desenvolvimento. Segundo Bragueto (1999, p. 152), “o crescimento industrial paranaense entre 1939 a 1949 é explicado pela ocupação do Norte do Estado e os estímulos consequentes às atividades de beneficiamento do café [...]”. Neste período houve o crescimento industrial na casa de “10%”, superando a média nacional e do Estado de São Paulo, o mais industrializado do país.

Na prática, a história nos mostra que o ensino agrícola privilegiou a formação “técnica” ou “qualificada” em detrimento dos elementos de formação que elevariam o “valor humano” e a formação intelectual do trabalhador. Temos concordância com Braverman (1977), que conceitua que a qualificação do trabalhador está ligada ao domínio do ofício, ou seja, ao conjunto de habilidades necessárias para a execução do desempenho da produção, contribuindo para compreendermos essas mudanças no seio do capital quando toca na educação dos trabalhadores, ao afirmar que

[...] as escolas politécnicas e agronômicas são fatores desse processo de transformação, que se desenvolveram espontaneamente na base da indústria moderna: constituem também fatores dessa metamorfose as escolas de ensino profissional onde os filhos dos operários recebem algum ensino tecnológico e são iniciados no manejo prático dos diferentes instrumentos de produção (MARX, 2008, p. 559).

Após o governo de Vargas as tensões e conflitos continuaram por todo o país, entre elas as lutas em defesas de reforma agrária e luta pela melhoria do ensino público, um dos pretextos para o golpe militar-civil, em 1964.

### **3.2 A reforma agrária, *Agribusiness* e movimentos sociais do campo**

Para compreendermos o contexto do surgimento dos debates sobre a possibilidade de reforma agrária, e *a posteriori*, o direito ao ensino e a organização dos trabalhadores em prol desses objetivos, traçaremos um panorama sobre a reforma agrária, os movimentos sociais do campo e os reflexos desses seguimentos junto à população que reside – residiu – historicamente no meio rural brasileiro com reflexos no Paraná.

Os problemas que envolvem a distribuição de terras e a exclusão do ensino no Brasil são históricos. Até a metade do século XX não se debatia ou veiculava a necessidade de reforma agrária, pois as terras eram do Estado. O debate sobre reforma agrária no Brasil surgiu como “plano” de governo com João Goulart, que assumiu o governo imerso em uma crise econômica<sup>33</sup> e social, com reivindicações de uma reforma agrária social.

Na presidência, Goulart envia ao Congresso um projeto de reforma agrária com várias possibilidades de indenizações aos proprietários rurais. No texto enviado ao Congresso Nacional, no ano de 1964, Goulart afirmava que “não é possível admitir-se que continuem em vigor normas, padrões e valores que, em nosso meio, principalmente nas áreas rurais, perpetuem formas de relações de trabalho inspiradas nos resíduos de uma concepção aristocrática e feudal da vida e do mundo [...]” (GOULART, 1964, p. VIII). Goulart assumiu que o Brasil era um país arcaico em suas relações de trabalho no campo, bem como que o Estado brasileiro precisava eliminar privilégios e desníveis, em diversas questões, como as voltadas à reforma agrária e à ampliação do acesso à educação.

O pressuposto geral de análise é de que, apesar do discurso, o projeto reformista sobre as questões agrárias e educacionais, no decorrer do governo de Goulart, ia ao encontro dos

---

<sup>33</sup> Goulart assume a presidência da República em meio a uma crise econômica em razão dos altos investimentos praticados pelos presidentes anteriores desde 1955 com o objetivo de alavancar o setor industrial nacional. Outro agravante é o fato de Goulart não ter maioria no congresso nacional, gerando dificuldades na governabilidade.

interesses de amplos setores da classe dominante do país. A reforma agrária foi uma das principais bandeiras reformistas do governo de Goulart, que buscava impedir mudanças radicais na sociedade, desde a organização da Liga Camponesa e outros movimentos populares. Sobre o tema reforma agrária, Coca (2013) diz que

Diferentes posturas ideológicas geram diferentes abordagens sobre o tema. Estas análises vão desde aquelas que consideram que a reforma agrária geraria mudanças estruturais na sociedade até aquelas que a defendem como uma medida que fomentaria o capitalismo. (COCA, 2013, p. 170-171).

A reforma agrária não é sinônimo de transformação radical da sociedade. Tem como objetivo manter o *status quo* da sociedade capitalista e, mesmo em um governo que se demonstrava de esquerda, caso de João Goulart, criou-se uma Superintendência de Política Agrária (Supra), que tinha por incumbência implementar medidas de reforma agrária no país. No entanto, pouco foram as medidas tomadas por esse órgão governamental na busca do desenvolvimento da pequena agricultura e a própria estrutura do Estado passa desenvolver medidas que buscaram o desenvolvimento do denominado “agronegócio”, em detrimento dos pequenos agricultores, favorecendo a concentração de terras junto a poucas famílias brasileira.

As propostas de reforma agrária<sup>34</sup> do governo Goulart eram acanhadas e, sobretudo, alinhadas aos interesses do capital nacional, mesmo assim as propostas sofreram forte oposição de amplos setores da classe dominante do país. Segundo Coca (2013, p. 174), “Entre 1961 e 2009 foram implantados no Brasil, 8.637 assentamentos oriundos da RA [...]. Esses assentamentos são consequência da luta de camponeses para entrar ou permanecer na terra”.

Ainda no governo de Goulart houve um aumento significativo de sindicatos e sindicalização dos trabalhadores rurais, mas com objetivos de frear a organização dos trabalhadores e não de construir conjunturas de lutas mais radicais. Destacamos que projetos de reforma agrária entram na pauta dos debates após a Segunda Guerra Mundial.

Estudos sociológicos mais aprofundados levam-nos a observar que, desde o final da Segunda Guerra Mundial “dezenas de Projetos-de-lei de Reforma Agrária foram apresentados ao Congresso Nacional”, mas nenhum foi aprovado e, desde 1954, os governos da República tentam, de forma paliativa, amenizar as questões e tensões sociais no campo, criando vários projetos de colonização. Naquele ano, por exemplo, é fundado o INIC – Instituto Nacional para a Imigração e Colonização – com a intenção de planejar e executar a colonização e concessões de terras nos Estados. (BRANDÃO, 2003, p. 29).

---

<sup>34</sup> O termo reforma agrária já indicava a ação: *Reforma*, ou seja, mudar a aparência, criar a sensação de mudança e transformação. A proposta não era revolução.

Em 1955, havia um debate nos Estados Unidos da América e no Brasil sobre as medidas que deveriam ser tomadas para evitar o avanço do *Comunismo* nos países latino-americanos. Uma das linhas de atuação era combater os movimentos sociais do meio rural que lutavam por reforma agrária. Nesse sentido, Debène (2003, p. 174) afirma que “no total, somente um milhão de famílias camponesas latino-americanas tiraram proveito da distribuição de terras, o que manteve 14 milhões de famílias à margem” do acesso à terra nas décadas seguintes a 1950. O autor mostra que poucas famílias tiveram acesso à terra e que, na realidade, a chamada “*Aliança para o Progresso*”, no Brasil, buscava implementar reformas econômicas sem atingir os camponeses brasileiros. Petras (2000, p. 79) afirma que a “política agrícola de mercado livre dos Estados Unidos é orientada por Washington com a busca de novas saídas de investimento para investidores na América Latina e “também buscava fornecedores para o mercado estadunidense [...] para fornecer importações de alimentos baratos de modo a manter baixa a inflação doméstica e fornecer a seus assalariados alimentos a preços baixos”.

Na prática, a reforma agrária nunca foi implementada de fato. O que ocorreu, desse período para cá, foram algumas distribuições de terra que estiveram – e ainda estão – aquém das necessidades históricas e sociais. Compactuamos com Petras (2000), Linhares e Silva (1999) e Dabène (2003) quando afirmam que as reformas de cunho liberais ocorrida em fins do século XIX e XX acentuaram a exclusão social, econômica e educacional de pequenos camponeses e indígenas, ao mesmo tempo em que houve transferência das chamadas “terras devolutas”, por meio de títulos de propriedades para o domínio de poucas pessoas – as de influências políticas e sociais, como grandes proprietários de terras.

Em 1955, na *Boston Conference on Distribution of Agricultural Products*, nos estadunidenses, Ray Goldberg e John Davis, da Universidade de Harvard, cunharam o termo *Agribusiness*, que acabou interferindo no campo em toda América e nos projetos e programas intitulados de reforma agrária. Esse termo é mais do que uma simples palavra, é um conceito. Começou a disseminar-se por intermédio do livro de Davis e Goldberg na obra *A Concept of Agribusiness*, publicada no estadunidenses no ano de 1957, levando suas conceituações econômica/social/educacional, desde o pensar a produção até o consumo dos produtos agrícolas, chegando a praticamente todo mundo. No Brasil ficou conhecido como “agronegócio” (MEGIDO e XAVIER, 1998; CAMPOS, 2008; PAVESI e GOMES, 2011; ARAÚJO, 2007; CRUVINE e MARTIN NETO, 1999, CALLADO, 2009).

Os estudos indicam que a partir desse período as relações humanas no campo sofreram mudanças negativas em torno dos pequenos camponeses no Brasil e no mundo, pois *Agribusiness* ou Agronegócio é a

[...] soma de todas as operações envolvidas no processamento e na distribuição de insumos agropecuários, as operações na fazenda; e o armazenamento, o processamento e a distribuição dos produtos agrícolas e seus derivados [...]. (DAVIS e GOLDBERG apud VIEIRA, 2002, p. 26).

O professor Pizzolatti, utiliza-se, em suas aulas no curso de agronegócio, o mesmo conceito e diz que

[...] é a soma total das operações de produção e distribuição de suprimentos agrícolas; as operações de produção nas unidades agrícolas; e o armazenamento, processamento e distribuição dos produtos agrícolas e itens produzidos com eles [...]. (PIZZOLATTI, 2004, p. 02).

Campos (2008), baseado nos estudos de Goldberg, Davis e Silva, diz que o agronegócio

[...] orienta tanto o reagrupamento das categorias de classificação de atividades, como as propostas de cálculo usadas no seu dimensionamento. [...] o trabalho desses autores [Ray Goldberg e John Davis] teve o mérito de redirecionar o centro de análises de dentro para fora da fazenda [...] são abordadas apreciações à noção de agronegócio, em especial a visão sistêmica na apresentação dos resultados de seu desempenho como um “novo” setor, recriada por arranjos de categorias do sistema oficial de classificação de atividades econômicas. (CAMPOS, 2008, p. 21, 130, aspas no original).

De acordo com Campos (2008, p. 119) o “conceito de agronegócio se constituiu em referência obrigatória dos agricultores norte-americanos interessados na ampliação de subsídios”. Algo semelhante ocorreu no Brasil, pois as linhas de financiamentos buscam atender as demandas econômicas do capital que atua no agronegócio em detrimento da produção para o abastecimento de gêneros de primeira necessidade para o mercado interno brasileiro.

Sobre os setores de atuação do agronegócio, Pizzolatti (2004) diz que

Dentro destas atividades do agronegócio podemos identificar três setores [...]

1. “Antes da Porteira”: insumos, bens de produção e serviços para a agropecuária;
  2. “Dentro da Porteira”: Produção agropecuária;
  3. “Depois da Porteira”: Processamento agroindustrial e distribuição.
- (PIZZOLATTI, 2004, p. 04 – Aspas no original).

O autor também nos revela o monopólio econômico e social existente no *agribusiness* que, segundo o autor, é o “maior negócio do mundo” (IBIDEM, p. 04). Afirma que “meia dúzia de empresas transnacionais dominam este setor”, sendo uma das maiores empresas a “Monsanto”, com sede nos Estados Unidos da América. Outra característica forte neste segmento são as fusões, acordos de cessão de tecnologia e compras de empresas. Ou seja, poucos grupos econômicos detêm o controle de produtos agrícolas no mundo, determinando as regras de acordo com seus interesses econômicos, sem preocupação com os problemas sociais ocasionados pelas suas atividades econômicas.

No Brasil, o processo de introdução do agronegócio também é ensinado nos bancos escolares como sendo *A Revolução Verde*. Vale destacar que esta tem como característica a introdução de maquinários agrícolas – produzidos pelas mesmas empresas que produziram os tanques de guerra utilizados na Segunda Guerra Mundial e que, após tais conflitos, suas taxas de lucro caíram vertiginosamente –, também pela introdução de sementes modificadas e desenvolvidas nos laboratórios que trazem consigo a utilização maciça de agrotóxicos, além da introdução de fertilizantes químicos que causam diversos males à saúde dos seres humanos e dos animais, e que também prejudicam muito o meio ambiente. Trata-se de um assunto que parte dos professores apresenta aos alunos como relação de trabalho/econômico/social “natural” e necessária, pouco debatendo o impacto negativo desse seguimento econômico à sociedade.

As consequências da implementação no agronegócio ao redor do mundo ocidental são as mudanças nas forças produtivas e a mecanização das atividades rurais. Isso trouxe consequências no campo social/educacional, pois a introdução do agronegócio tira de cena os pequenos proprietários da área rural, bem como diminui as pessoas agregadas nas grandes fazendas, que são expulsas para as periferias dos centros urbanos, onde geralmente não conseguem empregos pela falta de escolarização. O agronegócio produziu ex-pequenos produtores rurais que passaram a serem trabalhadores volantes, perambulando entre os pequenos núcleos habitacionais do interior brasileiro, tornando-se “boias-frias”, residindo nos centros urbanos, mas trabalhando nas fazendas ou canaviais, obrigados a imergir no universo do agronegócio.

Outro fator que contribuiu para a expulsão dos pequenos proprietários rurais foi a introdução das novas tecnologias. O acesso à essas, como maquinários que aumentam a produção, ficou restrito aos grandes proprietários que foram atendidos pelas políticas públicas de financiamento por partes dos diversos governos, desde a década de 1960. O acesso

constitui-se no cerne que diferencia os produtores e a sua participação nessa nova dinâmica mercadológica. No entanto, a inserção foi, e é, para poucos agricultores.

Os impactos socioambientais ocasionados pelo modelo do agronegócio têm se mostrado graves, pois apresenta implicações danosas ao meio natural, bem como à distribuição de renda aos trabalhadores rurais e dificulta a sobrevivência das populações de ribeirinhos, faxinalenses, povos das florestas e outras populações tradicionais. Com isto, a história do campo brasileiro é marcada por práticas ilícitas dos latifundiários, que na contradição do capital, ainda mantem propriedades improdutivas e a reprodução da “mais-valia” toma outros contornos no modelo do agronegócio brasileiro e mundial.

Investigando a história do Brasil é possível perceber que os camponeses não foram apáticos socialmente. Muitas foram as movimentações ocorridas desde o século XVI e, entre 1930 até o golpe militar em 1964, as lutas combatendo a concentração de terras no Brasil se intensificaram. Destacamos aqui as *Ligas Camponesas* iniciada em meado de 1946, que buscavam, entre outros objetivos, a defesa da reforma agrária no país.

As Ligas Camponesas foram associações de trabalhadores rurais criadas inicialmente no estado de Pernambuco, posteriormente na Paraíba, no estado do Rio de Janeiro, Goiás e em outras regiões do Brasil, que exerceram intensa atividade no período que se estendeu de 1955 até a queda de João Goulart em 1964. [...] As ligas assim conhecidas foram precedidas de alguns movimentos de natureza idêntica que, em virtude de seu isolamento, não tiveram a mesma repercussão social e política. Este seria o caso, por exemplo, do conflito de Porecatu, no norte do Paraná (1950-1951), e do movimento de Formoso (1953-1954), que, no entanto, influíram de maneira durável nas respectivas áreas de origem. (MEMORIAL DAS LIGAS CAMPONESAS, s/d, s/p).

Em agosto de 1955 ocorreu, em Recife, o *Congresso de Salvação do Nordeste*, que contou com a participação de milhares de pessoas, entre autoridades, representantes do parlamento, setores industriais e comércio, além de representantes de sindicatos, estudantes e outros profissionais. Em setembro do mesmo ano foi realizado, na mesma cidade, o *Primeiro Congresso de Camponeses de Pernambuco*, organizado pelo professor Josué de Castro. “A partir de 1959 as Ligas Camponesas se expandiram” rapidamente para outros Estados, chegando até o Paraná.

Entre 1960 e 1961, as Ligas organizaram comitês regionais em cerca de dez estados da Federação. Em 1962 criou-se o jornal *A Liga*, porta-voz do movimento, que pretendia ter uma difusão nacional, mas que na realidade permaneceu ligado a um número reduzido de leitores, que eram os próprios militantes do movimento. [...] As Ligas falavam em nome de uma ampla e diversificada categoria de trabalhadores que incluía foreiros, meeiros, arrendatários e pequenos proprietários, que produziam uma cultura de subsistência e comercializavam os excedentes produzidos em terra própria ou em terra alheia. Nesse sentido, convém lembrar que a utilização do termo



“camponês” parece ter sido fator de auto-identificação e de unidade para designar categoria tão ampla em oposição a um adversário comum, politicamente denominado pelas lideranças como “o latifúndio improdutivo e decadente”. (MEMORIAL DAS LIGAS CAMPONESAS, s/d, s/p).

Mas nem tudo foram “flores” no seio do Movimento, pois, conforme se ampliava, também ampliou as disputas políticas e ideológicas internas. Houve a tentativa de se constituir um partido político que representasse os anseios dos trabalhadores desse Movimento, mas o que ocorreu foi que “as pretensões políticas da cúpula do movimento esvaziavam-se diante de um movimento sindical organizado e mais ligado à Igreja e ao Estado”. Os Movimentos das Ligas Camponesas contribuíram para a criação de organizações de trabalhadores por todo o país, tais como *União de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil* (ULTAB).

O processo de desarticulação do movimento, segundo o Memorial das Ligas Camponesas,

[...] a partir do I Congresso de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil, realizado em Belo Horizonte em novembro de 1961, onde o grupo de Julião e das Ligas Camponesas se confrontou com outro, mais moderado, sob influência comunista, e sob liderança da ULTAB. (MEMORIAL DAS LIGAS CAMPONESAS, s/d, s/p).

Alguns anos depois, mesmo neste cenário de tensão política/poder, Goulart apresentou seu programa de governo baseado no que ele denominou de “reformas de base”, que, mesmo de cunho liberal, propunha um conjunto de medidas que visava mudar as estruturas econômicas e sociais do país, com o objetivo de promover o desenvolvimento econômico independente e o estabelecimento da justiça social. A reforma agrária era uma das propostas, resultando em tensionamento entre os diversos setores políticos contrários à implementação de uma redistribuição de terras.

O golpe final contra a organização dos trabalhadores rurais veio com o Golpe dos Militares, em 1964, em que se prende o principal líder da Liga, que posteriormente é exilado. Petras (2000, p. 79) diz que “Washington contribui para derrotar os movimentos populares rurais nos anos de 60 e 70 e para a instalação de regimes autoritários [...]”. Os movimentos sociais ligados a Liga Camponesa funcionaram, mesmo sobre forte repressão, durante algum tempo, através da *Organização Política Clandestina*, que possuía certa coordenação nacional formada por assalariados rurais e camponeses, os quais infiltraram-se em sindicatos agrícolas, passando a ajudar presos e perseguidos políticos.

Para se ter uma ideia, no governo de Castelo Branco, no mesmo mês do Golpe, foi encaminhado pelos militares ao Congresso Nacional, o projeto de Lei do Estatuto da Terra,

aprovado sob o número de Lei 4.504/64. Segundo Mendonça (2010, p. 42), a Lei trouxe especificidade ao conter duas tendências contraditórias. Por um lado o aspecto “distributivista”, que abriu a possibilidade de democratização do acesso à terra e por outro, a lei é “produtivista” ou perversamente capitalista e concentradora, que veio a prevalecer na década de 1970, quando ocorreu a chamada “modernização conservadora” da agricultura.

Analogamente como ocorreu nos governos a partir de Luiz Inácio Lula da Silva, que ao assumir também defendeu a bandeira da reforma agrária, o Governo Militar buscava “diminuir as mobilizações populares em torno do tema” e trouxe o debate político para a órbita do seu projeto de Lei (LINHARES e SILVA, 1999; BRUNO, 2009). Essas medidas faziam parte de um projeto hegemônico de poder amplo, pois a elaboração e escrita do Estatuto da Terra foram influenciadas politicamente e diretamente pelos estadunidenses e elites do Brasil. As orientações estavam presentes na política da “Aliança para o Progresso”, que propunha medidas de reforma agrária como meio de aliviar as tensões sociais ou evitar revoluções (STÉDILE, 2011; PETRAS, 2000).

Não podemos deixar de mencionar que o golpe militar de 1964 contou com apoio dos setores da alta elite agrária brasileira que visava incentivos agrícolas e buscava garantia de infraestrutura no campo. A maior base social do novo regime político combateu veementemente os projetos de reforma agrária por não aceitar as desapropriações de propriedades. Assim, as lutas continuaram até finais da década de 1979, quando as primeiras ocupações começaram a ocorrer no sul do Brasil, dando origem ao movimento social que mais durou em toda a história das lutas sociais do Brasil, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e outros que apareceram no cenário como entidades fortes, após a Lei de 1963 feita no Governo João Goulart, que os regulamentou (STÉDILE, 2011).

Segundo Mendonça (2010, p. 32), a oposição política no Congresso Nacional colocava-se contra os trabalhadores ao atuarem na defesa ao “sagrado direito à propriedade através das entidades patronais rurais, como a Sociedade Nacional de Agricultura e a Sociedade Rural Brasileira”. Os Partidos de “centro”, como o Partido Social Democrático (PSD), parcialmente aceitava a possibilidade de proposta que combatesse os latifúndios improdutivos, mas também saía em defesa de indenização prévia dos proprietários, gerando infinitos debates.

No campo do ensino, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1967, pensada e aprovada pelos militares diz no seu “Art. 170 – As empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter, pela forma que a lei estabelecer, o ensino primário gratuito de seus empregados e dos filhos destes”. Este item não sofreu mudanças em relação às duas

últimas constituições. No Parágrafo único do mesmo artigo afirma que “as empresas comerciais e industriais são ainda obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores” (BRASIL, 1946, s/p). Ou seja, o ensino voltado à indústria deveria começar na mais tenra idade.

Dois anos depois (1969), foi promulgada uma emenda à Constituição, mas basicamente manteve-se o texto da Carta de 1967 no que se refere à educação. Teve uma breve mudança ao permitir as obrigações empresariais, frente ao ensino dos filhos dos empregados, possibilitando que pudessem ser pagas aos trabalhadores mediante o salário educação, na forma estabelecida na lei. Essas mudanças nos remetem aos escritos do historiador inglês Hobsbawm, mesmo não se referindo ao Brasil, pode contribuir para a reflexão ao afirmar que “enquanto a mudança rápida em algum lugar do sistema não altera as instituições e relações internas de maneira para as quais o passado não forneça nenhuma orientação, as mudanças localizadas podem ocorrer rapidamente” (HOBSBAWM, 2013, p. 29), explicando em parte as mudanças ocorridas no ensino e nas questões agrária/sociais durante os anos do Regime no Brasil.

Ao mesmo tempo em que o MST estava se consolidando e enfrentando o agronegócio, também enfrentam no Sul do Brasil a construção da hidroelétrica da Itaipú. Esta trouxe “avanços” significativos no campo econômico para o Estado do Paraná e Brasil, no entanto, impactou diretamente a vida de milhares de trabalhadores do campo expulsos de suas terras, pois “o reservatório da Itaipú, com 1.350 km<sup>2</sup> de área inundada, é o sétimo maior do Brasil” (ITAIPÚ BINACIONAL, 2014, s/p). Segundo o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), no ano de 1998,

[...] a população local foi expulsa dessas ilhas, no rio Paraná. Alguns foram reassentados em áreas distantes e sem a mínima infraestrutura. A grande maioria das cerca de 1.500 famílias não receberam qualquer tipo de indenização, provocando graves problemas sociais. Sem qualquer debate com os legítimos proprietários das ilhas, o governo federal, através de decreto, criou o Parque Nacional de Ilha Grande. O Movimento por Justiça dos Ilhéus retomou sua organização e agora exige, após quase duas décadas, a indenização justa para as famílias que tiveram tantos prejuízos de ordem econômica e social. Exigem ainda o ressarcimento de valores do ITR pago pelos ilhéus, desde que foram impedidos de produzir e viver nas ilhas. A apresentação das situações acima relatadas e a discussão pública dos problemas devem contribuir com o debate sobre metodologias, modalidades e prazos para a reparação e/ou indenização e equacionamento dos problemas sociais e ambientais pendentes. (MAB, s/a, s/p. Grifo nosso).

Para a construção da hidroelétrica de Itaipú Binacional foram desapropriadas “6.913 propriedades na zona rural e 1.606 propriedades no perímetro urbano”. Para conhecimento,

[...] os acordos com os colonos eram feitos de uma forma que provocavam uma desorganização social, uma vez que primeiramente eram indenizadas as lojas, farmácias, oficinas, etc., como foi o caso de Alvorada do Iguçu, dificultando a permanência dos agricultores, visto que ficavam sem um mínimo de infraestrutura. Em geral, o preço pago por Itaipu era muito menor do que o valor de mercado, e, ao mesmo tempo, era descontada a dívida do agricultor no banco.

O critério de avaliação dos preços das terras que Itaipu pagava era estipulado pelo levantamento feito pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, nos bancos e cartórios. Os agricultores questionavam estes valores uma vez que o preço do imóvel registrado sempre era menor que o de fato. Não poderiam ficar satisfeitos com o pagamento indenizatório, já que não havia um valor efetivo pelo lugar onde haviam criado os filhos, onde plantaram suas árvores e teriam que se mudar e recomeçar tudo de novo. (TESCHE *et al*, 2010, s/p. Grifo nosso).

Os autores concordam que o processo de desapropriação das terras causou sérios problemas, principalmente aos moradores e trabalhadores rurais. No entanto, e contrariando o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB, s/d), Tesche *et al* (2010, s/p), concluíram que “todas as propriedades atingidas pelo reservatório da Usina Hidroelétrica de Itaipú foram devidamente desapropriadas e os valores estimados das propriedades foram pagos aos seus proprietários”, considerando-se os contraditórios. Outro estudo também contribui para compreendermos os impactos sociais causados pela construção da hidroelétrica de Itaipú, construção que indiretamente contribuiu com a organização dos camponeses em movimento, que anos mais tarde resulta no surgimento da educação dos povos do campo. Segundo Gattermann (2006),

A construção da Hidrelétrica de Itaipu transformou a geografia da região, no entanto, não foi esse o impacto maior sobre as vidas das pessoas que moravam nos locais onde houve a formação do lago. O preço a ser pago para recomeçar uma vida em outro lugar não condizia com os valores oferecidos pela Itaipu para a indenização de suas propriedades. Os mais lesados com os preços oferecidos pelas indenizações eram os agricultores. Por isso, um sentimento de revolta e indignação apossou-se dos mesmos dando origem ao que passou a ser conhecido como “Movimento de Justiça e Terra”, no final da década de 1970, em meio a um sistema político militar no Brasil. (GATTERMANN, 2006, p. 23. Grifo nosso).

Todos convergem para o fato de que os proprietários rurais, em sua maioria pequenos agricultores, foram lesados no processo de desapropriação, recebendo valores insignificantes. De acordo com alguns autores, os valores pagos “não eram suficientes” para comprar nem “um lote urbano”, muito menos outra propriedade do mesmo porte. Destacamos que

As áreas alagadas eram de predominância agrícola e estavam em plena produção, influenciando no potencial econômico dos municípios afetados. Além das propriedades rurais e urbanas, vários investimentos em infraestruturas municipais e estaduais foram perdidos debaixo d’água, como escolas, rodovias, entre outros [...]. Em alguns dos municípios o deslocamento de pessoas foi superior a dez por cento, se comparado ao percentual total de sua população [...]. Na hora da desapropriação

existem duas categorias básicas de forma de propriedade: os proprietários e os posseiros. (RIBEIRO, CASSULI, FRASÃO, 2012, p. 6-7).

Sobre a forma e os critérios impostos pelo Estado para efetuar os pagamentos das irrisórias indenizações de desapropriação, Ribeiro, Cassuli, Frasão (2012) destaca que

No caso de ter a propriedade escritura de compra e venda, existiram casos onde as escrituras eram “sobrepostas” o que significava que mais de uma pessoa possuía Escritura Pública de Compra e Venda registrada em cartório, assim sendo indenizada somente aquela que provasse judicialmente a posse da propriedade. Acontece também de ocorrer aqueles casos onde as pessoas apenas possuem Contrato de Compra e Venda quitados (RIBEIRO, CASSULI, FRASÃO, 2012, p. 8).

Para receber a indenização era “obrigatória” a apresentação de Escritura Pública que comprovasse sua titularidade. Mas os posseiros, historicamente, não se preocupavam com essas questões burocráticas, mesmo porque o Estado esteve ausente durante décadas (séculos), além da falta de informações/ensino por parte dos trabalhadores rurais, em sua maioria analfabetos ou apenas dominando as “primeiras letras”. Outro problema grave enfrentado eram as fraudes em Escrituras Públicas. Uma mesma área poderia ter vários “donos” ou ao menos “papeis” que lhes davam o direito de reclamar judicialmente. Alguns trabalhadores que receberam indenização “migraram para as regiões Centro-Oeste e Norte do País” (IDEM, p. 9).

É no bojo destes confrontos que, a partir de 1978 e das primeiras ocupações de latifúndios no Rio Grande do Sul, surgiu o MST, desenvolvendo-se e lutando pela reforma agrária para os excluídos do direito à terra. A “semente para o surgimento do MST talvez já estivesse lançada quando os primeiros indígenas levantaram-se contra a mercantilização e apropriação pelos invasores portugueses do que era comum e coletivo: a terra, bem da natureza” (MST, 2009, s/p). Embora essa afirmativa seja mais ideológica do que empírica, de fato sempre houve alguma forma de resistência contra a invasão portuguesa, desde os nativos até os escravos libertos. Assim, as gêneses da luta pela terra nos remetem a 1500. As pessoas que fizeram parte do início da organização e coordenação oficial do MST, em 1984 e 1985 no Encontro e Congresso realizado no Paraná,

Eram posseiros, atingidos por barragens, migrantes, meeiros, parceiros, pequenos agricultores... Trabalhadores rurais sem terras, que estavam desprovidos do seu direito de produzir alimentos. Expulsos por um projeto autoritário para o campo brasileiro, capitaneado pela ditadura militar, que então cerceava direitos e liberdades de toda a sociedade. Um projeto que anunciava a “modernização” do campo quando, na verdade, estimulava o uso massivo de agrotóxicos e a mecanização, baseados em fartos (e exclusivos ao latifúndio) créditos rurais; ao mesmo tempo em que

ampliavam o controle da agricultura nas mãos de grandes conglomerados agroindustriais. Mas seria injusto dizer que começamos ali. (MST, 2009, s/p.)

A organização do MST trouxe aos seus membros duas situações opostas. De um lado o “sonho pela terra”, do outro, os “conflitos com milícias organizadas nas fazendas para defendê-las”. (BRANDÃO, 2003, p. 34). Ainda segundo o autor, bem como para Stédile, o MST teve o apoio da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e os conflitos se intensificaram com a organização e criação da União Democrática Ruralista - UDR. Essa entidade patronal foi criada “três meses após a realização do Congresso do MST em Curitiba/PR” (BRANDÃO, 2003, p. 35). Segundo o site oficial da UDR a Instituição tem como principais objetivos

[...] defender incondicionalmente os direitos e interesses do produtor rural brasileiro, patrocinando sempre que necessário a manutenção do Instituto de propriedade "imóvel rural" como direito privado, de acordo com a Constituição do País.  
A UDR exerce um papel fundamental em promover, por todos os meios Legais, a conscientização em amplitude nacional de que a propriedade privada e a liberdade de produzir são direitos inalienáveis, como também manter fórum permanente de estudos jurídicos voltados para a formulação da política fundiária, inclusive da produção e comércio da agropecuária e do agro-negócio (sic) brasileiro, sempre defendendo a manutenção e aperfeiçoamento dos direitos e deveres junto aos Poderes Constituídos. (UDR, 2014, s/p).

A UDR tinha também, segundo Brandão (2003), como objetivo inicial, “defender a propriedade” contra os trabalhadores do MST. De um lado a UDR, defendendo a “propriedade privada”, o agronegócio e a defesa da terra com o uso de “armas” e, por outro lado, os trabalhadores do Movimento lutando para a implementação da reforma agrária, da desconcentração das terras e, por que não dizer, pelo fim do modelo de agronegócio. Muitos conflitos<sup>35</sup> marcaram a atuação do MST, trazendo à morte milhares de trabalhadores rurais na luta pela terra e pelo ensino.

Mesmo com o fim da Ditadura Militar no Brasil, observamos que a Constituição de 1988, embora com um conjunto de leis democráticas, manteve, no conjunto da lei, os resquícios dos períodos de “chumbo” dos governos dos generais, com sérios limites ao exercício pleno da cidadania ativa. Dialeticamente, também acendeu novas possibilidades no caminho da busca de direitos civis, como a participação ativa na política, direitos sociais e educacionais, bem como a possibilidade constitucional da reforma agrária.

---

<sup>35</sup> CPT – Comissão Pastoral da Terra. Coleção: *Conflitos no Campo*. Disponível em: <<http://www.cptnacional.org.br/index.php/publicacoes/conflitos-no-campo-brasil>>  
REVISTA VEJA – Coleções: *Questão agrária*. Disponível em: [http://veja.abril.com.br/arquivo\\_veja/questao-agraria-reforma-mst-mlst-udr-stedile-rainha-eldorado-carajas.shtml](http://veja.abril.com.br/arquivo_veja/questao-agraria-reforma-mst-mlst-udr-stedile-rainha-eldorado-carajas.shtml).

### 3.3 Da Educação do MST ao ensino da Educação do Campo

Na verdade a questão agrária engole a todos e a tudo, quem sabe e quem não sabe, quem vê e quem não vê, quem quer e quem não quer. (MARTINS, 1994, p. 13).

Refletir sobre origens da Educação do Campo (EC) levou-nos a um levantamento histórico nas seções anteriores, do acesso e distribuição da terra no Estado brasileiro. As análises dos estudos demonstram que a questão do ensino dos camponeses é histórica e a EC na atualidade não é diferente, e se não fosse pela ousadia e organização dos movimentos sociais do campo, a partir do final da década de 1970 pela busca do acesso a terra por meio da reforma agrária e por uma educação com mais qualidade, poderíamos ter outra realidade. (BRANDÃO, 2003 e 2014; STÉDILE e FERNANDES, 1999; CALDART, 2005).

A origem da Educação do Campo está ligada à luta pela terra e reforma agrária no Brasil, envolvendo dimensões políticas, econômicas, culturais e suas contradições. Na contemporaneidade, as lutas são marcadas a partir de 1979 com “o início da retomada das lutas pela terra no Brasil” (CALDART, 1997, p. 30), dando origem, como já adiantamos, ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), no ano de 1984 e outros movimentos sociais do campo. A exclusão histórica/social dos camponeses e a concentração fundiária conduziu o Estado brasileiro à exclusão em massa dos trabalhadores ao acesso e ao ensino, ocasionando problemas sociais permanentes e não superados. Por meio da organização dos movimentos sociais, deram início a um novo processo de ocupação de terra por todo o Brasil (STEDILE, 2005) e da instalação de acampamentos, visando à realização de assentamentos, gerando demandas para além do direito à terra, como o direito à educação formal escolar nos acampamentos e assentamentos.

A organização dos trabalhadores leva-os a perceberem que não bastaria apenas ter acesso a um naco de terra, mas que o Estado tem o dever legal de proporcionar, além da terra, outros serviços públicos básicos e elementares, como o ensino, sobretudo no local onde os trabalhadores camponeses e seus filhos residem e produzem.

Luta-se assim pelo ensino para atendimento às crianças, jovens e adultos acampados. Posteriormente, com os assentamentos, o MST também luta para que o ensino ocorresse onde a demanda estava colocada. Caldart aponta um marco histórico importante para os sem terra na luta pelo ensino, ao afirmar que a “primeira escola de assentamento que se tem registro começou a funcionar em 1983, no assentamento de Nova Ronda Alta no Rio Grande do Sul”. (CALDART, 1997, p. 30). Stédile, afirma que

[...] apenas a luta pela terra não transforma o sujeito em cidadão, se nós também não democratizarmos o conhecimento, se não tivermos acesso à educação. É por isso que nós do Movimento Sem Terra compreendemos que existe um casamento necessário entre a conquista da terra e a conquista da educação. Só a terra não vai libertar o trabalhador da exploração. E só a escola também não é capaz de libertar o Sem Terra da exploração, do latifúndio. (STÉDILE<sup>36</sup> in CALDART, 1997, p. 25).

Stédile reconhece os limites que o simples acesso à terra traz, pois somente o acesso à terra, sem que o trabalhador tenha acesso às políticas públicas de financiamento para produção, tecnologia, infraestrutura, comercialização e acesso ao ensino, mesmo que limitado, permanece no prejuízo sócio-político. O ensino possibilita inserção ao conhecimento científico, pois o trabalho já faz parte de sua vida, contribuindo com a formação do homem, possibilitando-lhe conhecimentos para melhor explorar a terra com mais eficiência. É como afirmou Stédile, que a política de reforma agrária deveria ser “junção dessas duas conquistas: ter acesso à terra, e ter acesso à escola, ao conhecimento, à educação” (in CALDART, 1997, p. 25).

Os estudos de Caldart (1997) – e outros autores – indicam que a EC tem sua gênese no seio do MST, inicialmente nas Escolas Itinerantes e Escolas de Emergências e, a partir do final da década de 1990, com a EC.

As Escolas Itinerantes existem nos acampamentos do MST, acompanhando o deslocamento das famílias, buscando garantir às crianças, jovens e adultos acampados o direito ao ensino, enquanto a documentação fica assegurada em um Colégio Estadual, a exemplo do Colégio Estadual Iraci Salette Strozak, localizado no município de Rio Bonito do Iguaçu-PR (escola base que dá o suporte oficial, arquivando a documentação escolar).

As Escolas de emergências<sup>37</sup> são escolas em áreas de tramitação para assentamento definitivo, construídas com restos de madeiras e lonas plásticas para que as crianças tenham acesso ao ensino. Trata-se de uma situação emergencial até que a área ocupada seja regularizada em definitivo com a imissão de posse e o Estado construa escolas nos padrões exigidos por lei.

Com isto e com a sua forma de organização, o MST, comparado a outros movimentos sociais, foi o que teve maior repercussão a nível nacional, além de se tornar o mais orgânico e

---

<sup>36</sup> STÉDILE, João Pedro, era da coordenação nacional do MST em 1997. Depoimento para um vídeo produzido sobre a educação no MST, em janeiro de 1997 (CALDART, 1997, p. 25-26. Nota de rodapé).

<sup>37</sup> Para compreender os significados/conceitos de “escolas de emergência”, sugerimos à leitura de Comilo (2013).



duradouro. Essa organicidade fez com que o Movimento, com três anos de sua fundação oficial (1984), já tivesse organizado o setor destinado à educação/ensino. Caldart afirma que

Desde 1987 há no MST um Setor de Educação responsável pela articulação e coordenação nacional tanto das lutas como das formulações político-pedagógicas, que aos poucos vão constituindo uma proposta de educação para as áreas de reforma agrária em nosso país (CALDART, 1997, p. 28).

O Movimento teve e tem seus méritos em lutar pelo ensino nos assentamentos e fora deles, mesmo que à questão da luta pelo acesso ao ensino não fosse um consenso<sup>38</sup> entre os coordenadores do MST no início do mesmo. No entanto, as mães pressionaram os dirigentes do movimento, pois queriam – e querem – que seus filhos tivessem – e tenham – acesso ao ensino, o que contribuiu para que o Setor de Educação se fortalecesse e continue se fortalecendo (CALDART, 2000, p. 145). Um dos focos do Setor de Educação do MST foi combater os altos índices de analfabetismo nos acampamentos e assentamentos, bem como no meio rural, situação esta também não superada nos centros urbanos, como confirma o IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Segundo os resultados do Censo 2010, aproximadamente 91% da população brasileira com dez anos ou mais de idade são alfabetizados. Isto é, temos um percentual de 9% de não-alfabetizados, o que equivale a dizer que aproximadamente 18 milhões de brasileiros não sabem ler e escrever.

Em comparação aos resultados do Censo de 2000, a situação da alfabetização melhorou no país, pois a taxa de analfabetismo diminuiu de 12,8% para 9% em 2010.

Mas, apesar dos avanços, o número de pessoas que não sabem ler e escrever ainda é grande em algumas regiões do Brasil. (IBGE, 2015, s/p).

No meio rural em 2011, os dados produzidos pelo IBGE (2012) indicam que a taxa de analfabetismo era o dobro da zona urbana. Em 2011 era de 21,2%, enquanto nas zonas urbanas era de 6,5%. No ano seguinte, 2012, o IBGE (2013, p. 127) afirmou que “a taxa de analfabetismo<sup>39</sup> é maior entre aqueles que pertencem ao quinto mais pobre (15,0%), entre os

<sup>38</sup> Observamos nos estudos de Caldart (1997, 2000) ao escrever sobre a trajetória do MST e da educação, que a luta principal era – e é – o acesso à terra. Podemos observar na fala de Stédile, nota de rodapé número 38 desta dissertação, conchamar as lideranças do Movimento para a importância da luta pelo ensino. Caldart (2000, 145) também afirma que foram “as mães” e “algumas lideranças” que desde os primeiros assentamentos observaram a necessidade de uma escola para seus filhos. Também em diversas ocasiões, em nossas andanças pelos assentamentos e acampamentos no Paraná, e conversando com Lideranças, podemos observar *in loco* que a prioridade inicial do MST era o acesso à terra por meio da reforma agrária, a luta pelo ensino veio *a posteriori*. Na atualidade, as demandas do MST estão muito além do acesso a terra e ao ensino.

<sup>39</sup> Para o IBGE (2013, p. 259) a “taxa de analfabetismo, expressa em porcentagem, entre o número de beneficiários e a população em uma área específica”. Não estão inclusos nesse saldo os analfabetos funcionais, que “de acordo com esta declaração [UNESCO, 2013], o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados e em desenvolvimento. No Brasil, 75% das pessoas entre 15 e 64 anos não

que residem na Região Nordeste (17,4%) e entre aqueles que estavam nas áreas rurais (21,1%)”, isto fazendo referência à população com quinze anos ou mais de idade, indicando que as ações dos governantes não estão dando conta de resolver os problemas crônicos do analfabetismo no campo. Em se tratando das crianças de oito anos de idade,

Houve uma melhora de 6,9 pontos percentuais entre 2002 e 2012, reduzindo para 10,2% a proporção de crianças de 8 anos de idade que ainda não haviam sido alfabetizadas. Para as crianças residentes em áreas rurais essa proporção era de 21,0%, enquanto nas áreas urbanas era de 7,6%. (IBGE, 2013, p. 128).

As crianças camponesas, sejam elas filhos de acampados ou assentados da reforma agrária, sejam filhos de trabalhadores assalariados do campo bem como de outras crianças e jovens camponesas, ainda sofrem com o descaso dos governantes que não oferecem condições mínimas de estrutura para o ensino no meio rural no Paraná e no Brasil, acarretando altos índices de analfabetismo, evasão escolar, reprova e não continuação dos estudos após o ensino fundamental. Quando comparamos esses dados com países vizinhos, vemos que dos 36 milhões de adultos analfabetos na América Latina, 38,5% são brasileiros. Isso significa aproximadamente 14 milhões de pessoas. Vale destacar que o Brasil detém 34,2% da população latino-americana (UNESCO, 2014).

O governo federal reconhece que as mudanças para reduzir os índices de analfabetismo “exigirá mais eficiência do sistema de ensino em reduzir as desigualdades de resultado escolar entre os distintos grupos sociais” (IBGE, 2013, p. 129), no entanto, o mesmo reconhecimento não é constatado nos governos estaduais e municipais. Pelo contrário, constata-se fechamento de escolas em prejuízo dos povos do campo. Nos últimos anos, esses índices vêm decrescendo, mas ainda se encontra em patamares inaceitáveis para uma nação que se encontra entre as dez mais ricas do mundo. A literatura nos indica que não basta apenas discurso governamental para alterar as condições materiais da sociedade. É necessário que as palavras convertam-se em ações concretas que beneficiem o ensino no campo e nas cidades.

A este respeito, temos observado, em alguns acampamentos, que é quando os trabalhadores organizados ocuparam uma determinada área ociosa, forçando o Estado a desapropriá-la para fins de reforma agrária. Permanecem na área quanto tempo for necessário: dias, meses ou anos, sem pouca ou quase nenhuma condição básica, como água, energia

---

conseguem ler, escrever e calcular plenamente. Esse número inclui os 68% considerados analfabetos funcionais [...]. Apenas 1 entre 4 brasileiros consegue ler, escrever e utilizar essas habilidades para continuar aprendendo”. (PLANETA EDUCAÇÃO, 2006, s/p).

elétrica, saúde pública, espaço para o ensino, etc. E nos assentamentos, que é quando as famílias conseguem a imissão de posse da área, podendo ser assentadas em definitivo, com o direito de uso e fruto da terra. Estando assentadas, passam a ter direito e também possibilidade de acesso a créditos financeiros do governo para construção de casas, compra de sementes, investimento na produção e escoamento agrícola. A educação<sup>40</sup>, e utilizamos o conceito de “educação” ao invés de “ensino”, nesse contexto de análise sobre o ensino do e para MST, pois segundo o Movimento, o ensino/aprendizado/formação não está limitado à escola enquanto instituição formal. A escola para o Movimento é apenas uma pequena parte na formação dos sujeitos. Assim, a educação nestes espaços está vinculada ao mundo do trabalho, por meio da luta pelo acesso e permanência na terra e aos direitos constitucionais. Na escola dos acampamentos e assentamentos do MST, a escola está à “disposição” dos interesses sociais dos sujeitos que compõem o Movimento, ou seja, a escola mantém uma relação direta, com a participação ativa da comunidade onde está inserida, pois a escola, nesses locais, é fruto da luta por parte da comunidade para que o Estado reconheça e seja o mantenedor desses estabelecimentos de ensino. Ou seja, não é uma escola construída e mantida por “livre” iniciativa do Estado. Nestes casos pesam as negociações e as pressões.

Nas diversas disciplinas do conhecimento científico estudadas nas escolas em assentamentos, os professores buscam estabelecer relações diretas entre os conteúdos pré-estabelecidos e a vida na comunidade dos alunos. Os estudos partem da realidade da comunidade. Assim, aos conhecimentos somam-se a vivência das demandas da comunidade escolar, buscando mecanismos que contribuam nas mudanças sociais envolvendo a vida dos estudantes no seio dos acampamentos e assentamentos que estão inseridos. Nessas escolas, os sujeitos educadores<sup>41</sup> que atuam direta ou indiretamente com os alunos, procuram analisar as condições sociais, políticas, econômicas, culturais e ensino, aproximando com a realidade dos camponeses.

Um dos problemas enfrentados nas escolas do campo, como no caso do Assentamento Pontal do Tigre, em Querência do Norte-PR, na então Escola Itinerante Carlos Marighela, em Planaltina do Paraná-PR, no Acampamento Elias Gonçalves de Meura<sup>42</sup> e noutras escolas na Escola Itinerante Herdeiros da Luta de Porecatu no Acampamento Herdeiros de Porecatu em

---

40

<sup>41</sup> Estamos utilizando o termo/conceito “educador(a)” nesse contexto da dissertação ao invés de professor, pois o primeiro, rompe e amplia a relação entre “professor x aluno” tradicionalmente construída. O educador por ser alguém sem a formação acadêmica, mas que têm outros “saberes” que contribua para a formação humana/política/social das crianças e jovens.

<sup>42</sup> Esta Escola Itinerante acompanhou as famílias para o assentamento no município de Carlópolis-PR, no ano de 2013.

Porecatu-PR é que as estruturas físicas dos estabelecimentos nem sempre são prioridades por parte do gestor político do município em que as mesmas se encontram e quando a responsabilidade é do Estado, o descaso não se diferencia, sobretudo no governo atual de Beto Richa (PSDB). Quando se trata de acampamentos, muitas escolas são construídas de lonas plásticas e/ou restos de madeiras e o ensino é realizado a partir da criatividade pedagógica, sujeitos às intempéries, falta de materiais estruturais básicos como cadeiras, carteiras, livros didáticos, quadro-negro, cadernos, lápis, caneta, borracha, alimentos para as crianças, água potável, etc. Acrescentemos, no caso de um acampamento, o medo constante do despejo, prejudicando o aprendizado.

A falta de investimento por parte do Poder Público em educadores tem sido um fator predominante, ou seja, um descaso sócio educacional e político. Tratando-se de acampamento, a situação agrava-se e nos assentamentos, os professores que se deslocam para o ensino nem sempre são comprometidos com a realidade dos assentados, criando situações conflituosas na didática e no campo pedagógico tanto com quem estuda, quanto com a direção do Movimento. Nos locais onde o Estado não reconhece a escola, o ensino era – e em muitos locais ainda é – desenvolvido por membros da própria comunidade acampada ou assentada, em muitas situações, sem formação de magistério ou curso superior.

A prática de muitos professores que não têm compromisso com o ensino da EC e apenas cumpre determinação resultada da distribuição de aulas, prejudicando o trabalho pedagógico e a aproximação da realidade sócio educacional de onde o educando vive, indiretamente, contribui com a “repressão política e midiática” (BRANDÃO, 2003) que o MST já sofre há décadas, refletindo no ensino, um vez que os professores das mais diferentes áreas (história ou geografia, matemática ou ciências e outras) não analisam a conjuntura e a estrutura social e política do país, da região e da localidade, não contribuindo com a formação das crianças, jovens e adultos com quem trabalham. É como disse Thompson: “Se estamos interessados na transformação histórica, precisamos atentar para as minorias com linguagem articulada”, desmistificando a ideologia dominante, ultrapassando a consciência “atualmente considerada ‘subpolítica’ – composta por superstição ou irreligião passiva, preconceitos e patriotismo” (1997, p. 57. Aspas no original). Surge assim na história do MST, a demanda por formar educadores no curso superior para contribuir com a ensino/educação nos acampamentos e assentamentos.

Destacamos que a formação do aluno/professor, quando inserida na realidade concreta social, os participantes, sejam educadores e educandos, passam a ter compreensão prática das contradições que ocorrem no Estado e na sociedade, e discutem mecanismos de luta coletiva

que podem mudar leis e normas ou moldando-as de acordo com a realidade e as necessidades políticos sociais, ao desenvolverem seu aprendizado nos confrontos com o “aparelho repressor” do Estado, seja municipal, estadual ou federal, além do enfrentamento com o “poder” midiático, obrigando-se a pensar contra ações para divulgação das razões da luta pela terra e pela importância e necessidade do ensino onde os camponeses residem. Diante do exposto, vale registrar o que Caldart (1997, p. 39) afirma sobre “a luta pelo direito à educação e a construção de uma nova pedagogia”, ou seja:

1. **A educação que nós queremos/precisamos não acontece só na escola.** [...]
2. **Nossa luta é por escolas públicas de qualidade** nos acampamentos e assentamentos da reforma agrária [...]
3. **Trabalhamos por uma escola que assuma a identidade do meio rural.** [...]
4. **Valorizamos as educadoras e os educadores.** [...] **Somente com um processo sistemático de formação/re-educação é possível assumir uma proposta de educação como esta.** [...]
5. [...] profunda crença na pessoa humana e na sua capacidade de formação e transformação. [...]
6. **Acreditamos numa educação que valorize o saber dos/as educandos/as.** [...]
7. **Queremos educar para a cooperação.** [...]
8. **Um currículo organizado com bases na realidade e no seu permanente movimento.** [...]
9. **Criação de Coletivos Pedagógicos.** [...]
10. **Uma educação que (se) alimente (d)a UTOPIA.** [...]
11. Um princípio de ação: **enquanto seguimos a luta pelos nossos direitos já começamos a trabalhar com eles.** [...] (CALDART, 1997, 39 -46. Grifos/negritos no original).

Em síntese e diante das necessidades do Movimento, formulou-se princípios e orientações de como educar para a cooperação entre os sujeitos do campo, valorizando a unidade, mesmo existindo diversidade (CALDART, 1997), conduzindo os trabalhos pedagógicos a partir dos princípios de que a educação não acontece somente na escola formal e dentro de salas de aulas convencionais.

Tratando-se dos povos do campo, um primeiro ponto é que o ensino, além de tratar do direito à cidadania, possibilita reflexões objetivas sobre os saberes do homem do campo e sua luta pelo direito à terra. Segundo, é a prática de um ensino que, além de não negar o que se estuda nas escolas convencionais, amplia com o estudo da realidade social, política e econômica, ampliando o conhecimento das crianças, adolescentes, jovens e adultos. Tal prática busca superar a defasagem histórica que ocorreu nas escolas no meio rural brasileiro, onde a escola do campo sempre foi denotada como atrasada em relação a escolas urbanas. A superação possibilita que as escolas do campo trabalhem conteúdos além dos pré-determinados para formação de mão de obra para o mercado de trabalho, contribuindo com a formação da consciência social, política e educacional, não alienada. Mas como isso é

possível, quando ainda se pratica na maioria das escolas um ensino que se aproxima com a educação rural? Educação do Campo ou educação rural? Busquemos diferenciá-las, à frente, à medida que compreenderemos o processo de consolidação de legislações sobre EC no novo milênio.

### **3.4 Da educação rural à Educação do Campo**

Os movimentos camponeses, a exemplo do MST, seringueiros e ribeirinhos, desenvolveram na prática a educação, ou seja, a educação do sentido amplo do termo, a formação humana desenvolvida por meio do trabalho, das relações sociais e nas relações/embates com o Estado. Uma educação que está além do ensino ministrado no seio das escolas, onde viviam e vivem, resultando, em 1998, na criação do conceito Educação do Campo, que não é sinônimo de educação rural e menos ainda de evolução ou adaptação dessa última. Temos constatado a existência, entre educadores e pesquisadores que não estão ligados aos movimentos sociais do campo, principalmente o MST, de certa confusão conceitual ao buscarem definir as bases e os objetivos da EC. Inferimos que isso esteja ocorrendo pelo fato de que, após 1997–1998, com a ampliação do debate nacional iniciado pelos movimentos sociais do campo, setores da academia, CNBB, Unicef, o termo/conceito Educação do Campo foi se ampliando e as pressões sociais sobre o Estado resultaram na criação de leis e políticas públicas e, concomitantemente, sendo absorvido por setores da sociedade que não compactuam com os mesmos projetos de ensino dos movimentos sociais do campo, a exemplo das empresas ligadas ao agronegócio. E nessa ampliação surge um novo conceito de “educação do campo”<sup>43</sup> ligado aos interesses econômicos e sociais do agronegócio, confundindo-se com o conceito de “Educação do Campo” dos movimentos sociais.

A ausência de conhecimento sobre o conceito de EC criado pelos movimentos sociais do campo é fruto do não debate sobre esse mote historicamente recente e ainda pouco disseminado entre a maioria dos docentes das universidades e em grades curriculares dos diversos cursos de licenciaturas. O conceito de EC de origem dos movimentos sociais também é pouco conhecido nas escolas estaduais e municipais, denominadas do campo (e em escolas urbanas que atendem à maioria de alunos oriundos do meio rural), como em distritos, vilas e

---

<sup>43</sup> “educação do campo” com letras minúsculas para diferenciar da Educação do Campo (letras maiúsculas) oriunda dos movimentos sociais do campo.

ilhas, e muitos professores, mesmo trabalhando em escolas com estas características, ao ouvirem o conceito, têm dúvidas do que se trata e como trabalhar pedagogicamente a EC.

Por outro lado e, fruto da disputa hegemônica entre capital e trabalho, e/ou capital e os movimentos sociais do campo, as empresas ligadas ao agronegócio desenvolveram sua própria educação do campo, ou seja, as grandes transnacionais começaram a financiar, produzir e distribuir materiais didáticos e paradidáticos nas escolas, criar e desenvolver mecanismos de formação continuada de professores, bem como estabelecer parcerias com os Estados da federação, entre eles o Paraná. Esse projeto de “educação do campo” empresarial distorce ao mesmo tempo em que manipula suas bases conceituais, visando se assemelhar à Educação do Campo desenvolvida pelo MST, bem como visa atender as legislações de EC, criadas em decorrência das pressões das lutas dos movimentos sociais do campo e por setores da academia científica, pelo direito ao ensino de qualidade aos trabalhadores do campo. Ao realizarmos a leitura e análise de algumas produções científicas, vemos essas distorções/confusões entre os dois projetos de EC, a dizer, que têm finalidades opostas, em muitos casos parecem intencionais as distorções, indicando-nos disputa hegemônica no campo econômico, ideológico e político, visando assim, frear o ensino e os movimentos sociais do campo. Diante do exposto, procuraremos diferenciar as concepções de Educação do Campo de outros projetos de ensino que também utilizam o termo “educação do campo”.

O certo é que os governantes sempre negaram o direito efetivo do ensino aos povos do campo ao longo da história. Sempre que esse direito foi sendo instituído teve características segregadoras que deixaram às margens a maioria da população camponesa, sobretudo por sempre verem os povos do campo como sem importância no contexto econômico do ponto de vista do desenvolvimento industrial.

Historicamente, o conceito de educação rural esteve associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos [...]. Tinha como pano de fundo um espaço rural visto como inferior, arcaico. Os tímidos programas que ocorreram no Brasil para a educação rural foram pensados e elaborados sem os seus sujeitos, sem sua participação, mas prontos para eles. (FERNANDO, MOLINA, 2004, p. 61).

A elite governante entendia e entende que o povo do campo não precisa de ensino. O ensino era – e em muitos casos ainda é – objeto de disciplinarização dos trabalhadores camponeses para preparação de mão de obra para o mercado de trabalho, ou seja, formar sujeitos com habilidades limitadas às necessidades do capital industrial, agroindustrial e financeiro, visando saber lidar minimamente com as novas tecnologias que o agronegócio

incorporou ao longo das décadas. É um modelo de ensino que nega a história dos sujeitos camponeses, seus saberes, sua cultura, seu tempo e espaço. É um ensino “etnocêntrico”, urbano, industrial, em síntese, nega aos camponeses o direito à formação integral nas suas relações entre ensino-trabalho. (BRANDÃO, 2003 e 2014; RIBEIRO, 2012; KOLLING, CERIOLI e CALDART, 2002; ARROYO, CALDART e MOLINA, 2005; CALDART, 2011). É como afirma Sousa,

A educação do campo é fruto da experiência coletiva vivida no interior dos movimentos sociais e das relações estabelecidas entre a sociedade civil organizada e os governos. A educação rural é fruto da iniciativa governamental ao longo da história brasileira, haja vista que os povos do campo não tinham vez e voz nas questões relacionadas à sua escolarização. (SOUSA, s/d, p. 04).

A EC é definida pelos intelectuais dos movimentos sociais do campo como sendo um ensino a

[...] partir da ótica específica da educação na qual a escola do campo ocupa espaço privilegiado, tem por finalidade contribuir nos desdobramentos da proposta da luta por um Projeto Popular de Brasil. [...] Nossa reflexão, diz Roseli, é realidade a partir de uma experiência particular, que é a do [...] MST, um dos sujeitos sociais que vêm pondo o campo em movimento [...]. (NERY, 2000, p. 9).

Desta forma, e fica muito claro, que a Educação do Campo surge a partir das práticas e experiências educativas do MST, que envolve o ensino atrelado à luta pela terra. Ao longo dos anos e após 1997 o conceito de EC vai ampliando-se e buscando consolidar definições, ou dando linhas mestras de orientação sobre o desenvolvimento da EC por todo o Brasil. É como evidenciaram os educadores do campo ao divulgarem o *Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro*.

Trabalhamos por uma identidade própria das escolas do meio rural, com um projeto político-pedagógico próprio que fortaleça novas formas de desenvolvimento do campo, baseada na justiça social, na cooperação agrícola, no respeito ao meio ambiente e na valorização da cultura camponesa (BENJAMIM, CALDART, 2000, p. 60).

Atualmente, cada escola tem a liberdade para elaborar o seu Projeto Político-Pedagógico e, assim, no caso das escolas do campo, poder trabalhar a identidade própria dos povos do campo, que incomoda as elites agrárias, políticas e agroindustriais conservadoras, pois a EC informa, transforma e conscientiza, o que, para as elites, é um problema no controle do que os trabalhadores aprendem, pois leva, inevitavelmente, ao rompimento da estrutura



agrária secular brasileira, à reforma agrária, à quebra do monopólio da terra como objeto de “reserva de capital”.

A Educação do Campo é sintetizada como uma concepção que atrele as relações políticas ao campo pedagógico, dessa forma dinamizando e refletindo criticamente sobre a ligação dos seres humanos com a (re)produção social no campo e sua relação com a terra, buscando incorporar os povos ao meio onde vivem, a exemplo da floresta, pecuária, minas, agricultura, pesqueiros, ilhéus, caiçaras, ribeirinhos, quilombolas, indígenas e extrativistas. Assim, Educação do Campo é fruto das demandas dos movimentos de camponeses na luta por uma política de ensino para os acampados e assentados da reforma agrária, bem como foi sendo desenvolvido a partir da verificação da precariedade do sistema de ensino público brasileiro, principalmente o ensino destinado aos camponeses ao longo da história.

Para elaborar e desenvolver um projeto de ensino crítico e emancipador é necessário compreender o “projeto de campo”, as formas como a exploração econômica e do trabalho ocorreu e ocorre no campo, pois esses fatores impactam direto no modelo de ensino público destinado aos camponeses.

A EC do campo é parte de um projeto popular visando superar os problemas históricos da concentração fundiária: reforma agrária, superação da dicotomia campo x cidade, busca pela dignidade dos camponeses e igualdades sociais, ou seja, pensar EC é refletir criticamente com vistas a superar as relações de exploração promovidas pelo capital no meio rural. Fernandes (s/d) contribuiu para entendermos que o agronegócio não promove, por meio de seu projeto de educação do campo, esse projeto de ensino em discussão.

Citar um exemplo importante é que enquanto o agronegócio organiza o seu território para a produção de mercadorias, dando ênfase a esta dimensão territorial, o campesinato organiza o seu território para realização de sua existência, necessitando desenvolver todas as dimensões territoriais.

A Educação como política pública não faz parte dos interesses do agronegócio porque esta dimensão territorial não está contemplada em seu modelo de desenvolvimento. A pesquisa para o agronegócio é um importante setor para a criação de tecnologias voltadas para o aprimoramento dos diversos produtos de sua intrincada cadeia de processamento de mercadorias.

Embora a Educação do Campo ainda seja incipiente, está sendo pensada e praticada na amplitude que a multidimensionalidade territorial exige. Desde a formação técnica e tecnológica para os processos produtivos até a formação nos diversos níveis educacionais, do fundamental ao superior para a prática da cidadania. (FERNANDES, s/d, p. 02-03).

O avanço nas discussões, estudos e pesquisas da EC possibilitou que a definição fosse ampliada. Saiu do patamar de projeto educacional do MST, tornando-se um anseio de projeto dos trabalhadores engajados do meio rural brasileiro. Assim,

A educação do campo [...] tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo [...] é um espaço de possibilidade que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. (KOLLING, CERIOLI, CALDART, 2002, p. 33).

Na contramão da história da EC está a educação rural. Este teve historicamente a função de formar basicamente os trabalhadores do meio rural para trabalhar nas indústrias e outros setores urbanos. Ou seja, era – e em muitos lugares ainda é – um modelo de ensino que vê o trabalhador camponês como mercadoria ou engrenagem para atender às demandas do capital industrial e agroindustrial. É um ensino que despreza as contribuições sociais, econômicas, políticas, assim como as práticas e conhecimentos dos povos do campo.

A educação rural trata o camponês como sendo o “jeca tatu”, o “rúde”, atrasado, sem cultura e que precisa apenas das “primeiras letras” para trabalhar e produzir para o mercado em expansão. A educação rural projeta nos alfabetizados a concepção urbana de vida, independente se o alfabetizando reside no campo ou na cidade.

Já a Educação do Campo, advindo das lutas e pressões concretas sobre o Estado, por parte do MST e outros movimentos sociais, visa à superação dessa lógica da educação rural, buscando transformar o campo e os trabalhadores camponeses em sujeitos politizados, detentores de conhecimento científico, capazes de conhecer e combater os problemas que o sistema capitalista acarreta aos trabalhadores do campo e das cidades (BRANDÃO, 2003).

Para melhor compreender esta discussão, é importante analisar as normas legais. A pressão realizada pelos movimentos sociais do campo e das cidades, no período da Assembleia Constituinte, fez com que fosse inserido na Constituição Federal (CF) de 1988, novos direitos sociais, entre os quais, os que tangem ao ensino público. A Constituição estende o “direito” ao ensino a todos os cidadãos (art. 205), como obrigação do Estado. Todavia, no art. 208, parágrafo 1º, da CF de 1988, diz que “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”. Quando a lei diz que o “direito” ao ensino é um “direito público subjetivo”, quer dizer que

O direito pode ser dividido em dois ramos, objetivo e subjetivo, dependendo da forma de análise que se deseja fazer. É considerado como direito objetivo, "o conjunto de regras jurídicas obrigatórias, em vigor no país, numa dada época" [...]. Em outras palavras, o direito objetivo são as normas jurídicas, as leis, que devem ser obedecidas rigorosamente por todos os homens que vivem na sociedade que adota essas leis. O descumprimento dá origem a sanções. (SOUSA, 2008, s/p. Grifos nosso).

No entanto, não é o “direito objetivo” que regula a Constituição de 1988 no âmbito do ensino público e sim, o “direito público subjetivo” onde

O direito subjetivo pode ser definido como "a faculdade ou possibilidade que tem uma pessoa de fazer prevalecer em juízo a sua vontade, consubstanciada num interesse" [...]. Ou, "o interesse protegido pela lei, mediante o recolhimento da vontade individual." [...]. Em outras palavras, é a capacidade que o homem tem de agir em defesa de seus interesses, invocando o cumprimento de normas jurídicas existentes na sociedade onde vive, todas as vezes que, de alguma forma, essas regras jurídicas venham ao encontro de seus objetivos e possam protegê-lo. (SOUSA, 2008, s/p).

Os trabalhadores do campo buscam o cumprimento do Art. 205, afirmando que o ensino é “direito de todos e dever do Estado e da família [...]” (BRASIL, 1988, s/p). Destacamos que a Lei não faz referência direta aos trabalhadores do campo, mas esses, na letra da lei, estão inseridos nos direitos e deveres, “invocando” seus direitos ao ensino no local próximo as suas residências, evitando a não “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” quando as desigualdades existem e são mantidas social e politicamente com anuência do Estado na medida em que milhares de estudantes do campo têm que se deslocar, até oito horas *in itinere*, diariamente rumos aos centros urbanos, por decisões dos gestores públicos descomprometidos com o ensino de qualidade para o trabalhador do campo.

A Constituição de 1988 possibilitou que os Estados da federação pudessem ter autonomia na elaboração de leis complementares que atendessem às regionalidades, tendo em vista a diversidade geográfica, social e econômica do Brasil. A autonomia imerge que os legisladores e gestores estaduais tenham a sensibilidade de criar e implementar leis educacionais que atendam as especificidades dos cidadãos que residem no meio rural e que estão em idade escolar, ou mesmo àqueles que já passaram dessa idade, mas que também têm o “direito” e acesso ao ensino público e de qualidade.

Na pós-Constituição de 1988, alguns Estados da federação assinalam para a expansão do atendimento escolar, buscando interiorizar o ensino, a ampliação de vagas e o melhoramento das estruturas físicas das instituições de ensino, medidas estas que possam valorizar o professor que atua no campo. Até ventilam nas suas Constituições alguns dos motes referentes ao ensino dos camponeses, mas politicamente não avançam nas obrigações do Estado.

Observamos que os Estados que fazem menções mais específicas ao ensino dos

camponeses são: Ceará, Alagoas, Maranhão, Bahia, Sergipe, Tocantins e Paraná. Estes abrem possibilidades de que os calendários escolares sejam adequados conforme as necessidades climáticas e de trabalhos na agricultura dessas regiões. Estes Estados buscaram, de alguma forma, superar antigas compreensões que viam como assistencialismo a oferta de ensino, passando a assinalar a possibilidade de implementar um ensino que visasse a constituição da cidadania ativa. No entanto, ao mudar de um governo para outro, temos observado um retrocesso pedagógico e político – caso do Paraná – em controlar ideologicamente o ensino na EC junto às escolas do campo ou em simplesmente ignorá-las.

Neste ínterim, os movimentos sociais do campo se movimentaram nas décadas de 1980 e 1990 e o Estado brasileiro golpeia as pressões sociais com novos programas, projetos ou serviços, opondo-se às práticas da Educação do Campo. Um dos serviços que desvirtuam a EC são as práticas desenvolvidas no campo brasileiro pelo SENAR (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural). Saibamos que o SENAR foi criado por meio da Lei nº 8.315, de 23/12/91 e é

[...] uma entidade de direito privado, paraestatal, mantida pela classe patronal rural, vinculada à Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil – CNA e administrada por um Conselho Deliberativo tripartite. Integrante do chamado Sistema S, tem como função cumprir a missão estabelecida pelo seu Conselho Deliberativo, composto por representantes do governo federal e das classes trabalhadora e patronal rural. (SENAR, 2014a, s/p).

Os limites dessa instituição estão no fato dela objetivar formar mão de obra que atenda às necessidades do empresariado do campo, além de inculcar nas crianças, jovens e adultos a ideologia do agronegócio, e não às necessidades sócio/histórica dos trabalhadores camponeses.

Vertente oposta defende que os camponeses não devem ter apenas a formação técnica. Deve ser uma formação que vise o desenvolvimento da *práxis*, na concepção gramsciana, do trabalho e de ensino, que não tem sido a finalidade do SENAR. Assim,

Podemos dizer que o debate da Educação do Campo é permeado por interesses distintos das classes sociais. Estes interesses definem diferentes projetos para o campo. Estes projetos são representados pelo agronegócio de um lado e pelo projeto camponês de Educação do Campo do outro. Enquanto a educação para o campo, vista sob a ótica do agronegócio tem a intencionalidade de formar sujeitos que sejam funcionais à reprodução do capital, buscando inculcar ideologias dominantes, contribuindo para a perpetuação das desigualdades sociais e manutenção da sociedade de classes (CAMACHO, 2014, p. 348).

Assim o SENAR completa o ciclo de formação de mão de obra para as novas demandas do agronegócio brasileiro utilizando-se do termo “educação do campo”. Por outro lado, e na contramão do ensino do SENAR, a Educação do Campo desenvolvida pelos movimentos sociais do campo visa formar indivíduos em sua totalidade e que sejam capazes de analisarem e compreenderem as complexidades das relações humanas no seio do capitalismo em seus diversos aspectos culturais, econômicos, sociais ou políticos. Assim, não é possível admitir que um projeto de ensino que vise superar essa lógica capitalista de ensino, possa advir de uma instituição criada pelos interesses do próprio capital no campo, o agronegócio.

A Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, buscando complementar os artigos 208 e 210 da Carta Magna de 1988, evidencia no art. 28, as especificidades do mundo rural, buscando diferenciar e, ao mesmo tempo, integrar o rural e o urbano como um conjunto homogêneo da sociedade. Assim estabelece o artigo:

**Art. 28.** Na oferta da 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 a adequação do calendário escolar as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

**Parágrafo único.** O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar.

A LDB/1996, por um lado, é inovadora (mesmo com tendências neoliberais), pois pela primeira vez diz que os sistemas “promoverão as adaptações necessárias à sua adequação”, e vai além ao reconhecer que há necessidades de se implementar “conteúdos, currículos e metodologia” dos sujeitos do campo, pois o “mundo” do campo é diferente do “mundo urbano”, nas suas relações sociais e econômicas.

Destacamos que apesar do aparente avanço da LDB, especificamente do artigo 28, quem primeiramente deve cumprir a Lei é o Estado e este é gerido pela burguesia, portanto, mesmo constando em Lei, o Estado não a cumpre e não obriga os entes federados a cumprirem e se ausenta na formação continuada dos profissionais da educação.

No Parágrafo Único, a LDB/1996 busca resolver um problema histórico da “política de fechamento de escolas do campo”<sup>44</sup> no Brasil, que iniciou-se a partir dos governos militares (1964), quando das necessidades do capital industrial em forçar a migração dos trabalhadores rurais rumo às periferias dos centros urbanos.

Além do que estabelecem as leis, as produções científicas deixam claro que os trabalhadores do campo devem ter acesso ao conjunto de conhecimentos históricos e socialmente construídos pela humanidade, devendo-se fazer presentes nas “disciplinas” escolares, relacionando-se com a realidade à sua volta. A LDB/1996 busca “respeitar” a diversidade, no sentido de acolher as diferenças sem transformá-las em desigualdades, pois os dados históricos apontam que mesmo estando a maioria das escolas localizadas no meio rural, não tinham amparo nas legislações e nas políticas públicas.

Os dados do IBGE mostram que, de 1960 até 1996, as escolas de ensino fundamental no meio rural foram sendo fechadas ao longo das décadas, ou seja, próximo aos setenta por cento de escolas no meio rural, confirmando que as legislações e as políticas públicas sempre tiveram como prioridade o ensino urbano, marginalizando os alunos das escolas localizadas nas zonas rurais. Esse (des)comprometimento do Estado brasileiro com o ensino dos camponeses contribuiu significativamente para a permanência dos altos índices de analfabetismos, evasão escolar, falta de estrutura física e humana, entre outros.

Em síntese, há, nas relações históricas, uma supervalorização e dominação do espaço urbano sobre o rural, levando ao longo da história à exclusão dos trabalhadores do campo do acesso ao ensino, resultando na concepção de que os povos do campo são de certa forma, sujeitos menos importantes socialmente do que as pessoas dos centros urbanos.

Soma-se a isso o processo de exclusão promovido pelas políticas públicas voltadas à produção agrícola e educacional dos camponeses, levando-nos a compreender os motivos que esvaziam o meio rural brasileiro e mundial, desfocando-se da hipótese de um projeto de desenvolvimento econômico e social nacional apoiado, entre outros, na perspectiva de uma educação escolar do e no campo.

Outra forma de identificar como se dá a relação urbano-rural, em face das transformações do mundo contemporâneo, é o surgimento das novas relações, ao qual se abre

---

<sup>44</sup> Para compreender melhor as políticas de fechamento (ou cessação) de escolas do campo e das cidades, realizadas pelos diversos gestores públicos, desde meados de 1964, até o presente ano de 2014, ler o seguinte artigo: *Educação e Políticas de Fechamento de Escolas do Campo. 2012*, FERREIRA, Fabiano de Jesus; BRANDÃO, Elias. Canuto. Disponível em: <[http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt1/educacao\\_e\\_politica.pdf](http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt1/educacao_e_politica.pdf)>

a possibilidade do exercício de atividades agrícolas e não-agrícolas no campo e, ainda, concomitantemente com a implementação do *trabalho flexível*<sup>45</sup> no campo.

Destacamos que somente a partir do início dos anos de 1990 é que se têm registros de propostas de ensino para os povos do campo, sobretudo àqueles povos organizados e que pressionaram o Estado brasileiro para tal.

No início de 1990 que começou o processo de elaboração e de registro de uma proposta de educação para os assentamentos baseada na reflexão teórica sobre as experiências que vinham sendo desenvolvidas de forma desarticuladas, e tentando começar responder, de modo mais organizado, àquelas questões [...] o que queremos com as escolas dos assentamentos? [...] (CALDALT, 1997, p. 35).

Assim, o conjunto de experiências de ensino dos educadores dos movimentos sociais na busca pelo acesso ao ensino, na luta contra o analfabetismo absoluto e funcional, vivenciados pelo MST desde meados de 1980, foram sintetizadas e debatidas no *I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária* (I ENERA), em 1997, seguido pela *I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo*, ocorrida em 1998, em Luziânia/GO (KOLLING; Ir. NERY; CASTAGNA, 1999; BRANDÃO, 2014).

Os resultados das discussões políticas educacionais da Conferência podem ser pesquisadas em “*compromissos e desafios*”<sup>46</sup> e em “*desafios e propostas de ação*”<sup>47</sup>, disponíveis eletronicamente. Em síntese, os compromissos e desafios são:

1. Vincular as práticas de Educação Básica do Campo com o processo de construção de um projeto popular de desenvolvimento nacional. [...]
2. Propor e viver novos valores culturais. [...]
3. Valorizar a cultura do campo. [...]
4. Fazer mobilizações em vista da conquista de políticas públicas pelo direito à Educação Básica no Campo. [...]
5. Lutar para que todo povo tenha cesso a alfabetização. [...]
6. Formar Educadoras e Educadores do campo. [...]
7. Produzir uma proposta de Educação Básica do Campo. [...]
8. Envolver as comunidades nesse processo. [...]
9. Acreditar na nossa capacidade de construir o novo. [...]
10. Implementar a proposta de ação dessa conferência. [...] (CONFERÊNCIA NACIONAL, 1998, s/p).

O debate sobre o ensino dos camponeses, em uma nova perspectiva, a partir da população camponesa, começa a surtir interesses junto ao meio acadêmico brasileiro e internacional após o *I ENERA* e a *I Conferência Nacional* e ganhou proporções nacionais,

<sup>45</sup> Ver: HARVEY, D. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo. Edições Loyola, 1992.

<sup>46</sup> [http://www.forumeja.org.br/ec/files/1%C2%AA%20Confer%C3%Aancia\\_%201.pdf](http://www.forumeja.org.br/ec/files/1%C2%AA%20Confer%C3%Aancia_%201.pdf)

<sup>47</sup> [http://www.forumeja.org.br/ec/files/1%C2%AA%20Confer%C3%Aancia%20\\_2.pdf](http://www.forumeja.org.br/ec/files/1%C2%AA%20Confer%C3%Aancia%20_2.pdf)

conduzindo organizações de diferentes grupos de estudos, pesquisas e fóruns de pesquisas, contribuindo inclusive para que o Movimento pressionasse e continue pressionando os legisladores e governantes em nível federal e nos Estados e municípios para uma EC que de fato seja do e para o campo. Têm contribuído também com a elaboração de legislações, políticas públicas e formação específica de professores voltados aos sujeitos do campo.

Desta forma, 1998 foi o marco histórico da Educação do Campo. No entanto, o Estado tem metamorfoseado o surgimento da EC na medida em que não credita aos povos do campo o termo Educação do Campo ao se criar as legislações dentro dos limites da conformidade estatal, como o Parecer nº 36/2001, de Edla de Araújo Lira Soares, desdobrando-se na Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, que Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. A partir dessa última data, o Estado passa a condicionar a Educação do Campo. Observamos que os movimentos sociais, apesar dos ganhos, também ficam, de certa forma, limitados às legislações, que por sua vez são limitadas devidos aos interesses políticos e ideológicos envolvidos na redação das legislações, sobretudo devido aos interesses das bancadas do agronegócio no Congresso Nacional e nas Assembleias Legislativas dos Estados.

Por outro lado, é reconhecido que o Encontro (1997) e a Conferência (1998) pressionaram avanços nas legislações federais, estaduais e municipais, fazendo com que o debate sobre a temática Educação do Campo fosse ampliado nos órgãos públicos e contribuísse com o avanço de inúmeras pesquisas acadêmicas. No entanto estes debates estão centrados, em sua maioria, em pesquisadores da área da educação, principalmente da pedagogia, apesar da demanda no conjunto de todas as licenciaturas e junto a coordenações estaduais, neste caso com o objetivo do controle das ações dos movimentos sociais e educacionais.

### **3.5 As legislações nacionais sobre o ensino na Educação do Campo**

Como predomina a concepção unilateral da relação cidade campo, muitas prefeituras trazem as crianças para as cidades, num trajeto de horas de viagem, por estradas intransitáveis e as colocam em classes separadas das crianças da cidade, reforçando dessa forma a dicotomia presente no imaginário da sociedade. Também existe a concepção de que a escola urbana é melhor do que a rural. (FERNANDES, 1998, p. 34).

As leis são criadas para regulamentar algo que ocorre socialmente, ou seja, os fatos precedem a lei. Essa criação pode se dar de forma tranquila ou pode ser fruto de pressão por



parte de algum setor da sociedade. As leis voltadas para o ensino seguem esse mesmo rito, quando um legislador – vereador, deputado ou senador – elabora e apresenta uma lei para se votada pelos seus pares, ela pode ser aceita ou causar intensos debates nas câmaras legislativas e até mesmo na sociedade. Isso ocorre porque os legisladores representam diferentes setores da sociedade, embora sejam eleitos para legislar para todos os cidadãos.

Relembramos que as legislações sobre o ensino da Educação do Campo são frutos de mais de uma década de pressão dos movimentos sociais do campo, de sindicatos de trabalhadores, de setores das universidades e outras entidades sociais sobre os legisladores, a fim de regulamentar e criar políticas públicas que atendam as demandas do ensino voltado aos camponeses. As leis, normas, decretos, orientações sobre EC não são frutos de consenso, mas são os resultados possíveis em meio a interesses diversos e contraditórios que permeiam as casas legislativas. Se não fossem as pressões sociais, o conjunto de leis adiante, talvez não teriam sido constituídos. Ressaltamos que as leis não são um fim em si mesma, dependem de regulamentação e execução diária e, para que possa ter o fim ao qual foram criadas, os movimentos sociais pressionam o cumprimento das mesmas sobre o ensino da EC.

O resultado de todas as lutas e contradições históricas no campo do trabalho agrícola e seus impactos no ensino dos camponeses se converteram numa sucessão de leis, que têm por objetivo superar as discrepâncias históricas. Para melhor compreendermos a EC, vale resgatar algumas leis criadas após a Constituição de 1988 e seus objetivos:

**Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. É a lei federal nº 8.069, promulgada em julho de 1990, que trata sobre os direitos das crianças e adolescentes em todo o Brasil, estabelecendo direitos à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária para meninos e meninas, seja no campo ou na cidade.

**Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)**. Lei 9394/1996. A LDB é a lei orgânica e geral da educação brasileira e visa balizar as diretrizes e as bases da organização do sistema educacional nacional e o art. 28, 78 e 79 voltam-se exclusivamente para a educação dos povos do campo, trabalhadores rurais, acampados, assentados, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, entre outros.

**FUNDEF** – O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério é um fundo instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997, que beneficiava estudantes das cidades e do campo.

**FUNDEB** – O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1998 a 2006. Este Fundo busca beneficiar a educação básica onde esteja implantada, no entanto, não garante nem protege que a educação de fato ocorra onde a demanda se encontra, à exemplo das crianças camponesas.

**Piso Salarial Profissional Nacional – Lei nº 11.738, de 16/7/2008.** Instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, regulamentando disposição constitucional (alínea ‘e’ do inciso III do caput do artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias). Lei de extrema relevância que busca corrigir a questão salarial dos docentes, situação esta mote que perpassou séculos no Brasil, e ainda faz-se presente com prejuízo aos docentes que atendem escolas do campo.

**Lei 12.960/14 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).** Esta Lei busca impedir que Estados e municípios fechem escolas do campo, indígenas e quilombolas de qualquer forma sem antes ouvir a comunidade, o que não garante que as escolas do campo continuem sendo fechadas, pois os gestores públicos municipais e estaduais possivelmente encontrarão formas de ludibriar a Lei. Historicamente, desde 1960, houve uma política governamental de fechamento de escolas do campo, trazendo consequências danosas aos sujeitos do campo.

**Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010.** Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Concordamos com Reis (2011) ao afirmar que o

[...] Decreto evidencia, uma proximidade com necessidades das populações do campo, principalmente, ao expressar o alcance da oferta da educação básica e superior, essas vinculadas, às exigências de uma educação com qualidade social, o que implica garantir também a permanência desses sujeitos no tempo educativo escolar. [...] É importante ressaltar que apesar desse Decreto, é necessário estar atento para o horizonte longo que se tem na construção de políticas, que não se finda na lei, pelo que esta assegura, mas como esta se materializa, para além de diretrizes em si mesmas; exige-se que os movimentos sociais estejam acompanhando a priori e posteriori. (REIS, 2011, p. 139).

**Parecer CNE/CEB nº 36/2001,** aprovado em 4 de dezembro de 2001. São as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, relatado por Edla de Araújo Lira Soares, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, embasando parecer na história da exclusão dos trabalhadores que residiram e residem no meio

rural brasileiro. No parecer, Soares afirma que tal exclusão se deu pelo não acesso à educação ao longo do tempo e que as legislações e políticas educacionais não contemplavam os sujeitos do campo. Para Soares

[...] há, no plano das relações, uma dominação do urbano sobre o rural que exclui o trabalhador do campo da totalidade definida pela representação urbana da realidade. Com esse entendimento, é possível concluir pelo esvaziamento do rural como espaço de referência no processo de constituição de identidades, desfocando-se a hipótese de um projeto de desenvolvimento apoiado, entre outros, na perspectiva de uma educação escolar para o campo [...] Mas essa é apenas uma forma de explicar como se dá a relação urbano-rural em face das transformações do mundo contemporâneo, em especial, a partir do surgimento de um novo ator ao qual se abre a possibilidade de exercer, no campo, as atividades agrícolas e não-agrícolas e, ainda, combinar o estatuto de empregado com o de trabalhador por conta própria. (SOARES, 2001, p. 18-19).

Essa resolução é um marco histórico, pois reconhece que o Estado brasileiro pouco fez ao longo da história, no sentido de oferecer possibilidades do camponês ter acesso ao ensino público, desde as séries iniciais até a universidade. A resolução também demonstra o histórico da exclusão dos camponeses do acesso à terra e ao trabalho digno no campo, além de delimitar quem são os sujeitos do campo, algo que sempre foi motivo de debates quando se trata de elaboração de leis e políticas públicas em geral.

[...] destinado a jovens de 15 (quinze) a 29 (vinte e nove) anos, com o objetivo de promover sua reintegração ao processo educacional, sua qualificação profissional e seu desenvolvimento humano, será desenvolvido por meio das seguintes modalidades:  
 I - Projovem Adolescente - Serviço Socioeducativo;  
 II - Projovem Urbano;  
**III - Projovem Campo - Saberes da Terra;** e  
 IV - Projovem Trabalhador. (BRASIL, 2008. Grifos nosso),

De acordo com a Lei, o formato do programa é de responsabilidade de cada Estado, respeitando as características da atividade agrícola local. A formação continuada dos profissionais que atuarão no Programa será de responsabilidade das Instituições de Ensino Superior, federais e estaduais, em parceria com os sistemas públicos de ensino estaduais e municipais que aderirem ao Programa.

**Resolução/CD/FNDE nº 45 de 14 de agosto de 2009** – Estabelece os critérios e procedimentos para a transferência automática de recursos financeiros do Programa Projovem Campo – Saberes da Terra aos Estados. A aparente desburocratização de “transferência automática de recursos financeiros” não tem agilizado os programas na ponta, pois os Estados nem sempre são interessados e ágeis para o atendimento concreto.

**Resolução/CD/FNDE nº 66 de 28 de dezembro de 2009** – Altera a Resolução CD/FNDE nº 46, de 24 de agosto de 2009, que estabelece os critérios e procedimentos para a transferência de recursos financeiros do Programa Projovem Campo – Saberes da Terra às Instituições de Ensino Superiores Públicas a partir de 2009.

**Resolução/CD/FNDE nº 46 de 24 de agosto de 2009** – Estabelece os critérios e procedimentos para a transferência automática de recursos financeiros do Programa Projovem Campo – Saberes da Terra às instituições de Ensino Superiores públicas a partir de 2009.

**Resolução nº 28, 17/6/2008** – Dispõe sobre a descentralização de créditos orçamentários entre o FNDE e os órgãos e entidades da administração pública federal direta e indireta, integrantes dos orçamentos fiscais e da seguridade social da União.

**Parecer CNE/CEB nº 1/2006**, aprovado em 1º de fevereiro de 2006, estabelece os dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA).

**Parecer CNE/CEB nº 23/2007**, aprovado em 12 de setembro de 2007. Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo. “Em 7 de agosto de 2007, o Secretário da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC), encaminhou consulta ao Conselho Nacional de Educação (CNE) “referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo”.

**Parecer CNE/CEB nº 3/2008**, aprovado em 18 de fevereiro de 2008. Reexamina o Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.

**Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

**Parecer CNE/CEB nº 14/2011**, aprovado em 7 de dezembro de 2011 – Apresenta diretrizes para o atendimento da educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância, caso das crianças que vivem e estudam em escolas de acampamentos de sem terra.

**Resolução CNE/CEB nº 3, de 16 de maio de 2012** – Define diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância, situação semelhante do parágrafo anterior.

**PRONACAMPO - Programa Nacional de Educação do Campo**. Instituído em 20 de março de 2012. O PRONACAMPO foi construído pelo Grupo de Trabalho coordenado pelo MEC/SECADI em “parceria com diversos setores dos movimentos dos trabalhadores do

campo” e, segundo o documento, “o programa, estruturado a partir do Decreto nº 7.352/2010, constitui-se de um conjunto de ações voltadas ao acesso e a permanência na escola, à aprendizagem e à valorização do universo cultural das populações do campo” (MEC/SECADI, 2012, p. 03). De acordo com o documento, o programa está estruturado em quatro eixos: “Gestão e Práticas Pedagógicas; Formação Inicial e Continuada de Professores; Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional; Infraestrutura Física e Tecnológica” (IBIDEM). O documento também afirma que os objetivos do PRONACAMPO são

Disponibilizar apoio técnico e financeiro aos Estados, Municípios e Distrito Federal para a implementação da Política de Educação do Campo, visando à ampliação do acesso e a qualificação da oferta da Educação Básica e Superior, por meio de ações para a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, a formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombolas, em todas as etapas e modalidades de ensino. (MEC/SECADI, 2012, p. 6).

Apesar de recente, o PRONACAMPO já foi alvo de investigação científica e de movimentos sociais do campo. Em 2012, o Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC promoveu o *Seminário Nacional de Educação do Campo*, realizado em Brasília, no qual os seus participantes, “Antonio Munarim, Eliene Novaes Rocha, Mônica Castagna Molina e Roseli Salete Caldart”, sistematizaram um documento afirmando que o PRONACAMPO “indica uma tendência: estamos entrando em um novo ciclo, que é de retorno da ‘educação rural’<sup>48</sup> ao cenário brasileiro”.

Os pesquisadores mostram o caráter contraditório do programa ao dizer que ele é o retorno às “velhas” práticas educacionais, que não atendiam as reais necessidades dos camponeses. O documento também diz que o PRONACAMPO “integra um circuito mais amplo que se refere à uma nova fase do capitalismo brasileiro e às opções que estão sendo feitas em relação ao tipo de inserção do país na economia mundial e o lugar específico que o agronegócio passou a ter nessa estratégia” (FONEC, 2012, p. 2).

O PRONCAMPO, apesar de ter sido pensado e instituído em 2012, em pleno governo do Partido dos Trabalhadores (PT), é um documento aos moldes do sistema capitalista de tendência liberal, onde tenta conciliar interesses opostos. Por outro lado, é um marco legal que pode servir como apoio para futuros debates.

---

<sup>48</sup> De acordo com os autores, o modelo de educação que os governantes brasileiros estão propondo/destinando aos trabalhadores do campo, por meio do PRONACAMPO, é formar o camponês apenas para o mercado de trabalho, principalmente em subempregos nos centros urbanos. A educação do campo, segundo esses intelectuais, busca romper com essa lógica histórica.

### 3.6 Leis, instruções, normas e orientações sobre EC no Paraná

Uma constatação antiga, mas que continua atual, é a de que

Fizemos um balanço da caminhada de cada estado. Constatamos que nem todos os Movimentos Sociais do Campo percebem a educação e a escola como parte de sua luta; que nem todas as entidades de educadores olham para o campo; que nem todos os educadores que estão no campo olham para o campo; e que nem todas as pessoas que vivem no campo estão cientes deste direito. (DOCUMENTO-SÍNTESE DO SEMINÁRIO DA ARTICULAÇÃO NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO. CAJAMAR/SP, NOVEMBRO DE 1999, s/p).

Ter amplo conhecimento e compreensão sobre o ensino na Educação do Campo completa-se com o conhecimento das leis, instruções, normas, decretos, pareceres, que para muitos professores e gestores são desconhecidas. É o que pretendemos com este ponto que doravante nos dispomos a discutir, expondo o conjunto das legislações paranaenses sobre Educação do Campo.

A Resolução CNE/CEB nº 01, de 03/04/2002, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo no Brasil, abriu caminho para a criação de legislações estaduais, em seu Art. 2. No parágrafo único, diz que

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (CNE/CEB – BRASIL, 2002, p. 01).

A busca por definir os sujeitos do campo, bem como seu papel na sociedade é relevante, pois elevam tais populações às condições de sujeitos da história, de detentores de “saberes” que têm uma história/memória na construção da nação brasileira, não como coadjuvantes, mas como atores principais. Em seu Art. 5, a resolução prescreve “as propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata [...], contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia” (CNE/CEB – BRASIL, 2002, p. 01). Essa resolução determina a gestão compartilhada entre os entes da federação, deixando a cargo dos Estados e municípios a “responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios

da política de igualdade” (CNE/CEB – BRASIL, 2002, p. 02). Todavia os estudos indicam que os Estados e os municípios não estão implementando de fato a Educação do Campo, principalmente nas redes municipais, em muitos casos está ocorrendo a mudança na nomenclatura da escola apenas para que a escola tenha acesso a recursos financeiros extras, mas que não pratica a Educação do Campo. Tais escolas continuam praticando a mesma educação de outrora.

**Resolução nº 614/2004 de 17/02/2004.** Autoriza a implantação da Escola Itinerante nos acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, que terá como mantenedor o Governo do Estado do Paraná. Estudos de Comilo (2013) contatou que:

As Escolas Itinerantes do MST surgiram no ano de 2003 no Estado do Paraná. Só no Estado do Paraná, em 2013, são 11 unidades, somando cerca de 2.500 educandos e 194 educadores. Esta organização escolar foi desenvolvido para suprir a necessidade das famílias acampadas, na garantia de escolas que se movimentam constantemente, de acordo com a necessidade das famílias acampadas. O objetivo é garantir o direito à escolarização de crianças, adolescentes, jovens e adultos que participam da luta pela terra (COMILO, 2013, p. 43).

Ressaltamos que as escolas itinerantes já existiam desde os primórdios do Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra, no Estado do Rio Grande do Sul (CALDART, 1997). Sobre as características e a importância das escolas itinerantes para as crianças dos movimentos sociais, Comilo (2013) afirma que

Desde os primeiros acampamentos do MST, a educação das crianças sempre foi uma grande preocupação. A luta pela implantação de escolas também nos acampamentos tendo início em 1996, com aprovação da primeira Escola Itinerante, pelo Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul.

Escolas itinerantes acompanham os itinerários dos acampamentos até o momento em que as famílias chegam e conquistam os assentamentos. É uma escola que garante sua existência documental em parceria com as Secretarias de Educação dos Estados e o Movimento Sem Terra, com a documentação aprovada pelo Conselho Estadual de Educação. Trata-se de uma escola pública, com um projeto político e pedagógico próprio, que abrange desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e profissionalizante e Educação de Jovens e Adultos (COMILO, 2013, p. 43).

**Resolução nº 1660/04 de 04/05/2004.** Autoriza o funcionamento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série, no Colégio Estadual Iraci Salete Strozak – Ensino Fundamental e Médio, localizado no Assentamento Marcos Freire, no município de Rio Bonito do Iguaçu.

**Parecer CEE/CEB nº 436/09 de 08/10/2009.** Implantação do Projovem Campo – Saberes da Terra: Ensino Fundamental (Fase II) integrado à Qualificação Profissional – Arco Ocupacional: Produção Rural Familiar e o credenciamento de escolas certificadoras.

**Orientação nº 003/2010 – DEDI.** Procedimentos para encaminhar a recuperação de conteúdos do 1º semestre do Projovem Campo – Saberes da Terra.

**Orientação nº 004/2010 – DEDI.** Procedimentos para registrar a forma de avaliação das turmas do Projovem Campo – Saberes da Terra.

**Instrução Conjunta nº 001/2010 – SEED/SUED/SUDE.** Orientação sobre estratégias para elaboração e implementação de um plano de trabalho integrado voltado à Educação do Campo. Nessa Instrução fica a cargo da Secretaria de Estado da Educação (SEED) promover ações macros nas organizações conjuntas com outros órgãos com vista “as estratégias necessárias para a elaboração e a implementação de um plano de trabalho integrado com vistas à gestão das políticas públicas educacionais – da Educação do Campo [...]” (PARANÁ, 2010, p. 01). O texto afirma que caberá à Superintendência de Educação (SUED), dentre outras, a “elaborar através do DEDI/CEC, articulado com os demais Departamentos e Coordenações, um planejamento estratégico para garantir o financiamento e a realização de Cursos de Formação Continuada de professores [...]” (IDEM). E por fim, cabe ao Departamento da Diversidade/Coordenação da Educação do Campo (DEDI/CEC),

- I. estudo que permita diagnosticar com melhor precisão, as dificuldades de deslocamento dos professores em territórios rurais, para que no processo de implementação das Políticas Públicas da Educação do Campo, possam fomentar e subsidiar o debate com outros departamentos, sindicatos, entre outras instituições, com vistas a superar as dificuldades de deslocamento dos professores em territórios rurais que atuam nas Escolas do Campo, fortalecendo a sua permanência e evitando a rotatividade dos mesmos;
- II. traçar estratégias que visem uma articulação com as Secretarias Municipais de Educação com vistas à ampliação, fortalecimento e a consolidação das Políticas Públicas da Educação do Campo;
- III. orientar a escola e a comunidade escolar em conjunto com a comunidade local para a definição da identidade da Escola do Campo;
- IV. orientar o/a diretor/a da escola, a equipe pedagógica, professores/as e funcionários/as, grêmios estudantis, ou seja, o conjunto de toda a comunidade escolar, afim de realizar assembleia para debater as características socioeconômicas, registrando em ata a sua autodefinição de Escola do Campo;
- V. orientar os NRE na análise, emissão de pareceres e, demais encaminhamentos e providências em relação aos processos oriundos das Escolas do Campo, no que se refere ao reconhecimento da identidade das Escolas do Campo;
- VI. emitir parecer acerca dos casos em que persistir dúvida a respeito da identidade da Escola do Campo;
- VII. construir, após definida a identidade da Escola do Campo, elementos fundamentais e condições a serem observadas para o seu funcionamento – a gestão democrática da escola, a organização democrática do trabalho pedagógico, a organização da infraestrutura, o financiamento e os profissionais da educação.

Até o ano de 2010, houve um esforço para tentar garantir o mínimo de cursos de pequena duração e palestras, com vista a oferecer conhecimento sobre Educação do Campo e outros motes aqui mencionados. Tais ações foram relevantes, mas insuficientes frente as



demandas históricas. Observamos que a situação tornou-se precária após as mudanças ocorridas no início de 2011, quando ocorreram mudanças no quadro humano na DEDI após Carlos Aberto Richa (PSDB) assumir o governo do Estado, dissolvendo o grupo que estava nesse departamento (DEDI) desde meados de 2002, iniciando um retrocesso nas ações estatais.

**Instrução nº 002/2010 - SUED/SEED.** Orientação sobre a formação do professor.

**Instrução nº 007/2010 - SUED/SEED.** Instrui quanto à concepção de Projeto Político Pedagógico. Esse documento traz a seguinte definição de PPP:

1. O Projeto Político-Pedagógico expressa a autonomia e a identidade do estabelecimento de ensino [...]
2. O Projeto Político-Pedagógico se constitui nos fundamentos legais, conceituais, filosóficos, ideológicos, metodológicos e operacionais das práticas pedagógicas à luz da função precípua da escola pública como via de acesso ao conhecimento.
3. O Projeto Político-Pedagógico expressa os princípios que fundamentam e organizam toda a prática pedagógica através das quais são subsidiadas as decisões, a condução das ações, dos programas desenvolvidos no estabelecimento de ensino, os impactos destes sobre o processo de ensino aprendizagem, bem como a análise dos seus resultados.
4. O Projeto Político-Pedagógico se constrói a partir da identificação e do registro da memória histórica que permite ao estabelecimento de ensino planejar ações a curto, médio e longo prazo, de forma a subsidiar e avaliar a prática pedagógica (INSTRUÇÃO nº 007/2010 - SUED/SEED- PARANÁ, p.01).

O Projeto Político Pedagógico deve refletir a identidade da escola, bem como seus objetivos, mas o que vemos, na prática diária, não é isso. Constatamos que os gestores e professores dão pouca importância a esse documento; muitas vezes, uma escola copia o PPP de outra escola, chegando ao cúmulo de, recentemente, no Paraná, uma escola “X” apresentar junto ao NRE um PPP com nome da escola “Y”. Isso mostra-nos o descaso oriundo do desconhecimento técnico/pedagógico/social e político do PPP em ser um instrumento que, eventualmente, e somado a outros instrumentos, pode contribuir para transformar positivamente a escola, bem como da comunidade escolar, cidade, Estado e país. Quando pensamos e analisamos a história das escolas do campo no Paraná e Brasil, verificamos que a construção de PPP que busque contribuir para a superação da educação rural é algo que, na prática, ocorre em poucas escolas no Paraná, excepcionalmente em escolas ligadas ao MST, nas demais escolas, via de regra, é visto apenas como mais um documento burocrático.

**Instrução nº 019/2010 – SUED/SEED.** Instrui a implementação da Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas que será desenvolvida pelo Departamento da Diversidade, através da Coordenação de Educação do Campo, articulado ao Núcleo Regional de Educação de Paranaguá.

**Instrução n° 022/2010 – SUED/SEED.** Orienta a formação do/a professor/a para atuar nas Áreas de Conhecimento nas Escolas das Ilhas.

**Instrução n° 024/2010 – SEED/SUED.** Trata da implementação da Proposta Pedagógica do Programa Projovem Campo – Saberes da Terra – acompanhado pelo Departamento da Diversidade e pelo Departamento da Educação e Trabalho, através da Coordenação de Educação do Campo, articulado aos Núcleos Regionais de Educação.

**Instrução n° 025 /2010 – SEED/SUED.** Proposta Pedagógica às escolas itinerantes. Nessa instrução lê-se que

O Colégio Estadual Iraci Salete Strozak e Escolas Itinerantes a ele jurisdicionadas que ofertam a Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e o Médio fundamentadas na Proposta Pedagógica, poderão adotar Organização Curricular por Área do Conhecimento atendendo assim à proposta dos Ciclos de Formação Humana baseada no processo de desenvolvimento humano numa temporalidade: infância, pré-adolescência, adolescência, juventude, idade adulta.

Essa instrução vem cumprir a lei, pois as instituições de ensino tem certa liberdade de organizar o ensino da maneira que atendam às demandas da comunidade escolar.

**Instrução n° 026/2010 – SUED/SEED.** Orientação sobre a habilitação do/a professor/a e dos/as técnicos/as para atuação nas Áreas de Conhecimento e Qualificação Social e Profissional do Programa Projovem Campo Saberes da Terra. Destacamos nessa Instrução que “para o professor atuar no Programa Projovem Campo Saberes da Terra é obrigatória sua participação nos cursos de Formação Continuada Especialização em Educação do Campo promovida pela Universidade Federal do Paraná [...]” (PARANÁ, 2010, p. 03). Embora o Projovem Campo seja um programa recente, já existem debates que indicam que ele se aproxima com a educação rural, visto seu caráter instrumental da formação dos jovens em detrimento dos debates sócio/políticos/humanos da educação.

**Instrução n° 027/2010 – SUED/SEED.** Orientação sobre a habilitação do/a professor/a para atuar nas Áreas de Conhecimento na Escola Base Colégio Estadual Iraci Salete Strozak e Escolas Itinerantes a ele jurisdicionadas. Essa Instrução é fruto de pressões para que fosse implementada a Proposta Pedagógica do Ciclo de Formação Humana para o Ensino Fundamental e Médio, no Colégio Estadual Iraci Salete Strozak e Escolas Itinerantes a ele jurisdicionadas. Constatamos no decorrer deste estudo ter ocorrido resistência por meio da burocracia estatal e de questões ideológicas contrárias ao ensino da Educação do Campo, desde a NRE até a SEED, para dificultar (e até mesmo tentar impedir) as mudanças solicitadas por esse estabelecimento de ensino. Sobre a história desse colégio sabemos que

O Colégio Estadual Iraci Salete Strozak tem sua origem a partir da implantação de um dos maiores assentamentos da reforma agrária deste país, o Assentamento Ireno Alves dos Santos e Marcos Freire<sup>1</sup>, congregando em torno de 1.500 famílias. Este assentamento é resultado de um conflituoso processo de negociação entre o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST, o governo federal e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, órgão responsável pela política agrária fundiária rural no país. [...] Faz parte desse processo a ocupação realizada pelo Movimento em 17 de abril de 1996, quando aproximadamente 12 mil pessoas ocuparam parte de um extenso latifúndio – sobre qual parcela hoje se instala o assentamento – situado no interior do estado, junto a um grande lago formado por uma das muitas barragens do Rio Iguazu, um dos mais importantes corpos d'água da região e do país: a Usina Hidrelétrica de Salto Santiago. (COLÉGIO ESTADUAL IRACI SALETE STROZAK, 2014, s/p).

O Colégio Iraci Strozak não é apenas “mais um” dos colégios construídos pelo Estado do Paraná, mas é resultado da luta pela Reforma Agrária, trabalho e pelo acesso ao ensino. Talvez essas sejam as razões de seus integrantes lutarem para que o colégio não seja apenas mais um, mas que seja um dos instrumentos de formação humana com objetivos de superação das desigualdades da sociedade capitalista. O nome do estabelecimento de ensino também traz sua peculiaridade, pois não faz homenagem a algum ditador do Regime Militar e/ou à figura de um dos membros das elites políticas/econômicas, e/ou mesmo das elites intelectuais, mas tem um nome relevante para comunidade, pois

O nome do Colégio foi uma forma de reconhecimento à companheira Iraci Salete Strozak, que fazia parte do Setor de Educação do MST e era uma batalhadora para que a educação acontecesse nas áreas de reforma agrária. Ela morreu em um grave acidente de trânsito envolvendo o ônibus em que viajava. (COLÉGIO ESTADUAL IRACI SALETE STROZAK, 2014, s/p).

O nome remete a um membro daquela comunidade e que estava ligada ao ensino, isso traz, sem dúvidas, um sentimento de pertença aos membros daquela comunidade, que buscam dia após dia as melhorias necessárias para o colégio. As mudanças pedagógicas ocorridas são fruto da persistência dos educadores e da comunidade escolar que realizaram diversas reuniões e debates, resultando em diversos documentos que demonstravam o anseio da comunidade escolar em promover as mudanças na proposta pedagógica e na busca por professores mais qualificados. As ações dessa escola mostram que mesmo com um movimento organizado, respeitando a legislação vigente e que sabe aonde quer chegar, encontra forte resistência no aparelho estatal do Paraná e Brasil.

**Parecer CEE/CEB N.º 117/10 de 11/02/10.** Pedido de implantação de Proposta Pedagógica do Ciclo de Formação Humana para o Ensino Fundamental e Médio, com acompanhamento de classes intermediárias na Escola Base das Escolas Itinerantes.

**Parecer CEE/CEB nº 292/10 de 04/04/2010.** Pedido de alteração do Parecer CEE/CEB nº 436/09 com o credenciamento de 16 (dezesseis) estabelecimentos de ensino e com o cancelamento de outros 49 (quarenta e nove), para Projovem Campo – Saberes da Terra.

**Parecer CEE/CEB nº 743/2010 de 04/08/2010.** Implantação do ciclo de formação humana para o ensino Médio e Fundamental.

**Parecer CEE/CEB nº 1011/2010 de 06/10/2010.** Institui a Educação do Campo como uma Política Pública.

**Resolução nº 3922/10 de 13/09/10.** Autoriza a implantação da Proposta Pedagógica do Ciclo de Formação Humana para o Ensino Fundamental e Médio, com acompanhamento de Classes Intermediárias, no Colégio Estadual Iraci Salete Strozak – Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Normal, escola Base das Escolas Itinerantes. Essa foi uma luta travada pelos educadores e comunidade dessa escola, contra o núcleo Regional de Educação, que, por diversos mecanismos, tentou impedir a mudança na proposta pedagógica.

**Resolução nº 4783/2010 - GS/SEED.** Institui a Educação do Campo como Política Pública Educacional. Essa resolução é uma política de governo e com poucos recursos humanos, financeiros, técnicos, docentes para implementar de fato a Educação do Campo. Faz necessário, como afirma Brandão (2014) que a Educação do Campo deixe de ser política pública de governo e passe a ser política pública de Estado, só assim poderá haver avanços significativos.

**Resolução nº 5590/2010.** Regulamenta a distribuição de aulas nos Estabelecimentos Estaduais de Ensino. Abre a possibilidade de contratação específica de professores para o campo. Após essa resolução houve a abertura de edital do PSS para a contratação de professores para atuar em escolas do campo, mas a procura por parte dos professores continua baixa, devendo-se, entre outras razões, pelos seguintes pontos:

- longas distâncias que os professores dos centros urbanos precisam percorrer até chegar ao meio rural, gastando mais tempo *in itinere*, mais combustível etc.
- risco perene contra a vida nos percursos nas rodovias e hidrovias perigosas ocasionando desgaste psíquico e físico, além do fato que não existe transporte público que leve o docente até a escola, assim o professor que não têm veículo próprio fica impossibilitado de se dirigir até a escola;
- professor que não recebe remuneração adicional pelo deslocamento extra em relação ao professor que mora e atua nos centros urbanos;

- número de aulas disponíveis em cada disciplina reduzida, assim os professores utilizam as escolas do campo apenas para completar a carga-horária obrigatória, não gerando vínculo entre docente e escola.
- mesmo com a presente resolução, o atual governo do Estado do Paraná, ao lançar concurso público para provimento de cargos do magistério da rede básica de ensino no ano de 2013, não disponibilizou vagas específicas para professores que tivessem interesses em atuarem exclusivamente nas escolas do campo, mostrando descomprometimento do Estado do Paraná com a melhoria da Educação do campo, que passa também pela contratação de docentes. A resolução é importante, mas não trouxe avanços significantes.

Essas regras em conjunto traduziram-se, sem dúvidas, em avanços significativos para os sujeitos que necessitam da Educação do Campo; por meio da ampla literatura produzida podemos afirmar que essas regras têm surtido efeitos aquém das necessidades dos sujeitos do campo. Estudos indicam, e observações ao longo da pesquisa estão em consonância com, que o Estado brasileiro e o Estado do Paraná vêm cooptando o conceito de educação do campo. Brandão (2014, p. 01) afirma que a Educação do Campo “já sofre corrosões por parte do Estado à medida que este coopta o conceito, o desvirtua e o banaliza junto às escolas do campo”. Isso ocorre, pois o Estado realiza poucas mudanças em sua estrutura de ensino. Vale afirmar que

Não basta inserir o termo na nomenclatura das instituições educacionais para se tornar conceito Educação do Campo. [...] Mudar a nomenclatura ou apenas inserir o termo “Educação do Campo” sem realização de Assembleia para democraticamente decidir a mudança e atualização do Projeto Político Pedagógico (PPP) tem sido uma prática verticalizada prejudicial a implementação da Educação do Campo, pois a simples mudança da nomenclatura pode resultar na continuidade das antigas práticas educacionais. Muda-se a roupa mantendo-se um corpo sem banhar. (BRANDÃO, 2014, p. 02).

As afirmações do autor corroboram com nossas observações *in loco* em muitas escolas localizadas no meio rural do Paraná. As políticas do Estado estão sendo verticalizadas e destoando dos anseios dos movimentos sociais camponeses e suas reivindicações no campo do ensino. Quando as regras são estabelecidas na letra da Lei, dialeticamente, as reivindicações no campo educacional dos movimentos sociais do campo, se tornam institucionalizados e devem obedecer às regras do Estado. Buscamos apoio na Educadora Comilo, para afirma que

O Estado, enquanto classe dominante que atua na manutenção dos recursos financeiros (pagamento de professores, merenda, livros, PPP e outros), utiliza-se de mecanismos como forma de controle da educação proposta pelos movimentos, por trabalharem partindo da realidade dos camponeses, sendo entendido pelas secretarias de educação como a não concretização dos saberes acumulados ao longo da história pela humanidade. (COMILO, 2013, p. 97).

A pesquisadora/educadora/militante e assentada conhece *in loco* a realidade concreta sobre a qual ela escreveu. Seus escritos têm sido resultados da práxis da vivência numa escola localizada em um assentamento do MST e no próprio Movimento desde criança em diferentes acampamentos e manifestações.

Na prática, e por vezes à surdina, o Estado procura impor, em última instância, os interesses econômicos do capital sobre qualquer interesse diferente dos seus objetivos, dentre eles a acumulação constante de capital. Diante da organização dos povos do campo e para não chocar-se de frente com as necessidades destes, o Estado faz o movimento político de concordar em atender às solicitações dos movimentos organizados por meio de leis, resoluções, pareceres, entre outras, mas escrevendo o que lhe interessa. Estudo das entrelinhas indica “jogada política” por parte dos órgãos gestores para não perderem o controle político e social da educação e então aprovam leis que mantenham a ordem do Estado burguês. Destacamos que as legislações não são um fim em si mesmas, carecendo, principalmente no caso do trabalho no campo e do ensino – onde o direito é “subjutivo” – de que a luta seja incessante, para que o que está na lei torne-se concreto. Do contrário, e se os movimentos sociais forem esperar a boa vontade política dos gestores municipais e estaduais, a EC não sairá do papel, ou seja, tornar-se-á letra morta. É como expõem Kolling; Cerioli e Caldart (2002) sobre as malesas históricas que acometem sobre o ensino dos trabalhadores camponeses, apesar de

A maioria das sedes dos pequenos municípios é rural, pois sua população vive direta e indiretamente da produção do campo.

Os povos do campo têm uma raiz cultural própria, um jeito de viver e de trabalhar, distinta do mundo urbano, e que inclui diferentes maneiras de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente, bem como de viver e de organizar a família, a comunidade, o trabalho e a educação.

Faltam escolas para atender a todas as crianças e jovens.

- Falta infraestrutura nas escolas e ainda há muitos docentes sem a qualificação necessária.

- Falta uma política de valorização do magistério.

- Falta apoio às iniciativas de renovação pedagógica.

- Há currículos deslocados das necessidades e das questões do campo e dos interesses dos seus sujeitos.

- Os mais altos índices de analfabetismo estão no campo, e entre as mulheres do campo.

- A nova geração está sendo deseducada para viver no campo, perdendo sua identidade de raiz e seu projeto de futuro. Crianças e jovens têm o direito de

aprender da sabedoria dos seus antepassados e de produzir novos conhecimentos para permanecer no campo. (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p.11-12).

Os gestores públicos sabem disso e uma das organizações nacionais e estaduais que acompanha direto a ensino da Educação do Campo, a *Articulação Por Uma Educação Do Campo* tem realizado constantes cobranças e pressões sobre os poderes constituídos, por vezes sem retorno que modifique *in loco* a realidade político social dos camponeses e das escolas no campo.

## 4 – ENSINO DOS TRABALHADORES CAMPONESES NO PARANÁ: HISTÓRIA DE AVANÇOS E DESCAMINHOS

[...] o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo de trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade (MARX, 2008, p. 202).

### 4.1 Ensino no capitalismo e Educação do Campo – políticas públicas divergentes

Para discutirmos as ações do Paraná em relação à Educação do Campo, faremos uma rápida retrospectiva histórica buscando compreender os fundamentos teóricos nos quais os pesquisadores da EC se ancoram para sustentar o projeto de ensino da Educação do Campo. É de conhecimento social que no sistema capitalista a escola tem, entre outras metas, objetivo de formar mão de obra para atender às demandas de reprodução do capital. Para atingir seu objetivo é parte do “metabolismo” do capital alterar constantemente o papel do ensino, interferindo nas gestões em nível federal, estaduais, municipais e escolares. Nessa perspectiva de ensino e de homem para o capital, ambos são mercadorias. Evidencia-se, então, que tal modelo de ensino está posto desde meados do século XIX nos sistemas de ensino, atrelados aos interesses da burguesia, em detrimento dos trabalhadores, Lombardi, descrevendo sobre a instrução dos trabalhadores da Inglaterra, afirma que

[...] a burguesia e o Estado fizeram pela educação e a instrução da classe trabalhadora. Por sorte, as condições em que vive esta classe asseguram-lhe uma formação prática, que não só substitui toda a incoerência escolar, mas ainda neutraliza o efeito pernicioso das idéias religiosas confusas de que está revestido o ensino – e é isto mesmo que coloca os operários à frente do movimento de toda a Inglaterra. A miséria não ensina apenas o homem a orar, mas ainda muito mais: a pensar e a agir. (LOMBARDI, 2011, p. 69).

A escola capitalista experimentada por todos os ocidentais é “incoerente” na medida em que conduz o ensino ao limite mínimo do desenvolvimento humano, pois no capitalismo o ensino “separa a arte da técnica”. O modelo de ensino capitalista busca o desenvolvimento da indústria introduzindo “uma série de exigências de qualificação da força de trabalho”, trazendo concomitantemente a “aparição, consolidação e auge do sistema escolar



institucionalizado” (LOMBARDI, 2011, p. 10) de preparação de mão de obra para seu desenvolvimento. Pensando nos limites dessa perspectiva de ensino, diferentes intelectuais socialistas<sup>49</sup> buscaram elaborar criticamente novos conceitos sobre o ensino, observando que a escola deveria contribuir para formação crítica da classe trabalhadora. Talvez por isto Pistrak afirmava que

É preciso que a nova geração compreenda qual a natureza da luta travada pela humanidade, qual o espaço da classe explorada e qual o espaço que deve ser ocupado por cada adolescente, e que cada um saiba em seus respectivos espaços travar a luta pela destruição das formas inúteis, substituindo por um novo edifício. (PISTRAK, 2011, p. 24-25).

Nessa perspectiva, o autor insere novos elementos ao ensino, pois a formação do estudante, de acordo com sua concepção, deve estar vinculada à “análise crítica da realidade” sócio/política do mundo à sua volta. Pistrak desenvolveu suas posições no período da Revolução Socialista Russa, em meados dos anos de 1920, período de transição, em que o ensino deveria contribuir para a construção daquela nova sociedade e da formação de homens que compreendessem seu papel nessa sociedade. Para Pistrak, a “escola refletiu sempre o seu tempo e não podia deixar de refleti-lo”, principalmente na transição da velha escola capitalista para a “escola do trabalho<sup>50</sup>”, assim os objetivos da escola deveria ser

[...] estudar a realidade atual, penetrá-la, viver nela. Isto não quer dizer, certamente, que a escola não deva estudar as ruínas do passado: não, deve estudá-las e assim será feito, mas com a compreensão de que são apenas ruínas do passado e de que seu estudo deve ser iluminado à luz da realidade atual no sentido já indicado acima, à luz da luta travada contra o passado e da transformação da vida que deve à sua liquidação. (PISTRAK, 2011, p. 26).

Para o autor, o ensino era um instrumento indispensável no processo de construção da nova sociedade, mais justa, igualitária, onde o homem teria uma formação integral. Assim a escola não estaria limitada apenas às disciplinas tradicionais, mas vinculada aos problemas

<sup>49</sup> Tais intelectuais foram educadores que, após a Revolução Socialista Russa, em 1918, buscavam um modelo de ensino que atendesse às mudanças sociais que estavam em curso naquele momento. Exemplo, Anton Semionovich Makarenko; Nadežda Konstantinovna Krupskaja, Viktor Niholaevich Shulgin, Pavel Blonsky, Vassili Lunatcharsky, etc.

<sup>50</sup> De acordo com Tragtenberg, “Pistrak concebe a Escola do Trabalho como um instrumento que capacite o homem a compreender seu papel na luta internacional contra o capitalismo, o espaço ocupado pela classe trabalhadora nessa luta e o papel de cada adolescente, para que cada um saiba, no seu espaço, travar a luta contra as velhas estruturas. A Escola do Trabalho fundamenta-se no estudo das relações do homem com a realidade atual e na auto-organização dos alunos. Uma vez que a realidade atual se dá na forma da luta de classes, trata-se de penetrar essa realidade e viver nela – daí a necessidade de a escola educar os jovens conforme a realidade do momento histórico, adaptando-se a ela e, por sua vez, reorganizando-a.” (TRAGTENBERG, M. 2003, s/p.. Textos Político-Pedagógicos - In Memoriam. *Pistrak: uma pedagogia socialista*. **Revista Espaço Acadêmico**. Ano III, nº 24. Maio de 2003.

dialéticos que se apresentavam em todas as sociedades. Para Pistrak o trabalho na escola deveria estar vinculado à “produção real” que se fazia (e pode se fazer) por meio do “trabalho social”, buscando “uma sociedade sem classes, uma sociedade na qual todos os cidadãos sejam realmente iguais e as relações de dominação brilhem por sua ausência” (LOMBARDI, 2011, p. 8).

Gramsci também refletiu sobre o ensino que superasse a escola capitalista e que fosse ao encontro dos interesses dos trabalhadores. Defendia

Uma escola que dê à criança a possibilidade de se formar, de se tornar homem, de adquirir aqueles critérios gerais necessários para o desenvolvimento do caráter. Uma escola humanista [...]. Uma escola que não hipoteque o futuro do garoto, nem obrigue sua vontade, sua inteligência, sua consciência e informação a se mover na bitola de um trem com estação marcada. Uma escola de liberdade e livre iniciativa e não uma escola de escravidão e de mecanicidade. (GRAMSCI, 1968, p. 20).

Os teóricos que tratam sobre a Educação do Campo buscam apoio em Pistrak e em outros educadores socialistas para a construção de um ensino alternativo ao sistema capitalista nos dias atuais. Mas essas aproximações teóricas têm seus limites, visto que o ensino da população brasileira não foi e continua não sendo prioridade às elites que governaram e governa o Brasil.

Destacamos que a política, a economia e o ensino são marcados historicamente pelo descaso das elites governantes que sempre pensaram o ensino aquém do próprio desenvolvimento do capital industrial. Os resquícios do passado do Brasil continuam presentes nas instituições públicas de ensino provocando-nos dúvidas sobre os limites dos discursos de um “ensino de qualidade”, democrático, “educação emancipadora” e “equidade social”. Historicamente, desde o Brasil Colônia, o ensino no Brasil foi excludente e seletivo, voltado à formação de mão de obra para o trabalho, aperfeiçoado com o avanço da tecnologia e das demandas do mercado globalizado, metamorfoseando os trabalhadores e as técnicas de trabalho nas cidades e no campo e interferindo diretamente no ensino público e privado. Em meio a esse processo contraditório sempre existiram educadores, escritores e outros intelectuais que se opuseram e criticaram essa lógica de ensino, resistindo e contrapondo o ensino de interesses unilateral, do capital.

A partir do fim do século XX a Educação do Campo saiu dos limites do MST e neste início do século XXI há uma compreensão de diferentes instâncias sociais, políticas, investigativas e governamentais, sobretudo nas instâncias estadual e federal de que os sujeitos do campo devem ter acesso à EC. Com isso, o Estado é chamado a dar resposta aos

camponeses, aparentemente absorvendo o discurso educacional proposto pelos movimentos sociais do campo, introduzindo legislações sobre EC. Nesse sentido, as *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*, em seu Art. 2 deixa claro que,

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na sua temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de Ciência e Tecnologia disponível na Sociedade e nos Movimentos Sociais em defesa de projetos que associem as soluções por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (CNE/CEB, 2002, p. 01).

Todavia, o Estado é contraditório, pois é formado por interesses diversos, como o exemplo do agronegócio que defende um modelo de ensino instrumental. Assim, o mesmo Estado que cria uma legislação inovadora, de certa forma progressista, também “adota”, concomitante como “política de Estado”, um programa educacional diametralmente oposto ao projeto de Educação do Campo. O exemplo do *Programa Escola Ativa*<sup>51</sup>, introduzido no Estado brasileiro e com financiamento do “Banco Mundial”, a partir “das reformas liberais” no campo do ensino, nos anos de 1990 e que ainda está ativo, tem como objetivos apoiar, fortalecer, realizar formação continuada, fornecer e publicar materiais pedagógicos. Todavia, de forma camuflada, ao utilizarem termos e conceitos iguais aos do projeto de ensino da EC dos movimentos sociais, a exemplo do conceito de “sustentabilidade”, estão os ideais neoliberais, sobretudo na seletividade do que pode ser inserido nas propostas e materiais pedagógicos.

Objetivos do Escola Ativa:

- Apoiar os sistemas estaduais e municipais de ensino na melhoria da educação nas escolas do campo com classes multisseriadas, fornecendo diversos recursos pedagógicos e de gestão;
- Fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodologias adequadas a classes multisseriadas;
- Realizar formação continuada para os educadores envolvidos no programa em propostas pedagógicas e princípios políticos pedagógicos voltados às especificidades do campo;
- Fornecer e publicar materiais pedagógicos que sejam apropriados para o desenvolvimento da proposta pedagógica. (MEC, 2015, s/p).

Pelo que temos constatado, o Escola Ativa extrai os termos utilizados pelos movimentos sociais do campo, como o termo “educação do campo” e “gestão democrática”, mas a metodologia praticada é da educação rural, voltada para o agronegócio, de formação de

---

<sup>51</sup> Ver o artigo de RIBEIRO, 2012. Educação do Campo – Embates entre Movimento camponês e Estado, que trata sobre, PRONERA, Escola Itinerante e Escola Ativa e as relações conflituosas entre o Estado e os movimentos camponeses.

mão de obra para o mercado nacional, visando à exportação da produção e, caso os professores não estejam preparados teoricamente, reproduzirão aos alunos os interesses do agronegócio. Segundo Ribeiro (2012),

[...] a educação rural, amplamente criticada como negação histórica dos sujeitos que vivem do trabalho com a terra – os agricultores familiares –, substituída pelo MEC por uma concepção liberal, a escola ativa, com características civilizatórias e urbanocêntrica de “preparação para o trabalho”, é no sentido de subtrair a educação do campo conquistada pelo Movimento Camponês. (RIBEIRO, 2012, p. 03, aspas no original).

A implementação do *Programa Escola Ativa* (PEA), pela Coordenação-Geral de Educação no Campo do MEC é contrário à EC, pois atende às demandas do agronegócio no campo do ensino promovendo o alinhamento do ensino brasileiro aos interesses dos organismos internacionais e empresas transnacionais. Sem tais ajustes, que na aparência é um avanço, o Estado brasileiro não teria acesso a financiamentos internacionais para o ensino público. Na prática, é o Estado maquiando a EC, apropriando-se e cooptando indevidamente do termo/conceito de EC.

Vamos às análises da EC a partir das manipulações do Estado. No ano de 2010, o MEC, com o auxílio de vinte “assessores pedagógicos” e outros profissionais, por meio da *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade* (MEC/SECAD, 2010) ao quais as demandas do ensino na Educação do Campo estão inseridas, publicou o *Caderno de orientações pedagógicas para formação de educadoras e educadores* (Escola Ativa).

Analisando o *Programa Escola Ativa* (PEA), verificamos que os autores do Caderno cooptaram, distorceram e desvirtuaram a EC ao associarem os interesses políticos, econômicos, sociais e de ensino do agronegócio, como se fossem os mesmos interesses/objetivos de EC dos camponeses. Um olhar atento sobre o conteúdo e prática do PEA constata ter-se realizado um pandemônio nos conceitos fundantes da Educação do Campo, de maneira consciente ou não. Talvez por entenderem que teorias opostas podem fazer parte da mesma proposta de ensino – e buscam demonstrar que o *Programa Escola Ativa* e a Educação do Campo fazem parte do mesmo universo teórico/metodológico<sup>52</sup>, com o agravante de como se os objetivos do *Programa Escola Ativa* fossem os mesmos objetivos da EC proposta pelos movimentos sociais. Os autores apoiam – no sentido de dar sustentação

---

<sup>52</sup>Outras conceituações distorcidas (ou limitadas) sobre as “bases e objetivos da EC” e a relação com o Programa Escola Ativa, estão acessíveis no texto de MELO & SOUZA (2013). **Educação do Campo e o Programa Escola Ativa: Elementos Históricos, Conceituais e Pedagógicos.** Disponível em:<<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1375/668>>

teórica/científica/acadêmica – em autores(as) renomados<sup>53</sup> no campo acadêmico sobre EC, mas o Programa tem orientações na “filosofia da aprendizagem ativa e individualizada [...]” (MELO & SOUZA, 2013, p. 06), opostos aos objetivos de ensino da EC dos camponeses, pautadas na luta coletiva em busca da igualdade social/política/econômica. Ressaltamos que o MEC/SECAD (2008) já havia lançado no ano de 2008, outro documento denominado de: *Programa Escola Ativa: Projeto Base*, onde construíram um relatório de dez anos de implementação do *Programa Escola Ativa*, onde os vícios mencionados já se apresentavam, indicando-nos já ter nascido “viciado”, com objetivos claros de promover os interesses do agronegócio brasileiro e doutrinar as crianças para o *agribusiness*, desde os primeiros anos escolares.

Como diz Ribeiro (2012, p. 03), o *Programa Escola Ativa* pode ser um “embate” – “reação” ativa<sup>54</sup> –, do Estado contra os movimentos sociais do campo e seus projetos de ensino.

## 4.2 A Educação do Campo no Paraná

O Estado do Paraná também seguiu as mesmas proposições do governo federal ao adotar a EC em suas legislações. Todavia, ao mesmo tempo agiu de forma contrária aos movimentos sociais do campo ao implementar, por exemplo, o PEA. A SEED-PR (2015) afirma que

O programa Escola Ativa tem como objetivo a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas nas séries iniciais do ensino fundamental de escolas do campo. Para isso, o programa implanta nas escolas recursos pedagógicos e de gestão, como kits de caderno de aprendizagem das disciplinas Português, Matemática, Ciências, História e Geografia para os estudantes do ensino fundamental.

Para participar, as escolas do campo devem ter condições mínimas de funcionamento e ter uma equipe técnica estadual e municipal para acompanhar a

<sup>53</sup> Os autores ancoram-se em: CALDART, Roseli S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: **Por uma Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. V. 4. Brasília, 2002, p. 25-36. ARROYO, Miguel G. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, Mônica C. **Educação do Campo e Pesquisa: Questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário; 2006. ARROYO, Miguel G. As séries não estão centradas nem nos sujeitos educandos, nem em seu desenvolvimento. In: **Solução para as não aprendizagens: séries ou ciclos?** Brasília: Câmara dos Deputados. Coordenação de Publicações; 2001. Ancoram-se também em outros autores como DUARTE (2000); LEONTIEV (1978); VYGOTSKI (1993, 1995, 1996, s/d). Adiantamos que estes autores criticam a estrutura de ensino neoliberal e defendem a superação de tal modelo, algo oposto e defendido pelo Programa Escola Ativa, que claramente busca atender as demandas do capital financeiro no meio rural. Neste caso, manipulam também as ideias e teorias destes e de outros autores.

<sup>54</sup> Ver o “**Novo Manual Passo a Passo**” da Escola Ativa em:

<[http://mecsrv125.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=5774&Itemid=>](http://mecsrv125.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=5774&Itemid=>)>;

Veja o “**Manual de Adesão do Escola Ativa**” em:

<[http://mecsrv125.mec.gov.br/dmdocuments/manuaadesao\\_escolaativa.pdf](http://mecsrv125.mec.gov.br/dmdocuments/manuaadesao_escolaativa.pdf)>.

implementação do Escola Ativa. O programa é uma parceria do Ministério da Educação com as secretarias de Educação municipais e estaduais. (SEED-DEDI/PR, 2015, s/p).

Segundo dados oficiais do governo federal<sup>55</sup>, havia no Paraná, em 2007, “411 escolas” do campo, somando um total de “11.075 alunos” incluídos no PEA, ou seja, “4%” do total das escolas e de alunos, distribuídos em “66 municípios” paranaenses que participavam do PEA. Os dados do VisPública (2015) não nos mostra o número de escolas, alunos e municípios paranaenses nos anos de 2008 e 2009, mas revela que no ano de 2008 foram gastos “R\$ 227.087” reais<sup>56</sup>, somente dos “valores descentralizados para formação de professores pelo Programa Escola Ativa” e não evidencia com clareza os valores destinados a formação de professores que atuam nas EC no mesmo período.

O VisPública (2015) afirma que no ano de 2009, haviam “976 turmas multiseriadas atendidas pelo Programa Escola Ativa”, gastando “R\$ 120.557 reais<sup>57</sup> gasto com kits pedagógicos distribuídos pelo Programa Escola Ativa” (BRASIL/VISPUBLICA, 2015, s/p), comprovando a existência de escolas participantes do PEA no Paraná. Por limites de tempo e pelo não cumprimento integral do Estado do Paraná, da Lei Geral de Acesso a Informação (Lei nº 12.527/2011), não nos foi possível apurar os dados entre os anos de 2009 a 2014.

O Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC, elaborou um texto intitulado de *Nota técnica sobre o Programa Escola Ativa: uma análise crítica*, na qual afirma que o PEA “é uma estratégia metodológica implantada pelo governo de Fernando Henrique Cardoso e que continuou no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, contemplando escolas multisseriadas, ou escolas pequenas, em locais de difícil acesso e com baixa densidade populacional” (FONEC, 2011, p. 01). O FONEC afirma também que “Dados do MEC contam 51 mil escolas com classes multisseriadas, representando mais de 50% das escolas do campo” (FONEC, 2011, p. 01). O FONEC afirma que o PEA é “ineficiente” no que tange aos objetivos de melhorar o ensino nas escolas do campo e reafirma ter suas bases econômicas nos interesses neoliberais e questões teórico-metodológicas assentadas no “Construtivismo”. Ribeiro (2012) afirma que o PEA permaneceu como política de Estado mesmo após “a

<sup>55</sup> Ver dados do Programa Escola Ativa” em todo o Brasil em:

<<http://vispublica.gov.br/vispublica/publico/painel/indicadores/popUp.jsp?url=1728&tecnica=motionChart>>.

<sup>56</sup>Valores em reais do PEA: <<http://vispublica.gov.br/vispublica/publico/painel/indicadores/popUp.jsp?url=1731>>. Informamos ao leitor que no original da VisPública (2015) não há vírgula ou ponto nos valores em reais. Pela disposição numérica, compreendemos ser 227.087 milhões de reais e por isto colocamos o ponto nos valores.

<sup>57</sup> Ver todos os valores em reais em:

<<http://vispublica.gov.br/vispublica/publico/painel/indicadores/popUp.jsp?url=1740>>. Da mesma forma que na Nota de Rodapé anterior, no original da VisPública (2015) não há vírgula ou ponto nos valores em reais.

criação da Secretaria de Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC, que permaneceu na estrutura do FNDE – agência que faz a gestão dos recursos do MEC advindos do Banco Mundial” e que após 2007 passou a utilizar recursos do MEC (FONEC, 2011, p. 03). Segundo o FONEC, o PEA passou por reformulações após 2008, mas o Fórum também admite que esse Programa não está cumprindo seu papel de melhorar o ensino nas escolas multiseriadas do campo.

Analisando criticamente o texto produzido pelo FONEC (2011), observamos que o FONEC afirma que o PEA é importante para a EC, no entanto, na mesma Nota Técnica são elencadas mais problemas do que variáveis positivas. A Nota apresenta como aspecto positivo o volume de recursos financeiros e a abrangência do PEA e, posteriormente, desenvolve críticas tais como a “falta de condições necessárias nas Instituições de Ensino Superior – IES” (p. 5) para aderir ao PEA; ineficiência na relação entre as obrigações entre a União, estados e municípios; problemas na elaboração e distribuição dos materiais didáticos; “rotatividade de professores” e uma situação grave que “livros didáticos do Programa apresentam erros conceituais e com pouco conteúdo escolar”.

Nos aspectos teóricos e metodológicos, o PEA apresenta uma verdadeira amalgamação de correntes difusas entre si como Pós-modernidade, Construtivismo, Escolanovismo, Neoescolanovismo, Liberalismo e outras correntes teóricas e metodológicas. De acordo com o FONEC, outro limitador está voltando à operacionalização do PEA, que “as consequências são: a reprodução de conteúdos desconexos da realidade do campo e, muitas vezes, a dificuldade para replicar na escola do campo os conteúdos tratados com os formadores dos formadores” (FONEC, 2011, p. 7), ficando a cargo dos professores e outros profissionais compreender todos esses elementos de contradição dos materiais do PEA. Se a análise crítica ocorre no cotidiano escolar, ainda é objeto de investigação, mas no dia a dia escolar dá-se a transposição por parte dos professores dos conteúdos pré-elaborados e contidos nos livros e materiais didáticos. As longas jornadas de trabalho a que os professores estão submetidos impedem-nos de refletir sobre os conteúdos e sua atuação em sala de aula, bem como de aprofundar os estudos em sua área de conhecimento/disciplina. Para tentar solucionar esse limitador, as IES participantes propõem

[...] a alteração dos conteúdos do processo de formação, com ênfase na formação de professores para trabalhar coletivamente e construir os projetos políticos-pedagógicos, os currículos e os programas escolares de forma autônoma, adequada a cada realidade. (FONEC, 2011, p. 7).

As possíveis soluções apontadas pelas IES são, no quadro geral das instituições, limitadas a curto e médio prazo, pois são ações que dependem de décadas para se concretizarem, como é o caso de mudanças estruturais na formação inicial e continuada de professores. Estas dependem de interesses alheios aos dos pesquisadores acadêmicos, como as diversas legislações a níveis de Estados e municípios, assim como da estrutura escolar compreender e aceitar mudar práticas de ensino de décadas e dos professores dos departamentos dos cursos de licenciaturas das IES em perceberem a importância da discussão da EC na grade curricular. Essas são tarefas complexas que vão além de boa vontade por parte das IES, FONEC, movimentos sociais e de pesquisadores isolados nas IES, à medida que não houver vontade política dos gestores públicos nas diferentes esferas. Ao tratar-se do FONEC, este lista os problemas centrais do PEA

- 1- **A Origem do Programa** com financiamento do BM e como uma política compensatória via organismos multilaterais [...];
- 2- **A avaliação e o balanço** do programa [...] sem demonstrar avanços significativos na situação das escolas e na aprendizagem dos estudantes do campo;
- 3- **A base teórica do programa** que tem suas raízes no pragmatismo e nas concepções escolanovistas e neoconstrutivistas, que não atendem as necessidades de uma consistente base teórica para sustentar o trabalho pedagógico nas escolas do campo;
- 4) **O financiamento internacional** e sua orientação teórica com origem na UNESCO até a situação instável na atualidade [...];
- 5) **A relação entre Governo Federal, Universidade e Secretarias de Educação de Municípios e de Estados** que são complicadas, burocratizadas e, interferem na autonomia da escola e dos professores;
- 6) **A orientação política** alienadora do Programa, centrada na neutralidade da técnica de ensino, uma vez que o Programa é uma estratégia metodológica apenas;
- 7) **A preparação, formação dos educadores, dos formadores**, voltada somente para a técnica de ensino, para a gestão restrita, para a dimensão pedagógica e técnica [...];
- 8) **A descontinuidade do Programa**. O Programa não está assegurado frente à fragilidade das políticas públicas educacionais [...];
- 9) **A falta de autocrítica**;
- 10) **A não-reconceptualização do Programa em sua nova versão**. [...] O Programa não atingiu um grau de reformulação nacional capaz de identificá-lo com os fundamentos da Educação do Campo;
- 11) A não presença dos Movimentos de Luta Social do Campo como articuladores dos povos do campo ao Programa e que tecem críticas severas ao mesmo [...];
- 12) **A burocracia na aplicação dos recursos que desconsidera a realidade do campo**. Não são permitidas: compra de materiais permanentes, de equipamentos didáticos e pagamento de professores [...];
- 13) **É um programa fechado, de cima para baixo, que fere a autonomia universitária**. A constatação é que a preparação dos formadores está sendo proposta somente do ponto de vista técnico-pedagógico [...]. (FONEC, 2011, p. 9-10, negrito no original).

Mesmo com tantas limitações do PEA, o FONEC entende ser viável reformulações que dêem conta de superar os problemas apresentados sobre o PEA. Propõe o FONEC



mudanças e encaminhamentos que vão desde a formação inicial e continuada de professores às profundas mudanças nas questões de ordem teóricas e metodológicas. Também aponta para a necessidade da participação efetiva dos movimentos sociais do campo, IES e outras organizações populares na reelaboração do PEA. A questão é se apenas reformulações no PEA resolveriam os problemas, quando os gestores públicos não têm interesse político educacional para mudanças substanciais. Gonçalves (2009) contribui para o tema ao concluir que o PEA

[...] circunscreve-se à ordem estabelecida e, em grande parte, não rompe com o antigo modelo de educação voltada para o meio rural, uma vez que não atende à diretriz que preconiza uma educação “do campo” e “para o campo”. Sua política é definida a partir dos grandes centros e nesse sentido, em essência, não se diferencia de uma reforma educacional nas franjas do sistema, o que não contribui para uma transformação social. (GONÇALVES, 2009, p. 149).

Sobre as tentativas de reformas do PEA o autor diz que

A reforma da educação *per se* não é suficiente para diminuir as desigualdades campo-cidade e formar um novo aluno, mais autônomo e participativo [...], [com] formação política [e] cidadãos [...] face à uma estrutura social e um contexto histórico com forte herança de políticas verticais e autoritárias [...]. A partir dessa perspectiva entendemos que para definir uma política pública de educação para o campo, tendo em vista a melhoria das condições de vida da população que vive no meio rural e a defesa de seus direitos e de sua capacidade de autodeterminação, é preciso levar em consideração as mudanças mais estruturais nas circunstâncias em que vivem estas pessoas. (GONÇALVES, 2009, p. 149. Itálico no original).

Com todos esses limites do PEA temos dúvidas sobre a possibilidade de mudanças estruturais do mesmo programa que atingisse patamares aceitáveis aos interesses do ensino proposto pela EC. Ora, o abismo entre a EC e o PEA é imensurável. O que de fato ocorre é que o programa continua ativo, com adesão de Norte a Sul do Brasil, mesmo em meio às críticas contundentes.

Diante do que de fato é o PEA na prática, e dos interesses governamentais inerentes a ele, fica difícil aferir de que forma o mesmo pode contribuir, de fato, para a consolidação do ensino da Educação do Campo no campo. Parece-nos que o mesmo está na contra mão da história da EC, e o Estado do Paraná caminha nesse rumo dicotômico entre a EC e o PEA, inclusive criando uma expectativa de uma EC que, na prática, é falsa.

Em meio a tantos debates, cria-se legislações em nível de Estado, à exemplo do *Caderno Temático de Educação do Campo* desenvolvido no início dos anos de 2002, onde é criado um instrumento de apoio teórico e metodológico para os educadores da rede básica de

ensino que atuam nas escolas do campo. Doravante várias ações foram desencadeadas pelo Estado Paraná na busca de implementar a EC. Estudos de SOUSA (2007) sintetizaram algumas das ações promovidas pelo Estado do Paraná e que o complementamos, podendo ser constatado no quadro 2.

**Quadro 2: Ações Governamentais em Educação do Campo.**

<b>Documento Analisado</b>	<b>Temática/ Síntese</b>	<b>Ano de Publicação</b>
Carta de Porto Barreiro	02 a 05 de novembro: encontro em Porto Barreiro, Estado do Paraná	2000
Texto impresso	Planejamento da Coordenação de Educação do Campo referente o Ano de 2004. Realização do I Seminário Estadual de Educação do Campo.	2004
Relatório de Avaliação	Elaboração do Relatório de Avaliação do I Seminário Estadual de Educação do Campo.	2004
Programa de capacitação	Desenvolvimento do Programa de Capacitação de Profissionais da Educação – Faxinal do Céu.	2005
Relatório de Atividades	Elaboração do Relatório de Atividades promovidas pela Coordenação de Educação do Campo / SEED.	2005
Texto Impresso	Realização do I Simpósio de Educação do Campo.	2005
Texto Impresso	Seleção e Envio de Texto para os Grupos de Estudos em todas as escolas públicas para a semana pedagógica.	2005
Programação de Evento	Conteúdo e Programação do II Seminário Estadual da Educação do Campo.	2005
Texto impresso	Carta do Paraná para Educação do Campo referente ao resultado dos trabalhos desenvolvidos no II Seminário Estadual de Educação do Campo do Paraná.	2005
Texto Impresso	Relação de entidades participantes do II Seminário da Educação do Campo.	2005
Caderno Temático	Publicação – Educação do Campo – “Construindo políticas públicas” do I Seminário de Educação do Campo.	2005
Texto Impresso	Apresentação da Coordenação de Educação do Campo/SEED (apresentação, criação, proposta de trabalho e algumas ações).	2006
Texto Impresso	Principais ações promovidas pela Coordenação de Educação do Campo: 2003 – 2006.	2006
Grupo de Estudo	Desenvolvimento de Grupos de Estudos com os professores das escolas do campo. Organização de Textos para envio aos professores, com a finalidade de incentivar Grupos de Estudos.	2006
Texto Provisório	Diretrizes para uma Educação do Campo.	2006/2007
Texto Provisório	Organização do II Simpósio de Educação do Campo.	2007

**Fonte:** Quadro elaborado a partir das contribuições de Sousa (2007, p. 5).

A análise do quadro nos mostra uma atuação da SEED/DEDI na busca de desenvolver políticas públicas de Educação do Campo. No final do ano de 2010, foi realizado o II Seminário Estadual de Educação e Diversidade, promovido pela SEED/DEDI-PR. Segundo Amaral (2010), então chefe do Departamento da Diversidade – DEDI, o qual a Educação do Campo está vinculada, observou-se no

[...] Seminário os inúmeros avanços alcançados e os desafios assumidos pela SEED desde o ano de 2003, com destaque para a constituição e afirmação do Departamento da Diversidade (DEDI) na sua estrutura. Criado no ano de 2007, o DEDI assumiu o papel de coordenador e articulador da política de educação e diversidade na Rede Estadual de Educação [...]. (AMARAL, 2010, s/p).

Muitos foram os avanços no que tange aos marcos legais, como a abertura do diálogo, gestão democrática nos limites do Estado entre os movimentos sociais do campo e a SEED/DEDI-PR, até o ano de 2010, com a realização de várias atividades, encontros, seminários, programas, reuniões, visitas, formações, simpósios...

- *Nos dias 01, 02 e 03 de 2009 foi realizado o I Encontro da Diversidade, em Curitiba, e no dia 16 de abril do mesmo ano foi realizada Avaliação Sistemática (reorganização das escolas públicas do campo, do Paraná), em Curitiba.*
- *Maior, dos dias 04 a 08 de 2009, foi realizado o Seminário da Diversidade, em Faxinal do Céu.*
- *Dia 14 de maio de 2009, reunião sobre o Programa Projovem Campo Saberes da Terra, em Curitiba.*
- *Dias 21 e 22 de maio 2009, reunião Técnica em Curitiba sobre Avaliação Sistemática das Escolas do Campo e encaminhamentos para a pesquisa com as escolas.*
- *No mês de Junho e Julho de 2009 foram realizadas visitas a todas as Escolas do Campo e entrega das DCE's da Educação do Campo.*
- *Dias 16 a 20 de junho, foi realizada Formação Continuada para Diretores, em Faxinal do Céu sobre a implementação efetiva das Diretrizes Operacionais e das Diretrizes Estaduais da Educação do Campo.*
- *Dias 24 e 25 de junho de 2009, foi realizado o II Encontro dos Faxinalenses, em Irati (Hotel Colonial).*
- *Em agosto de 2009 foi elaborado e entregue do relatório das Escolas do Campo ao DEDI.*
- *Nos dias 06 a 10 de agosto de 2009, foi realizado o V Simpósio Estadual da Educação do Campo, em Faxinal do Céu;*
- *Nos dias 08 a 11 de agosto 2010, foi realizado o II Encontro da Diversidade, em Curitiba;*
- *Nos dias 07 a 12 de março de 2010, ocorreu o encontro para professores que atuam em escolas que atendem alunos de Territórios Tradicionais e Formação*

*Continuada para educadores do Programa Projovem Campo Saberes da Terra, em Faxinal do Céu.*

- *Nos dias 12 a 16 de abril de 2010, realizado o VI Simpósio Estadual da Educação do Campo para Diretores, em Faxinal do Céu.*

A partir de então, com a posse do novo governador do Paraná, Carlos Alberto Richa (PSDB), de corrente liberal econômica e educacional, historicamente combatente dos movimentos sociais do campo, os coordenadores do DEDI foram destituídos e uma nova equipe passou a coordenar o Departamento. O que se constata doravante é o aborto das ações voltadas à EC a partir do ano de 2011.

Para se ter uma ideia, entre 2011 e 2013, o DEDI não realizou nenhuma ação que contribuísse com o ensino na EC. Ocorreram apenas algumas poucas reuniões conflituosas do Comitê Estadual de Educação do Campo, com a participação dos movimentos sociais do campo, membros do governo e das Universidades que, por falta de apoio do governo, os conselheiros avaliaram que o Comitê não teria sentido de existir num governo que não priorizava a EC.

Constatamos também que, diferente do governo anterior, o Encontro Estadual de Educação do Campo do Paraná, em 2013, no município de Cândói-PR, foi organizado e realizado pela Articulação Paranaense Por Uma Educação do Campo e universidades estaduais e federais, sem apoio do Estado por parte da SEED.

Vale destacar que mudanças na estrutura do Estado não é tarefa que ocorra rapidamente, pois muitos são os determinantes que envolvem as mudanças. No caso do ensino público, implica mudanças em concepções teóricas, métodos, práticas educativas e mudanças na compreensão conceitual de “homem” e de “sociedade”. Para as políticas públicas serem efetivadas dependem do envolvimento direto dos agentes públicos e, no caso dessa pesquisa, também dos professores e trabalhadores que atuam no “chão” da escola. Nesse sentido, Mendes e Garcia (2010) apoiados nos estudos de Rockwell, chegam aos seguintes termos:

As relações precisam ser (re)conhecidas [...] [e] simultâneas [...] [com] o ponto de partida e o conteúdo real de novas alternativas tanto pedagógicas quanto públicas [...], uma vez que a trama real na qual a escola se constitui, as decisões do Estado podem ser assumidas ou não, podem ser recriadas e, ainda, ignoradas [...] ainda ressalta que “As normas educativas oficiais não se incorporam à escola de acordo com sua formulação explícita original” uma vez que são reinterpretadas dentro de uma ordem institucional existente e de acordo com as tradições pedagógicas que estão ativas na realidade cotidiana da escola [...]. (MENDES e GARCIA, 2010, p. 04-05, grifos nosso, aspas no original).

Diante do exposto, algumas interrogações nos inquietam. A Educação do Campo no Paraná está sendo incorporada no cotidiano escolar? Após os eventos formativos promovidos pelo Estado, nos governos de Roberto Requião de Mello e Silva<sup>58</sup> e Carlos (PMDB) Alberto Richa (PSDB), os professores conhecem o conceito Educação do Campo? A Educação do Campo foi implementada de fato na rede estadual de ensino? O que os professores que atuam em escolas do campo entendem e pensam sobre o ensino na Educação do Campo? Os professores concordam com o conceito de Educação do Campo? As comunidades têm participado ou são consultadas sobre a Educação do Campo? Essas e outras questões são cruciais para a compreensão macro do alcance desse ensino no Paraná.

Responder a essas indagações não é tarefa fácil, pois depende de ouvir quem atua nos estabelecimentos de ensino nos diversos municípios paranaenses com características do campo, sejam na vertente econômica, social, cultural e ideológica. No entanto, por falta de tempo estabelecido pelos órgãos estatais do governo federal, não as investigaremos, apenas nos ateremos às observações empíricas e pesquisas bibliográficas.

Por outro lado, pesquisadores como Mendes (2009) e Mendes e Garcia (2010) tem investigado a questão e afirmam que embora houvesse um esforço por parte da SEED/DEDI – PR, entre os anos de 2003 a 2009, para difundir as Diretrizes Operacionais e as legislações de EC, os resultados foram de pouco alcance e as ações estatais foram insatisfatórias, com um alcance aquém de uma política pública de mudanças estruturais na rede estadual de ensino, em que os professores do Estado também têm sua parcela de responsabilidade no processo, pois devem exigir o cumprimento das legislações, a exemplo da LDB/1996, que lhes garante o direito à formação continuada e aperfeiçoamento profissional. Os autores, citando os estudos de Ezpeleta e Rockwell, afirmam que “a realidade escolar aparece sempre mediada pela atividade cotidiana, pela apropriação, elaboração, refuncionalização ou repulsa que os sujeitos individuais levam a cabo [...]”, sejam pelos diretores, pedagogos, professores e comunidades escolar das escolas do campo e, sem a atuação conjunta desses profissionais e comunidade escolar, nenhuma política pública pode ser, de fato, efetivada.

Desta forma, evidencia-se que para que de fato o ensino da EC seja efetivado, na prática, deve passar por algumas premissas: formação continuada e apoio técnico e humano das escolas e, segundo Mendes e Garcia (2010), não ocorreu no Paraná. Houve elaboração de materiais por parte do Estado/DEDI/SEED, no entanto, entre o que se produz graficamente e a prática social e educacional, constata-se uma distância inimaginável.

---

<sup>58</sup> Governador do Estado do Paraná entre 1991 a 1994 e 2002 a 2010.

A *pseudoformação* continuada ofertada pela SEED-PR por meio da DEDI, tinha caráter apenas de divulgar um projeto de EC desvinculado das suas origens no seio dos movimentos sociais, pois a DEDI incorporava toda metodologia e didática da EC, esvaziando as ações de seus verdadeiros protagonistas: o MST e a Articulação Paranaense Por Uma Educação do Campo (APEC). Com isso, enquanto o Estado estava na ofensiva, pode-se dizer que as ações promovidas pelas IES e Movimentos sociais do campo não tiveram alcance desejado, principalmente junto aos professores da rede de ensino.

Os estudos de Mendes (2009) e Mendes e Garcia (2010) indicam que “97,87%” dos professores pesquisados que atuavam e atuam nas escolas do campo tem formação superior nas diversas áreas das licenciaturas, mas não têm conhecimento acadêmico sobre o ensino na Educação do Campo. Essas constatações conduzem os professores a duas situações básicas: ou a realizar o processo de ensino/aprendizagem nos moldes das aulas das escolas urbanas e educação rural, ou, à luz das Diretrizes Curriculares de Educação do Campo, realizar a “transposição de conteúdos” (MENDES, 2009) e temas de forma mecânica, maqueando o ensino da EC, distanciando das reflexões propostas pelas bases fundantes da EC, que, segundo seus autores, é a busca pela transformação radical da sociedade, refletindo e discutindo a realidade.

Essas limitações dos profissionais do ensino em escolas do campo, principalmente aquelas fora de assentamentos do MST, ficam mais claras quando analisamos as respostas dos docentes que participaram da pesquisa de Mendes (2009), onde o professor afirmava que *“Na maioria das vezes [a EC] não difere em nada, quando difere, é em relação à dificuldade de acesso ou material didático disponível, na minha escola não tenho nenhum problema e trabalho de forma igual a das outras escolas”* (MENDES, 2009, p. 75, itálico no original), indicando que os conteúdos trabalhados nas escolas urbanas são reproduzidos pelos educadores nas escolas do campo, não diferindo de escola pra escola, seja do campo ou da cidade.

Outro professor afirmou que: *“Ainda não há muita diferença entre a escola do campo e urbana, pois ainda não existe currículo diferenciado. O que tem contribuído é o calendário escolar modificado”*. (MENDES, 2009, p. 66, itálico no original). A resposta deste professor continua atual, pois na imensa maioria dos estabelecimentos de ensino localizados no meio rural, vilas e distritos no Paraná, os currículos, PPPs não diferenciam ou possibilitam discussões além dos conteúdos pré-elaborados, desconsiderando as diferentes realidades sócio-geo-políticas entre campo e cidades.

Outro problema mencionado pelo professor entrevistado por Mendes são as dificuldades sobre as questões curriculares metodológicas e didáticas, evidenciando que o livro didático ainda é o maior suporte/apoio dos professores ao buscarem orientações à execução de seus trabalhos em sala de aula, seja nas escolas urbanas ou do campo.

Na maioria das escolas do campo no Paraná (municipais e estaduais), o material pedagógico que os professores se apoiam para ensinar temas voltados ao campo são as cartilhas fornecidas em parte pelo agronegócio e por empresas ligadas a esse, além do apoio financeiro de empresas estatais e multinacionais, a exemplo da *Cartilha do Agrinho*, financiada pela *Federação da Agricultura do Estado do Paraná –FAEP* (mola propulsora do agronegócio) e por várias secretarias de Estado e outros órgãos públicos estadual, federal e municipais, incluindo o Banco do Brasil, Itaipu Binacional e *Dow AgroSciences* (uma das maiores produtoras de agrotóxicos e sementes modificadas do mundo). As cartilhas são distribuídas nas escolas estaduais intituladas “do campo”, sem de fato serem do campo e, nas atividades sindicais rurais, contrapondo-se ao material sobre a Educação do Campo defendida pelos movimentos sociais do campo e pela Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo.

Pelo que investigamos, o *Programa Agrinho* é resultado dos interesses de diversos setores ligados ao agronegócio no Paraná. Segundo o próprio Programa, é

[...] resultado da parceria entre o SENAR-PR, FAEP, o governo do Estado do Paraná, mediante as Secretarias de Estado da Educação, da Justiça e da Cidadania, do Meio Ambiente e Recursos Hídricos, da Agricultura e do Abastecimento, os municípios paranaenses e diversas empresas e instituições públicas e privadas. (AGRINHO, 2015, s/p).

Para se ter uma ideia, são objetivos do Programa Agrinho,

[...] levar informações sobre saúde e segurança pessoal e ambiental, principalmente às crianças do meio rural, o Programa se consolida como instrumento eficiente na operacionalização de temáticas de relevância social da contemporaneidade dentro dos currículos escolares. Especialistas altamente qualificados, de renome nacional e internacional, de diversos grupos de pesquisa que trabalham em rede, fundamentam as informações que compõem o material didático preparado com exclusividade para o Programa. Pelo incentivo à pesquisa, defende-se uma educação crítica, criativa, que desenvolva a autonomia e a capacidade de professores e alunos assumirem-se como pesquisadores e produtores de novos conhecimentos (AGRINHO, 2015, s/p).

Em síntese, e contrapondo o discurso do PA, esse visa levar “informações” e pouco conhecimento crítico-científico. As informações constantes das cartilhas são referentes às formas ditas “corretas” de uso dos agrotóxicos e defensivos agrícolas, para que os

camponeses não fiquem doentes, gerando problemas na execução da produção do campo, o que causaria – e causa – perda de lucros para os empresários do campo.

Os materiais elaborados pelo PA não promovem uma “educação crítica”. As concepções de produções como a Agroecologia<sup>59</sup> são deixadas às margens do conhecimento científico, bem como os motes referentes aos problemas causados pela concentração fundiária, a ausência de reforma agrária, as relações de exploração dos trabalhadores camponeses, a exploração do trabalho infantil e as doenças causadas pelo uso dos fertilizantes químicos. Os limites do ensino destinado aos camponeses não são debatidos pelos materiais e pela formação continuada promovida pelo PA. Os estudos indicam que o Estado do Paraná é o principal parceiro do *Programa Agrinho*. Se o Estado não assumisse plenamente as propostas pedagógicas e estruturais do Programa, seria quase impossível que o projeto fosse implementado. O *Programa Agrinho* iniciou suas atividades no “ano de 1996” (AGRINHO, 2015, s/p) e busca levar às escolas da rede pública de ensino, principalmente às do campo,

[...] uma proposta pedagógica baseada em visão complexa, na inter e transdisciplinaridade e na pedagogia da pesquisa. Anualmente, o programa envolve a participação de mais de 1,5 milhão de crianças e aproximadamente 80 mil professores da educação infantil, do ensino fundamental e da educação especial, estando presente em todos os [399] municípios do Estado. E, por envolver tão significativo público, tem, de nossa parte, um empenho comovido. Como experiência bem-sucedida, encontra-se também em diversos estados do Brasil (AGRINHO, 2015, s/p).

Os idealizadores do programa, ao tratar a proposta pedagógica dizem ser uma visão “complexa”, pautada nos princípios da “inter” e “transdisciplinaridade”<sup>60</sup>, mas sem realizar uma definição básica do entendimento desses conceitos, principalmente por serem conceitos

<sup>59</sup> Segundo o site Ambiente Brasil, a “agroecologia é uma vertente agrônômica que engloba técnicas ecológicas de cultivo com sustentabilidade social. Ela também incorpora fontes alternativas de energia e sua principal preocupação é “sistematizar todos os esforços num modelo tecnológico socialmente justo, economicamente viável e ecologicamente sustentável”. Disponível em: < <http://www.ambientebrasil.com.br/> >; Acesso em: 16 de julho de 2015.

<sup>60</sup> Sobre os temas “inter”, “transdisciplinaridade”, “interdisciplinaridade”, “multidisciplinaridade” e outros, ler: SILVA, Maurina Passos Goulart Oliveira da. Resenha do livro de SOMMERMAN, Américo. (2006). **Inter ou Transdisciplinaridade?** Da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes. São Paulo: Paulus. Coleção Questões Fundamentais da Educação. 75pp. Revista E-Curriculum, v. 1, n. 2, junho de 2006.

DOMINGUES, I. **Multi, Inter e Transdisciplinaridade – onde estamos e para onde vamos?** Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/pea/article/viewFile/55959/59341>>

FAZENDA, Ivani Catarina A. (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FAZENDA, I. C. A. (Org.); Manolo Vilches (Org.); Arlete Soares (Org.); Leomar Kieckcoefel (Org.); Luiza Pereira (Org.). **Interdisciplinaridade na Educação Brasileira- 20 anos**. 1. ed. São Paulo: CRIARP, 2006. v. 1. 224 páginas.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Org.). **Interdisciplinaridade na formação de professores: da teoria à prática**. Canoas: ULBRA, 2006. V. 01. 190 páginas.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2004 V. 01. 150 páginas.



controversos na academia científica e mais ainda junto aos profissionais que atuam nas escolas que de fato são e praticam o ensino da Educação do Campo.

Outro ponto crítico é o alcance do *Programa Agrinho* em todos os municípios paranaenses demonstrando o “poder” desse programa ao atingir a maioria das escolas públicas do Paraná, bem como, a maioria esmagadora dos alunos, manipulando consciências de acordo com os objetivos do agronegócio. Para se ter uma ideia, o *Programa Agrinho* distribui, amplamente, as *Cartilhas do Agrinho*; desenvolve uma (*pseudo*)formação continuada para professores, além de cursos e palestras nas escolas, bem como a distribuição de prêmios. O *Programa Agrinho* afirma demonstrar

[...] que as estratégias do programa estão sustentadas pela adoção dos temas transversais, fundamentados na perspectiva da interdisciplinaridade e na Pedagogia da Pesquisa, princípios estes propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs estabelecidos pelo MEC. [...] como um indicativo de uma atuação incisiva do empresariado na educação pública através das diretrizes da “Responsabilidade Social”. (PEREIRA, 2014, p. 02. Grifos nosso).

Ao afirmar que a Cartilha assenta suas bases nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs –, contraria as orientações para o ensino no Paraná, pois desde a década de 1990, quando o ensino público no Paraná foi reestruturado pelo então governo de Roberto Requião e no seu segundo governo quando se implementou as “Diretrizes Curriculares da Educação Fundamental da Rede de Educação Básica do Estado do Paraná”, em 2002. No entanto, o Estado do Paraná trilhou e trilha caminhos dicotômicos, desde meados dos anos de 1996, quando Jaime Lerner e sua gestão permitiu e apoiou a implementação do *Programa Agrinho*<sup>61</sup> desde aquela época, perpassando os governos vindouros.

Destacamos que, de acordo com Pereira (2014), nas Cartilhas do Agrinho são discutidos

[...] temas como: “a cidadania” que propõem aprender a ser cidadão dentro de preceitos neoliberais, “a sustentabilidade” que evidencia a argumentação da classe burguesa empresarial em questões ambientais e que demonstra interesses mercadológicos na preservação dos recursos naturais; “o empreendedorismo”, discurso que enaltece o modo de produção capitalista, moldando e disciplinando o

<sup>61</sup> Outros programas e projetos também estão cooptando o conceito de Educação do Campo, inclusive em parceria com universidades e empresas ligadas ao agronegócio, a exemplo da cartilha financiada pela Bayer, intitulada “Projeto Escola Verde: educação, saúde e meio ambiente” Disponível em: <<http://www2.unigranrio.br/educacaobasica/produtos/ProjetoEscolaVerde-Cartilha.pdf>>. Outro projeto voltado às escolas do campo e financiados por empresas multinacionais do agronegócio é o “Projeto Escola no Campo anuncia vencedores em Não-Me-Toque”, financiado pela Syngenta. Disponível em: <<http://www.syngenta.com/country/br/pt/imprensa/releases/Pages/189.aspx>>. Segundo consta, “o Projeto Escola no Campo tem levado a conscientização sobre o “uso correto e seguro dos defensivos” e a importância de se aumentar a produtividade dos cultivos, “preservando os recursos naturais”, enfatiza Valter Brunner, Diretor de Assuntos Corporativos da Syngenta”, disponível no link anterior.

indivíduo no projeto burguês, para a educação estimulando a flexibilização, competitividade e individualismo, neutralizando a conscientização e organização da classe trabalhadora. O desenvolvimento da educação e especificamente da escola pública, entra em contradição com as experiências inerentes à sociedade de classes de tipo capitalista. (PEREIRA, 2014, p. 02, aspas no original).

De acordo com a autora, os temas são abordados de forma oposta ao que preconiza os conceitos defendidos pelo ensino na Educação do Campo. Se levarmos em conta os estudos de (BRANDÃO, 2003 e 2014; CECÍLIO, HIROSE e SILVA, 2010; RIBEIRO, 2012; KOLLING, CERIOLI e CALDART, 2002; FERNANDES, 2000; FERNANDES e MOLINA, 2004; ARROYO, CALDART e MOLINA, 2005; CALDART, 1997, 2000, 2005, 2008, 2009, 2011; MUNARIM, 2008, 2011, 2012), a “cidadania” deve ser o desenvolvimento dos conhecimentos críticos dos direitos sociais e individuais, bem como os limites impostos pelo Estado burguês para a execução dos mesmos.

O conceito de “sustentabilidade” deve ser visto sob a ótica da busca de se desenvolver novas relações do homem com a natureza, visando mecanismo de exploração das riquezas naturais, em direção ao bem comum da humanidade e não para destruir e gerar riquezas para as corporações empresariais. Diferentemente do Agrinho, a Educação do Campo busca desenvolver o espírito de coletividade e relações mútuas entre as pessoas, assim como a busca do desenvolvimento das “potencialidades” dos sujeitos que conhece e compreenda seu papel numa sociedade que visa superar a lógica de ensino/educação do capital.

O Programa Agrinho, em conjunto e apoiado pelo Estado, ofertaram (e oferta) cursos EAD – Ensino à distância, gratuitamente, de “capacitação” aos professores da rede pública de ensino estadual<sup>62</sup> e municipais, sendo aceitos pelos entes na progressão da carreira do magistério e tem sido realizado em parceria com o SENAR, à exemplo dos cursos *online* oferecidos em 2015 para o aprofundamento político-pedagógico.

Aprendizagem colaborativa e mapas conceituais - 40h  
 Interatividade e metodologia de projetos - 40h  
 Novas linguagens, novos desafios: a internet no contexto escolar - 40h  
 Portfólio como ferramenta metodológica e avaliativa - 40h (CURSOS ONLINE DO AGRINHO, 2014, s/p).

Em suma, o Programa Agrinho busca consolidar suas bases e concepções teóricas, para difundir entre os professores seus conceitos de “cidadania”, de “sustentabilidade”, de “educação”, de “empreendedorismo”, de “individualismo”, ou seja, de promover um ensino

<sup>62</sup>Veja orientações da SEED-PR, em seu portal na internet, sobre o Programa Agrinho: <[http://www.nre.seed.pr.gov.br/umuaroma/arquivos/File/educ\\_esp/agrinho\\_ead.pdf](http://www.nre.seed.pr.gov.br/umuaroma/arquivos/File/educ_esp/agrinho_ead.pdf)>

para a disciplinarização para o “mercado de trabalho”, visando atender as demandas e os interesses do capital, contidos no agronegócio, ou seja, nesse modelo de formação continuada para professores. Na prática, ocorre a disputa hegemônica no campo do ensino.

A luta hegemônica não é algo distante das ações empresariais, ações estas conscientes com objetivos racionalmente traçados, de acordo com os interesses da classe burguesa, de poder competir da melhor maneira possível, em nível mundial, através da apropriação da mais-valia proveniente da produção. Não será diferente quando tratar-se das questões educacionais, pois estas são estratégicas para a conquista da hegemonia [...] (PEREIRA, 2014, p. 6).

É na prática o que realiza o *Programa Agrinho* por meio de suas ações projetadas de formação continuada, por exemplo, dos professores pelo Estado em parceria com diversas IES públicas, facilitando a progressão da carreira do magistério de milhares de professores, estejam em escolas das cidades ou escolas denominadas “do campo”. A questão é que ensino/educação o Programa apresenta. De acordo com Pereira (2014),

No discurso dos mentores do Agrinho, percebemos a organização minuciosa na intervenção da educação empresarial em detrimento ao enfraquecimento da educação pública, tendo em vista às abordagens do Programa e o papel do estado enquanto parceiro e disseminador de ideais socioculturais e filosóficos. A formação à distância pelo Programa Agrinho aumenta significativamente entre os professores da rede, já que, o atual governo do estado do Paraná exima-se da responsabilidade da oferta de formação continuada a seus professores, frente à lógica Neoliberal a educação passa por uma crise, não como consequências da dinâmica política e econômica, mas por insuficiência do estado, assim são empreendidos projetos no bojo dos quais, a escola é transferida da esfera pública para o mercado de trabalho, onde a educação passa a ser um produto negociado [...] (PEREIRA, 2014, p. 7).

O Estado do Paraná vem se isentando ou realizando precariamente a formação continuada dos seus profissionais do ensino durante todo o mandato do atual governador Beto Richa. As poucas ações sobre formações continuada, ofertadas pelo Estado, que ocorrem em duas semanas/ano têm, geralmente, o foco voltado aos aspectos emocionais dos professores, como depressão no trabalho, estresse profissional, violência na escola, etc., distanciando dos debates e promoção dos conhecimentos científicos /escolares, com palestrantes convidados desde que se disponham à assessoria sem remuneração pelo trabalho prestado, a não ser com empresas no nível do Agrinho. Nesse sentido, os professores ficam à própria sorte na busca de se atualizar profissionalmente, algo que se sabe, dificilmente ocorre se não houver o apoio dos gestores e do Estado.

Destacamos que a parceria do Agrinho e Estado resulta na promoção, divulgação e na distribuição de premiações em concursos promovidos pelo Agrinho e a participação é

precedida pela participação em cursos oferecidos pelo próprio Programa, onde professores e alunos são premiados<sup>63</sup>. Observamos pelo estudo que os participantes não detêm conhecimento teórico e crítico sobre os impactos sociais e políticos da participação.

O Programa Agrinho foi alvo de denúncias do Ministério Público do Paraná, conforme observa Silva (2014),

O Ministério Público do Estado do Paraná enviou ao Conselho Estadual de Educação uma notificação na qual recomenda a revisão do conteúdo e metodologia utilizados no programa “Agrinho”, promovido pela FAEP (Federação da Agricultura no Estado do Paraná).

O programa tem como objetivo a formação de professores e dos alunos para a utilização do uso de agrotóxicos, tratando o tema como fator necessário para a expansão da economia agrária no país.

Após análises, o Ministério Público entendeu que o conteúdo metodológico do “Agrinho” **omite conteúdos importantes**, como a agroecologia, soberania e segurança alimentar, agricultura familiar, biodiversidade dos agroecossistemas, além de comprometer outros aspectos relacionados à funcionalidade e fertilidade dos sistemas fundamentais para a qualidade de vida e sustentabilidade futura.

Outra questão apresentada é que o método de formação de educadores é de alçada e competência do poder público, e não cabe a entidades de qualquer natureza a intervenção neste processo.

Arelado a isso, o programa contraditoriamente incorpora mensagens subjetivas e até mesmo objetivas muito mais voltadas à racionalização do uso de agrotóxicos, fator que não retrata e condiz com a realidade vivida pela população escolar do campo.

O documento sugere a adoção de medidas que impeçam a participação das escolas, professores e alunos das redes públicas ou privadas de ensino, municipais e estaduais, no Programa (SILVA, 2014, s/p. Aspas no original, destaques nosso).

Constatamos ainda que o agronegócio atua em universidades (SILVA, 2014) e em diversos Estados do território nacional, disseminando os ideais do agronegócio em detrimento do ensino da Educação do Campo.

Somam-se aos problemas da *Cartilha do Agrinho*, os livros didáticos<sup>64</sup> disponibilizados pelo governo federal e também utilizados nas escolas do meio urbano. Os

<sup>63</sup> Exemplos nos links a seguir:

<<http://www.guiamedianeira.com.br/noticia/1323>>;

<<http://maringa.odiario.com/parana/noticia/1227092/agrinho-premia-alunos-e-professores-confira-os-vencedores/>>;

<<http://www.plantaodacidade.com.br/novo/noticia/1230>>;

<<http://www.canaldoprodutor.com.br/comunicacao/noticias/sistema-faegsenar-capacita-professores-multiplicadores-do-programa-agrinho>>;

<<http://agoraneWSmk.com.br/professores-de-itapemirim-participam-do-programa-agrinho-de-2014/>>;

<<http://www.oparana.com.br/cidades/2014/10/aluno-e-professor-de-cascavel-ganham-premio-do-agrinho/1221666/>>;

<<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=3332>>

<sup>64</sup> Existe uma falsa ideia que o professor pode “escolher” o livro didático que será utilizado em sala de aula. Todavia, diversos são os critérios (objetivos e subjetivos) impostos pelo MEC na hora de comprar livros didáticos das editoras especializadas, fazendo com que duas ou três editoras dos grandes centros (São Paulo e Rio de Janeiro) detenham as vendas milionárias em todo Brasil, induzindo a todos. No entanto, a escolha já foi direcionada pelos técnicos do MEC antes que chegasse ao professor. Na prática, desconsidera-se a realidade escolar e as peculiaridades regionais. Escolhe-se pela aproximação com a realidade, pois o livro já vem acabado. Para se ter uma ideia do processo de seleção dos livros no site do MEC, visite o “guia do livro didático,

livros geralmente são desvinculados das questões regionais e muitos destes materiais didáticos ainda trazem – mesmo que de maneira velada – em seus conteúdos, visões distorcidas dos sujeitos do campo, demonstrados como “atrasados”, “arcaicos”, “rudes”, “jeca tatus<sup>65</sup>” com um “modelo de vida” que deve ser superada pela sociedade “moderna e urbana”, indicando-nos a necessidade de mudança de concepções por parte dos gestores públicos e por quem os elaboram, adequando-os ao calendário escolar e à realidade do meio onde a escola está inserida.

As concepções apresentadas em muitos dos livros didáticos elaborados não se diferenciam das concepções praticadas pelos educadores nas escolas com características do campo Brasil adentro. Em parte influenciados pelos conteúdos dos livros didáticos e paradidáticos disponibilizados, como diz Mendes (2009), levando milhares de professores e funcionários a não diferenciarem escolas urbanas e do campo, como se fossem idênticas. Pelos nossos estudos, parte destes conceitos são resultados das leituras realizadas influenciadas pelos livros utilizados. De acordo com a autora,

[...] não há muitas diferenças entre as escolas urbanas e as do campo, apesar das indicações, normatizações e dos debates sobre o tema. Essa afirmação se soma à constatação de que as disciplinas básicas são as mesmas, e de que é o calendário que as diferencia. (MENDES, 2009, p. 66).

Compactuando com Mendes, destacamos que o ensino na Educação do Campo não ocorre simplesmente com a “adaptação curricular” ou inserção nos programas e livros didáticos e paradidáticos de temas sobre o campo, por vezes manipuladores e voltados ao agronegócio. Há necessidade de investimentos na formação, capacitação e preparação dos educadores, desde a formação universitária sobre a importância dos estudos da realidade do campo.

Segundo Molina (2006), Caldart (1997, 2002, 2005, 2008, 2009, 2011) Munarim (2008, 2011, 2012) e outros autores, a Educação do Campo ocorre na perspectiva de um projeto social alternativo do ideário neoliberal, ou seja, dos interesses do agronegócio e do capital financeiro. A EC faz parte de um processo histórico de luta social pelo acesso a terra e ao ensino público. É, segundo tais autores, reflexão “coletiva e práxis” humana, vinculadas às lutas dos movimentos sociais dos trabalhadores rurais.

---

legislações, escolha do livro didático e outros temas em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12389&Itemid=1129](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12389&Itemid=1129)

<sup>65</sup> Segundo Moreira (2010), foi o escritor Monteiro Lobato, em 1914, que cunhou o termo “Jeca Tatu”, que “é o caboclo de barba rala, ignorante, preguiçoso e parasita”. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/graduacaocienciasociais/files/2010/11/JECA-TATU-Um-personagem-composto-por-quest%C3%B5es-sociais-parte-2.pdf>>. Acesso em: 15 de julho de 2015.

Molina (2006) entende que a Educação do Campo faz parte de um projeto político e social maior, em que, “antes ou [junto] de uma concepção” de educação (ensino), a EC é uma concepção do campo e ainda explica que “não há escolas do campo num campo sem perspectivas [para o camponês], com o povo sem horizontes e buscando sair dele” (p. 12). Entende Caldart que,

Construir uma escola do campo significa pensar e fazer a escola desde o projeto educativo dos sujeitos do campo [...]; trazer para dentro da escola as matrizes pedagógicas ligadas às práticas sociais; combinar estudo com trabalho, com cultura, com organização coletiva, com postura de transformar o mundo [...] se assim o for, a escola do campo será mais que escola, porque com uma identidade própria, mas vinculada a processos de formação bem mais amplos, que nem começam nem terminam nela mesma, e que também ajudam na tarefa grandiosa de fazer a terra ser mais que a terra (CALDART, 2002, p. 35).

Desta forma, a construção de um currículo para EC vai além de meras introduções ou simples reflexões sobre os problemas enfrentados pelos povos do campo. Caldart (2003), em “A escola do campo em movimento”, lembra que a escola do campo não deve ser entendida como outra escola. Para a autora,

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito. Também pelos desafios da sua relação com o conjunto da sociedade. Se é assim, ajudar a construir escolas do campo é, fundamentalmente, ajudar a constituir os povos do campo como sujeitos, organizados e em movimento. Porque não há escolas do campo sem a formação dos sujeitos sociais do campo, que assumem e lutam por esta identidade e por um projeto de futuro. Somente as escolas construídas política e pedagogicamente pelos sujeitos do campo, conseguem ter o jeito do campo, e incorporar neste jeito as formas de organização e de trabalho dos povos do campo. (CALDART, 2003, p. 66. Grifos nosso).

O currículo do ensino na EC buscar construir uma escola vinculada ao mundo do trabalho do camponês e busca englobar as discussões das contradições nas relações sociais, econômicas, de ensino, culturais e dos saberes. O currículo é visto como base fundante nas práticas pedagógicas, trazendo consigo concepções, conceitos e ideologias buscando demonstrar as relações de poder entre as diversas classes sociais, entre elas, as que formam o conjunto dos sujeitos que residem e/ou dependem do campo. O currículo na/da Educação do Campo procura estar intrinsecamente ligado às contradições da vida no campo, não ocultando as lutas sociais e a disputa hegemônica que ocorrem nos espaços rurais e nos espaços urbanos, ou seja, deve trazer pra o debate escolar a trajetória de vida de alunos e comunidade, mostrando às contribuições históricas, a cultura, a importância do campo para a humanidade e

os saberes dos camponeses, discutindo outros conhecimentos científicos produzidos historicamente, para que o conjunto dos conhecimentos contribuam na luta pela superação das mazelas produzidas pelas relações de trabalho resultantes dos interesses do Capital. Ou seja, procura ser construído contextualizando os estudantes, mas de forma crítica ao sistema estabelecido e ao capital. Os currículos na/da EC procuram ecoar, aquilatar e constituir-se nas bases políticas, bem como nos processos formativos dos povos do campo em seus contextos de lutas e trabalho. Mesmo diante do exposto, constatam-se resistências ao currículo por parte de escolas do campo, fazendo-se necessária uma reflexão da importância de sua elaboração para a formação das crianças, jovens e adultos no e do campo.

O ensino na EC deve levar aos camponeses os saberes científicos construídos historicamente pela humanidade para somar aos “saberes” popular. Por outro lado, os estudos e as observações indicam, infelizmente, que as engrenagens que compõem a construção de ensino na EC no Paraná e Brasil, estão sendo corroídas pelas ferrugens da cooptação do conceito de EC, por meio das *pseudoformações* continuadas e materiais didáticos corrompidos por parte de pesquisadores sem compromisso com os camponeses ou financiados por empresas ligadas ao agronegócio que, por meio de artigos e livros, sonegam ou manipulam o que de fato é a EC, confirmando o que Caldart registra desde a entrada do século XXI, de que o conceito de Educação do Campo

[...] é novo, mas já está em disputa, exatamente porque o movimento da realidade que ele busca expressar é marcado por contradições sociais muito fortes. Para nós, o debate conceitual é importante à medida que nos ajuda a ter mais claro quais são os embates e quais os desafios práticos que temos pela frente. No debate teórico, o momento atual não nos parece ser o de buscar ‘fixar’ um conceito, fechá-lo em um conjunto de palavras: porque isso poderia matar a idéia de movimento da realidade que ele quer apreender, abstrair, e que nós precisamos compreender com mais rigor justamente para poder influir ou intervir no seu curso. (CALDART, 2008, p. 69).

Além da disputa do conceito Educação do Campo, alguns avanços, à exemplo das licenciaturas em EC, que visam formar professores para lecionar em escolas do campo, sofrem duras críticas. Estudo realizado por Santos (2011) apontou que as Licenciaturas em Educação do Campo estão em contradição com suas raízes das lutas da classe trabalhadora, pois adotam fundamentos teóricos oriundos do “escolanovismo” e do “relativismo” epistemológico e cultural que, geralmente, constituem-se em bases para as reformas das políticas neoliberais de formação de professores e critica as orientações “interdisciplinares” contidas nas orientações do MEC, bem como nos materiais das Licenciaturas em EC.

Coerente com a agenda da educação da UNESCO e do Banco Mundial, as formulações pedagógicas de Santomé corroboram um ideal e prática de formação humana voltada à adaptação ao mundo atual, portanto ao mundo alienado e saturado pelas relações sociais de exploração e dominação. Portanto, sua proposição de interdisciplinaridade e currículo integrado não tem por objetivo a compreensão radical e crítica do real, mas a de preparar os indivíduos para a vida e a inserção competente, polivalente, conformada a uma época imprevisível. (SANTOS, 2011, p. 241).

O autor conclui apontando avanços e limites das Licenciaturas em Educação do Campo, antiga luta dos movimentos sociais do campo. Tais Licenciaturas buscam contribuir para a superação histórica da falta de professores em escolas do campo, em todo território nacional. Santos conclui que:

A emergência de um movimento em defesa de uma educação específica para os trabalhadores rurais ganhou corpo em um momento bastante intenso de lutas sociais no meio rural cuja resposta institucional do capital foi a formulação e divulgação de políticas focalizadas nas chamadas minorias: camponeses, povos indígenas, quilombolas, etc. A experiência piloto da Licenciatura em Educação é uma dessas reivindicações atendidas pelo Estado. [...] afirmei que organizar o currículo com base na interdisciplinaridade, tendo a Filosofia do Sujeito e o escolanovismo como orientação teórica, não configurava uma transição para uma formação mais rica e crítica. (SANTOS, 2011, p. 247-248).

Para Santos, as licenciaturas em EC estão limitadas aos interesses do capital, ou seja, o Estado ao ceder às demandas dos movimentos sociais imprime seus limites – e dependem dos atores das universidades aceitarem ou não – na organização e orientações epistemológicas na formação inicial dos professores. Temos concordância com Santos, que as atuais estruturas de ensino das universidades não estão promovendo a “formação mais rica e crítica” dos novos professores, no sentido de superar a lógica de ensino capitalista. Por fim, Santos<sup>66</sup> aponta, o que para ele, seria o caminho a ser trilhado.

Enfrentar a força das pedagogias reacionárias orientadoras da formação de professores e da educação em geral exige a construção de pedagogias revolucionárias que combatam e desenvolvam proposições e experiências tanto nos aspectos dos fundamentos teóricos quanto do que fazer em educação no sentido da transição à Emancipação Humana. (SANTOS, 2011, p. 248).

Enfim, a luta dos movimentos sociais pelo ensino não deve se limitar ao processo de ocupar o Estado, pois esse é, em última instância, organizado para atender os interesses do capital (GRAMSCI, 1985, 1991). Outro desafio é atrair jovens camponeses para cursar licenciaturas em EC ou noutras áreas, uma vez que tem ocorrido esvaziamento na procura

---

<sup>66</sup> Sugerimos a leitura completa do texto, para obter-se uma melhor compreensão das teses por ele defendidas.



dessas licenciaturas pelos jovens camponeses, visto que cada vez menos jovens do campo tem tido interesses em se tornarem professores, podendo levar há um colapso das redes de ensino, agravado também pela falta de investimento e políticas para o transporte escolar.

#### 4.3 Da Carta de Porto Barreiro à Carta de Candi: avanços e descaminhos

Não podemos analisar a EC no Paraná sem discutir uma das políticas que lhe tem prejudicado, o transporte escolar. O Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE) repassa um orçamento milionário aos entes federados para contribuir na melhoria dos transportes dos estudantes, principalmente os oriundos do campo. Vejamos um breve histórico dos repasses do governo federal aos entes.

**Quadro 3 - Histórico dos valores repassados pelo PNATE em nível de Brasil**

Ano	Previsão orçamentária	Execução financeira	Percentual executado	Municípios	Alunos beneficiados
2004	254.799.305,37	240.998.644,66	94,58%	5.201	3.219.975
2005	265.192.720,00	246.931.651,50	93,11%	5.317	3.211.128
2006	315.234.084,00	275.995.250,22	87,55%	5.089	3.308.673
2007	332.479.328,59	291.994.969,03	87,82%	5.191	3.473.360
2008	313.370.217,41	289.587.265,75	92,41%	5.143	3.294.936
2009	478.231.007,00	418.976.595,54	87,61%	5.492	4.652.477
2010	679.139.381,00	596.461.274,66	87,83%	5.205	4.656.704
2011	648.257.472,27	573.815.057,44	88,52%	5.187	4.558.465
2012	630.000.000,00	591.216.004,75	93,84%	5.122	4.507.241
2013	582.000.000,00	581.399.889,47	99,89%	5.198	4.420.264
<b>Total</b>	<b>3.868.704.145,64</b>	<b>4.107.376.603,02</b>			<b>39.303.223</b>

**Fonte:** Tabela elaborada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE –, Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/transporte-escolar/transporte-escolar-dados-estatisticos>>. Acesso em 23 de Jan. de 2015.

Os dados demonstram que os recursos destinados ao PNATE quase triplicaram em menos de dez anos. Os números também nos mostram que, conforme os investimentos do Programa aumentaram, também cresceu, no mesmo período, o transporte de alunos camponeses rumos aos centros urbanos. Ou seja, os Estados passaram a transportar mais de um milhão e duzentos mil alunos a mais do que no ano de 2004. O que ocorreu? Implementou-se um novo tipo de “migração” – ida e vinda – do transporte em massa de estudantes do campo para os centros urbanos, em detrimento de investimentos de transporte intra-campo. Tal situação não foi diferente no Paraná, onde milhões de reais foram repassados ao Paraná e aos municípios pelo governo federal (PNATE), mas o transporte foi assumindo uma configuração inversa às necessidades do campo, ao transportar os estudantes do campo para as escolas das cidades e não entre as escolas do campo.

**Quadro 4 - Repasse do PNATE ao Estado do Paraná entre 2004 a 2014. Valores em reais<sup>67</sup>.**

Ano	Municípios		SEDUC		Total Previsto	Total de alunos	Total pago
	Previsto	Pago	Previsto	Pago			
2004	9.947.679	10.774.276	11.069.840	11.032.636	21.017.519	291.281	21.806.913
2005	10.841.280	9.946.419	11.069.840	11.069.840	21.911.120	257.993	21.016.259
2006	11.278.436	9.090.596	11.452.787	10.886.661	22.731.223	227.389	19.977.258
2007	9.304.774	8.250.423	10.822.331	10.831.444	20.127.105	214.243	19.081.867
2008	10.400.743	9.723.897	10.665.042	10.665.042	21.065.786	225.537	20.388.939
2009	29.396.034	27.502.061	0.00	0.00	0.00	319.766	27.502.061
2010	16.113.847	36.357.963	22.742.409	0.00	38.856.257	303.919	36.357.963
2011	37.173.735	35.731.289	0.00	0.00	37.173.735	290.335	35.731.289
2012	14.283.895	34.802.648	21.912.686	0.00	36.196.581	283.369	34.802.648
2013	14.232.870	33.488.214	20.555.271	0.00	34.788.142	272.270	33.488.214
2014	13.786.196	31.302.251	19.039.954	0.00	32.826.151	314.305	31.302.251
<b>Total</b>	<b>166.811.810</b>	<b>246.970.037</b>	<b>61.507.911</b>	<b>54.485.623</b>	<b>286.693.619</b>	<b>3.000.407</b>	<b>301.455.662</b>

Fonte: Tabela do autor, com base nos dados fornecidos pelo FNDE – Diretoria de Programas e Projetos Educacionais.

Os dados apontam três pontos centrais sobre o desenvolvimento do PNATE no Paraná e Brasil.

Primeiro diz respeito aos valores, demonstrando-nos que houve um aumento significativo no repasse do governo federal para o Estado do Paraná e seus respectivos municípios. Entre os problemas históricos, muitos alunos foram – e ainda são – transportados em condições piores que com o gado, em veículos de péssimas condições, pois com os alunos do campo os gestores públicos das três esferas de poder não se preocupam com a qualidade do transporte. Em muitos municípios, na prática, o que ocorre são crianças, adolescentes, jovens ou adultos serem transportadas em condições sub-humanas, em veículos inapropriados, sem condições legais para circulação.

Na prática, dependendo da região do Brasil, os alunos continuam sendo transportados em caçambas de camionetas e caminhões, ônibus “velhos”<sup>68</sup> como no Paraná, sem as mínimas condições de segurança e muitas vezes por motoristas desabilitados ou despreparados, ocasionando acidentes graves. A LDB/1996 afirma que

Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de: [...] VII - assumir o transporte escolar dos alunos da rede estadual. (Incluído pela Lei nº 10.709, de 31/7/2003).

<sup>67</sup> Desconsideramos os valores referentes aos centavos de reais, para obter uma melhor formatação do quadro.

<sup>68</sup> Outros exemplos podem ser verificados nos links a seguir:

<<http://atarde.uol.com.br/bahia/materias/1243342>>; <<http://ejsape.blogspot.com.br/2014/09/detran-vai-fiscalizar-transporte-escolar.html>>; <<http://educacao.uol.com.br/album/2013/11/18/veja-como-e-feito-o-transporte-escolar-pelo-brasil.htm>>; <<http://olhoabertopr.blogspot.com.br/2014/08/palmitalsucateamento-do-transporte.html>>.

Art. 11. Os municípios incumbir-se-ão de: [...]

VI - assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal (incluído pela Lei nº 10.709, de 31/7/2003).

E o Código Trânsito Brasileiro, capítulo XIII, com subtítulo “Da Condução de Escolares”, dita as regras para o transporte escolares, vejamos:

Art. 136. Os veículos especialmente destinados à condução coletiva de escolares somente poderão circular nas vias com autorização emitida pelo órgão ou entidade executivos de trânsito dos Estados e do Distrito Federal, exigindo-se, para tanto:

I - registro como veículo de passageiros;

II - inspeção semestral para verificação dos equipamentos obrigatórios e de segurança;

III - pintura de faixa horizontal na cor amarela, com quarenta centímetros de largura, à meia altura, em toda a extensão das partes laterais e traseira da carroçaria, com o dístico ESCOLAR, em preto, sendo que, em caso de veículo de carroçaria pintada na cor amarela, as cores aqui indicadas devem ser invertidas;

IV - equipamento registrador instantâneo inalterável de velocidade e tempo;

V - lanternas de luz branca, fosca ou amarela dispostas nas extremidades da parte superior dianteira e lanternas de luz vermelha dispostas na extremidade superior da parte traseira;

VI - cintos de segurança em número igual à lotação;

VII - outros requisitos e equipamentos obrigatórios estabelecidos pelo CONTRAN.

Art. 137. A autorização a que se refere o artigo anterior deverá ser afixada na parte interna do veículo, em local visível, com inscrição da lotação permitida, sendo vedada a condução de escolares em número superior à capacidade estabelecida pelo fabricante.

Art. 138. O condutor de veículo destinado à condução de escolares deve satisfazer os seguintes requisitos:

I - ter idade superior a vinte e um anos;

II - ser habilitado na categoria D;

III - (VETADO)

IV - não ter cometido nenhuma infração grave ou gravíssima, ou ser reincidente em infrações médias durante os doze últimos meses;

V - ser aprovado em curso especializado, nos termos da regulamentação do CONTRAN.

Art. 139. O disposto neste Capítulo não exclui a competência municipal de aplicar as exigências previstas em seus regulamentos, para o transporte de escolares (BRASIL, 1997, s/p).

Embora a legislação seja rigorosa, não é suficiente para frear os “crimes” que muitos gestores cometem contra as crianças transportadas às escolas em veículos que não atendem os requisitos supracitados e ocorre pela certeza da impunidade que paira sobre a gestão pública, onde um gestor dificilmente é punido por permitir que crianças sejam expostas a riscos de vida diariamente em virtude de ônibus velhos. Ou seja, na prática política, os poderes públicos praticam o descaso com o transporte dos estudantes camponeses e a violação dos direitos constitucionais com os danos físicos e psicológicos que o transporte inapropriado acarreta no desenvolvimento do ensino/aprendizado dos filhos dos camponeses.

O segundo diz respeito ao número de camponeses transportados para os centros urbanos. Os dados (oficiais) indicam um aumento de quase quatro milhões de camponeses

transportados para estudarem escolas urbanas, demonstrando a efetiva implementação de uma política pública de Estado – mesmo que camuflada –, mas na prática institucionalizada, de transporte escolar do campo para a “cidade”. A política pública de organização do transporte escolar rural deixa margens para algumas questões expostas por Ferreira e Brandão (2012).

Tal política de fechamento e transporte por meio de veículos pesados, como tem sido a prática, não resulta em maiores investimentos por parte do poder público? Não seria economicamente viável manter as escolas do campo, investir na formação de professores do campo, inclusive transportando professores das cidades para as escolas do campo? Não é menos desgastante físico e psicológico para os alunos do campo estudar nas escolas do campo, próximos às suas residências, desenvolvendo conhecimentos sobre a realidade nacional, regional e local, respeitando suas peculiaridades – terra, produção e comercialização – do que se deslocarem quilômetros, desde a madrugada, cansados, em veículos inaptos, para estudarem distante de seu território? (FERREIRA, BRANDÃO, 2012, p. 9).

Será que a intenção dos gestores públicos de fato seria baixar os custos? Parece que não. Pois cresce ano após ano os investimentos (gastos) do transporte escolar rural em todo Brasil e os órgãos públicos não democratizam os custos e benefícios dessa política. As planilhas e os custos reais gastos por estudantes do transporte escolar rural (e urbano) é uma verdadeira “caixa preta”. Os dados, embora públicos, são guardados a “sete-chaves”, ou quando, expostos ao público, são disponibilizados de forma a impossibilitar a compreensão. Desta forma,

[...] os poderes públicos municipais, movidos pela ideia [ou por interesses escusos] de que a manutenção de centros de ensino no campo é economicamente insustentável para os cofres públicos, agrupam os alunos nas cidades, penalizando-os pelo transporte escolar, reduzindo o número de professores e servidores ligados às atividades de ensino e achatando salários (FERREIRA, BRANDÃO, 2012, p. 9).

Destacamos que, além dos alunos, os professores e outros servidores são penalizados pela implementação dessa política pública de transporte escolar, trazendo danos imensuráveis para o conjunto da comunidade onde a escola do campo poderia estar funcionando.

O terceiro analisando os objetivos do PNATE constata-se que o Programa não foi criado para transportar as crianças do campo para as cidades, e sim do transporte intra-campo, ou seja, para os locais próximos de sua moradia e realidade. Não define o programa que os alunos sejam transportados para os centros urbanos. Nossa análise sobre o Programa é de que, entre outros objetivos, era contribuir para que os estudantes do campo chegassem aos estabelecimentos de ensino do campo de forma mais rápida e segura. Na prática houve um

desvio – proposital ou não – dos objetivos iniciais do PNATE e que não tem sido corrigido pela União nem mesmo fiscalizado pelo Ministério Público:

[...] o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (Pnate) foi instituído pela Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, com o objetivo de garantir o acesso e a permanência nos estabelecimentos escolares dos alunos do ensino fundamental público residentes em área rural que utilizem transporte escolar, por meio de assistência financeira, em caráter suplementar, aos estados, Distrito Federal e municípios. (FNDE, 2015, s/p).

Nossas observações e experiências como educador em escolas intituladas “do campo” na região noroeste do Paraná, faz-nos observar ainda o fato de alunos oriundos do campo perderem aulas com frequência nas escolas urbanas por questões de clima, estradas, veículos e outras questões atípicas às cidades, sendo penalizados no acesso ao conhecimento escolar e científico, penalizados por se deslocarem quilômetros por horas e horas rumo aos centros urbanos e penalizados pelo cansaço físico e psíquico aos estudantes. Para exemplificar, enquanto um aluno do meio urbano gasta em média uma hora/dia para acordar, realizar a higiene pessoal, fazer o desjejum e deslocar-se até a escola, o estudante camponês gastará quatro a seis vezes esse tempo, interferindo no desempenho escolar, ocasionando reprova, discriminação social, desistência dos estudos, entre outros.

Acrescentamos à discussão e análise o fato que muitos alunos não participarem integralmente das aulas nas escolas urbanas pelo fato de estarem condicionadas ao horário da partida dos ônibus, seja do campo para as cidades ou vice-versa, obrigando-os a faltar às aulas em todos os dias letivos, ou por chegarem atrasados ou por saírem mais cedo para o embarque nos ônibus, embora fique registrada a frequência no Livro Escolar.

Situação semelhante ocorre no período noturno, cuja justificativa é evitar chegarem tarde às suas residências campesinas. Em síntese, os alunos do campo são duplamente penalizados. Ficam à mercê do transporte escolar e prejudicados no desenvolvimento intelectual.

Constatamos pelo estudo que gestores das escolas, pais e comunidade fazem “vista grossa” para esse problema, tornando-se complacentes. Nas décadas de 1990 e 2000, nos governos de Roberto Requião e Jaime Lerner, centenas de escolas no campo foram fechadas. Somente no segundo mandato do governador Roberto Requião, com a criação do Departamento da Diversidade (DEDI) é que houve a abertura ou reabertura de 100 escolas localizadas no meio rural paranaense, o que não significa que essas escolas praticavam o ensino da educação do campo, todavia ressaltamos que para que a EC ocorra, é necessário que

tenham escolas no campo, pois as escolas das cidades, mesmo alterando a denominação, não serão escolas do campo, nem trarão as peculiaridades do campo para discussão do desenvolvimento do conhecimento.

Quando observamos os dados das escolas municipais do campo, entre os anos de 1998 a 2013 temos os seguintes dados. No ano de 1998, haviam “4.780 escolas municipais” do campo e no ano de 2013, apenas “1.055 escolas municipais” do campo. Houve o fechamento oficial de 3.725 escolas municipais do campo no Paraná em 15 anos. Para compreendermos melhor as contradições que permearam o processo descrito nesse item, precisamos retomar ao início do terceiro milênio.

Em 2000 iniciou-se a EC no Paraná. “450 educadoras e educadores, dirigentes e lideranças de 64 municípios, representando 14 organizações entre movimentos sociais populares, sindicais, universidades, ONGs e prefeituras” se reuniram entre os dias 02 a 05 de novembro de 2000, em Porto Barreiro, Estado do Paraná e realizaram a *II Conferência Paranaense Por Uma Educação Básica do Campo*, evento que originou a Carta de Porto Barreiro.

Os representantes do diversos seguimentos constataram inúmeros problemas nas relações de trabalho e de ensino que atingiam – e ainda atinge – os trabalhadores camponeses. Em síntese, chegaram à conclusão que a

[...] exclusão é parte de um projeto maior que as elites brasileiras estão implementando, por meio de um modelo de desenvolvimento, que privilegia a agropecuária capitalista em detrimento da pequena agricultura, agricultura familiar e camponesa. Este modelo não pretende enfrentar um dos maiores problemas brasileiros: a concentração fundiária, atendendo ainda às políticas neoliberais do FMI e do Banco Mundial.

O Paraná é conhecido e reconhecido por seu grande potencial agrícola e pela riqueza na diversificação da produção, sendo privilegiado pelas suas condições climáticas, hídricas, mineral, pela qualidade de seu solo e pela diversidade de seu povo. Entretanto, pobre em políticas agrárias e agrícolas voltadas para os reais interesses e necessidades das populações do campo. (CARTA DE PORTO BARREIRO, 2000, s/p).

Também se verificou que historicamente as políticas públicas voltadas para o ensino dos camponeses, no Estado Paraná, estavam aquém do mínimo necessário para se chegar ao básico de um ensino público de qualidade, quando analisamos as políticas de ensino olhando para as macro necessidades e problemas. A concentração fundiária, no Brasil, por exemplo, é a “segunda maior no mundo” e o modelo de desenvolvimento da agricultura está, ainda, pautada no modelo imprimido pelo capital financeiro e o agronegócio. As políticas públicas voltadas para os pequenos agricultores são ínfimas em relação às ações do Estado brasileiro

para o *agribusinne*. Tratando-se do Paraná, este se tornou, na última década, um dos maiores produtores agrícolas do Brasil, todavia, não na produção de alimentos para mesa dos paranaenses, e sim, na produção de milho e soja para exportação para Europa e estadunidenses, visando alimentar porcos e gados. Ou seja, em se tratando de relações entre capital e trabalho no campo, verificamos o avanço do capital em detrimento dos trabalhadores camponeses. Ao final do encontro em Porto Barreiro, foram sintetizadas metas e reivindicações a serem atingidas pelos profissionais do ensino e organizações que participaram do evento, como:

Trabalhar a valorização e a auto-estima dos povos do campo, desde a sala de aula e por meio de encontros, seminários, eventos culturais e publicações;  
 Criar inúmeras oportunidades de formação e reflexão sobre a importância dos Valores Humanos para a construção do Projeto Popular para o Brasil;  
 Fomentar pesquisas sobre as novas práticas pedagógicas que estamos desenvolvendo nos diferentes níveis de ensino no campo, bem como, sobre as experiências comunitárias de organização social, política econômica, cultural e ambiental;  
 Comprometer as universidades públicas para que elas assessorem as iniciativas dos movimentos populares e desenvolvam ações de ensino, pesquisa e extensão que promovam a qualidade de vida dos povos do campo;  
 Priorizar e incentivar os estudos, as leituras, as reflexões para promover os conhecimentos científicos e culturais: patrimônios da humanidade;  
 Organizar a III Conferência Estadual "Por uma Educação do Campo";  
 Para continuarmos construindo este novo projeto, nós, educadoras e educadores do campo, assumimos o compromisso de lutar pelas seguintes ações: Criação do Curso de Pedagogia da Terra no Estado do Paraná;  
 Promover o intercâmbio das experiências em desenvolvimento para um maior conhecimento dos projetos, objetivando suas ampliações; Realizar seminários microrregionais para troca de experiências e discussão teórica e metodológica da Educação Básica do Campo;  
 Organizar seminários de formação técnica e política com o objetivo de dimensionar os conhecimentos a respeito das legislações educacionais e encaminhar soluções para o reconhecimento das experiências da Educação do Campo;  
 A Articulação Paranaense: "Por uma Educação do Campo" deve reivindicar sua representação no Conselho Estadual de Educação;  
 A Articulação Paranaense: "Por uma Educação do Campo" deve também reivindicar sua representação nos conselhos municipais de educação e Desenvolver esforços para integrar as organizações que ainda não participam da Articulação. (CARTA, 2000, s/p).

Após dez anos dos compromissos assumidos pelas entidades participantes do encontro em Porto Barreiro (2000), a *Articulação Paranaense por uma Educação do Campo* (APEC-PR), lançou um documento fazendo um balanço dos *10 anos da carta de Porto Barreiro*. O documento intitulado *Manifesto da Educação do Campo do Estado do Paraná*<sup>69</sup> deixou claro que os objetivos da Articulação é

<sup>69</sup> Entre os dias 12 a 16 de abril de 2010, reuniram-se em Faxinal do Céu – Paraná no VI Simpósio Estadual da Educação do Campo, 510 educadoras e educadores, representando 584 Escolas Públicas Estaduais do Campo no Paraná; os 31 Núcleos Regionais de Educação; Membros da Coordenação da Educação do Campo na SEED;

(1) Fortalecer uma rede de ações e relações político-pedagógicas entre Escolas Públicas Estaduais do Campo, Instituições de Ensino Superior e Movimentos Sociais; (2) Consolidar a Implementação das Diretrizes Operacionais Nacionais e as Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação do Campo; (3) Consolidar com gestores e educadores das escolas estaduais, representantes das Instituições de Ensino Superior e dos Movimentos Sociais os princípios e concepções que fundamentam a identidade da Escola do Campo; (4) Contribuir no debate sobre o papel da Escola Pública do Campo no processo de Desenvolvimento Rural Sustentável (APEC-PR, 2010, p. 02. Grifos nosso).

O documento explicita pontos centrais, onde verificamos que motes importantes ainda, em 2010, não estavam consolidados. No ano da publicação do documento da APEC, ainda se constatava lacunas nas relações pedagógicas pretendidas para as escolas do campo e os anseios dos movimentos sociais do campo e de setores progressistas de universidades e outras instituições. No mesmo ano, estudos de Mendes (2010) verificava que os profissionais do ensino não conheciam as Diretrizes Operacionais Nacionais e as Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação do Campo, bem como o desconhecimento dos “princípios e concepções” fundantes da EC e, em muitos casos, o descomprometimento, de gestores e professores de escolas do campo, limitando a implementação do ensino da EC no Paraná e no Brasil.

Vejamos o que o documento constatou como balanço e perspectivas da EC no Paraná:

#### Conquistas na e da caminhada

1. Constituição da Articulação Paranaense da Educação do Campo e das Articulações Regionais de Educação;
2. Visibilidade da diversidade (sic) de sujeitos que vivem e trabalham no campo paranaense e que, longe da homogeneidade (sic) [...];
3. Formação Continuada (sic) de Professores(as) que atuam nas Escolas do Campo do estado do Paraná, realizada pela SEED (sic), Universidades, Movimentos sociais e Organizações Populares;
4. Criação e autorização para funcionamento das Escolas das Ilhas, Escolas Quilombolas, Escolas Indígenas e Escolas Itinerantes;
5. Construção e implementação (sic) das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo [...];
6. Produção escrita coletiva de material didático, político e pedagógico, [...];
7. Conquista dos movimentos sociais da interiorização da universidade pública através da Universidade Federal Fronteira Sul no Campo [...];
8. Experiências e práticas inovadoras na educação do campo, como a Pedagogia da Terra [...] Saberes da Terra [...] hoje Pró-Jovem Campo: parceria MEC, SEED e UFPR; Especialização em Educação do Campo [...] Licenciaturas Educação do Campo [...] Cursos em Nível Médio e Pós Médio em Agroecologia [...]. (APEC-PR, 2010, p. 04).

---

Movimentos Sociais, Organizações Populares do Campo e universidades públicas estaduais e federais, mais o Comitê Estadual de Educação do Campo e Secretarias Municipais presentes e produziram um manifesto conjunto à sociedade brasileira e, sobretudo, às diferentes instâncias de poder do Estado. (APEC-PR, 2010, p. 01).



Verificamos que houve avanços nas lutas em defesa do ensino na EC no Paraná entre os anos de 2000 a 2010. Todavia, tais conquistas devem ser analisadas criteriosamente e todo investimento ocorrido naquele período foi prejudicado nos anos seguintes. Até 2010 a APEC-PR se consolidou como organização que busca lutar em defesa da EC proposta pelos movimentos sociais, chegando a ter uma cadeira no Comitê Estadual da Educação do Campo, da Secretaria de Estado da Educação (SEED-PR).

A questão é que não houve na mesma proporção a “visibilidade” da diversidade dos sujeitos do campo, que, como sempre, continuam a mercê das políticas e das decisões dos gestores públicos.

Vale destacar que os movimentos e instituições que compõem a APEC-PR conseguiram avançar a luta pela criação e autorização para funcionamento das escolas das ilhas, escolas quilombolas, escolas Indígenas e escolas Itinerantes, o que não ocorria antes dos anos 2002. Tais conquistas podem não significar muito quando, apesar da autorização formal do Estado para funcionamento, dificulta a concretização das ações na medida em que não oferta estrutura física e humana para o funcionamento adequado dos estabelecimentos de ensino e os professores e funcionários nem sempre pertencem às comunidades escolares, tendo que percorrer vários quilômetros<sup>70</sup> diariamente até a escola, levando à desistência do ensino por parte do professor.

A APEC-PR tem lutado e insistido para que o Estado invista na resolução dos problemas que dificultam e prejudicam o ensino na EC, entre elas a falta de estrutura física das escolas, falta de materiais didáticos, ausência de bibliotecas, laboratórios de informática ou equipamentos ultrapassados e com defeitos que impossibilitam o funcionamento. Outro problema no campo é a dificuldade de acesso à internet, dificultando o desenvolvimento de atividades pedagógicas, além da existência de muitas escolas antigas, construídas com madeira e que não recebem manutenção adequada.

O Manifesto dos 10 anos deixa evidente que o Estado investiu nas *Diretrizes Curriculares da Educação do Campo* (DCEC), no entanto, as Diretrizes encontram-se apenas no papel e no discurso oficial, condicionado aos interesses do Estado. Na prática, as Diretrizes, assim como a EC, são desconhecidas dos professores e devido à falta de políticas de gestão do governo Carlos Alberto Richa, ambos não têm sido prioridade no Estado e os

---

<sup>70</sup> Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, tivemos a oportunidade de visitar escolas em acampamentos, assentamentos, escola indígena e também dialogar com professores e pesquisadores que atuam em escolas em Ilhas. Verificamos que em alguns locais, professores têm que dormir, em condições precárias, nas escolas e noutros espaços cedidos pela comunidade. Nesses casos, o Estado não atua no sentido de, ao menos, oferecer um local apropriado para o repouso noturno ou promover a formação acadêmica de membros da própria comunidade escolar assentada, quilombola ou indígena.

documentos produzidos a partir de 2003 estão obsoletos nas escolas, bibliotecas ou isoladamente com professores. Em algumas escolas, geralmente em assentamento do MST e indígena, a comunidade se articula aos gestores e professores para pressionarem o Estado em manifestações, ocupações de prédios do governo, ocupações de Núcleos Regionais de Ensino<sup>71</sup>, etc. Noutras escolas, geralmente, reina a morosidade da burocracia estatal ou as demandas são realizadas por meio de eventos organizados com e pela comunidade escolar, visando angariar recursos financeiros para amenizar os problemas físicos das escolas.

O Manifesto deixa claro que mesmo sob pressão os gestores do Paraná pouco contribuíram para a consolidação e ampliação no quadro de docente no ensino da EC e na formação de profissionais da EC, dos movimentos sociais, evidenciando que diferente do *Programa Escola Ativa* ou o *Agrinho*, que tem à disposição um volume de recursos infinitamente maior, a EC padece de políticas, recursos e prioridades, levando a APEC-PR e a Articulação Brasileira Por Uma Educação do Campo a cobrar que “o *Programa Escola Ativa* do MEC” seja repensado (APEC-PR, 2010, p. 04).

O Manifesto também avaliou poucos avanços nos *10 anos da Carta de Porto Barreiro* em relação ao currículo escolar, projeto político-pedagógico (PPP), nas garantias das construções e implementações de escolas de Ensino Médio, bem como de escolas técnicas nas “comunidades tradicionais”. Pela análise do Manifesto, constatamos que a APEC conseguiu avanços no decorrer do governo Roberto Requião na implementação de uma “Coordenação Estadual da Educação do Campo na SEED-PR e nos 31 Núcleos Regionais de Educação (NRE), garantindo profissionais que tenham identidade com a Educação do Campo e suas demandas, bem como condições de trabalho” (APEC-PR, 2010, p. 6), no entanto foi sendo desconstruída/desestruturada, após a posse do governo de Carlos Alberto Richa, pós 2011. Todavia, os movimentos sociais, APEC-PR e setores das universidades públicas do Paraná, continuam buscando novas táticas, novas formas de pressionar os governos municipais e do Estado a cumprirem as legislações e políticas públicas do ensino da EC.

Quatorze anos após o encontro estadual que produziu a *Carta de Porto Barreiro*, realizou-se na cidade de Candói-Paraná, um novo encontro<sup>72</sup> estadual para analisar a EC. No

<sup>71</sup> Em 2012, entre as pressões, “Sem Terrinhas ocupam 16 Núcleos de Educação e a SEED no Paraná”. “Aproximadamente 3 mil crianças do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) ocuparam ontem (31/10/2012) 16 Núcleos Regionais de Educação (NRE), além da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED) [...]. O objetivo da ação é denunciar a ausência do governo municipal e estadual no atendimento às demandas da educação no campo e também pressioná-lo à atender a pauta de reivindicações do movimento.”. Artigo completo disponível em: <<http://terradedireitos.org.br/2012/11/01/sem-terrinhas-ocupam-16-nucleos-de-educacao-e-a-seed-no-parana/>>. Acesso em 16 de julho de 2015.

<sup>72</sup> O orientador dessa pesquisa, Elias Canuto Brandão e este pesquisador, participaram dos debates nesse evento, dialogando e trocando experiências com os diversos profissionais que atuam ou pesquisam a EC no Brasil, nos

encontro foi debatido as relações de trabalho no campo e os avanços no ensino na EC no Estado. A “Carta de Candói-PR (2013)” evidencia que muitos são os entraves que prejudicam o ensino da EC na prática, com riscos iminentes de fechamento de escolas devido à configuração do governo atual e o não investimento na formação de professores e demais servidores para atuarem nas escolas do campo, além da manipulação e desvirtuamento por parte do Estado do Paraná (e no Brasil) do conceito “Educação do Campo”.

Ressaltamos que assim como na elaboração da Carta de Porto Berreiro, a Carta de Candói foi construída desde as pré-conferências realizadas nas diversas regiões do Paraná no ano de 2013 à exemplo da pré-Conferência da Região Noroeste do Paraná, na Escola Itinerante Carlos Mariguella, no acampamento Elias Gonçalves de Meura<sup>73</sup>, onde foram identificadas as demandas locais das diversas regiões do Estado, que, somada às demais regiões, subsidiou o encontro Estadual em Candói-PR.

**Imagem 1 - Escola itinerante Carlos Mariguella e dos trabalhos da pré-conferência.**



**Foto:** Arquivo pessoal.

proporcionando confrontar as leis, as políticas públicas e o discurso oficial sobre EC no Paraná e o que ocorre no ensino da EC no Estado.

<sup>73</sup> O então Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas de Educação do Campo (GEPPPEC), atualmente Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação da Diversidade do Campo (GEPEDC), organizou a pré-conferência em Educação do Campo na região do extremo Noroeste do Paraná. O evento ocorreu dia 15 de novembro de 2012 – Dia da Proclamação da República, na então Escola Itinerante Carlos Marighella – Acampamento Elias Conçalves de Meura – Estrada entre Planaltina do Paraná e Guairaçá-PR, a 50 km de Paranavaí-PR e 09 km da rodovia de Planaltina do Paraná-PR, com a seguinte pauta: “Análise de conjuntura e estrutura do campo; situação das escolas e da Educação do Campo no Paraná; Conferência Estadual de Educação do Campo, em 2012; Escolha de delegados para a Conferência Estadual”. O encontro no acampamento teve a presença de educadores do campo, acampados, assentados, sindicalistas, professores da Rede Estadual de Educação, acadêmicos e docentes da Universidade Estadual do Paraná, crianças, jovens e adultos, mulheres e homens preocupados com a situação da Educação do e no campo no Paraná.

Os participantes da pré-conferência de Planaltina – o que não foi diferente em outras regiões do Estado – constataram “o descaso do Estado em relação à educação”, sobretudo à EC, onde “os povos do campo [são] vistos como rudes e desvalorizados enquanto cidadãos”, além de que “os gestores públicos e secretários de educação dos municípios agem com descaso em relação às construções (de escolas) existentes no campo e manipulam pais, estudantes e professores com afirmações que as escolas das cidades são melhores” (CARTA, 2012, p. 01). Analisou-se também, na pré-conferência, a situação de cursos de especializações. De acordo com as discussões,

[...] a proliferação de cursos de especializações – alguns deles relâmpagos-oferecidos por instituições privadas sobre Educação do Campo que não atendem os princípios da Educação do Campo, dando a impressão de venda de certificados, utilizando o trabalho de *professores reprodutivistas de conteúdos de artigos e livros, professores sem conhecimento da educação do campo, professores não comprometidos social e politicamente com a educação do e no campo* (CARTA, 2012, p. 01. *Itálico no original*).

Os participantes em Planaltina do Paraná analisaram as mudanças nas nomenclaturas das escolas do Estado e no próprio nome de Educação do Campo para “Educação Escolar do Campo”.

[...] temos constatado preconceito por parte do governo atual (Beto Richa) na formação dos profissionais da Educação do Campo, ao em nome de uma compreensão neoliberal, alterar o nome da Educação do Campo no Paraná, para Educação Escolar do Campo (CARTA, 2012, p. 01).

Todos os encontros regionais culminaram no encontro estadual, em Candói-PR (2013)<sup>74</sup>, onde se debateu a EC no Brasil e no Estado do Paraná.

## **Imagem 2 - Mesa encerramento do Encontro Estadual, em Candói-PR, em 2013.**

<sup>74</sup> “No inverno de 2013, após treze anos da Carta de Porto Barreiro, aproximadamente mil pessoas, grupo composto por educadores e educadoras; educandos, educandas e pais; lideranças e outras pessoas das comunidades; aproximadamente 120 municípios, representando movimentos sociais e sindicais, escolas e universidades, estiveram reunidos no Encontro Estadual de Educação do Campo, organizado pela Articulação Paranaense por uma Educação do Campo [...]”, na cidade Candói-PR. (CARTA DE CANDÓI-PR, 2013, s/p).



Fonte: APEC-PR. "Mesa encerramento Candói-PR, 2013"

O lema do encontro em Candói foi: "*Por uma política pública, que garanta aos povos do campo, das florestas e das águas, o direito à Educação do Campo no lugar onde vivem*" (APEC-PR, 2013, s/p), evidenciando que os povos camponeses ainda não eram e não recebem o ensino próximo às suas residências.

A Carta final reafirmou o conjunto de conceitos que definem a EC, não apenas o ensino da EC. O conceito de Educação do Campo:

- não representa apenas disputa conceitual, troca de palavras, mas se vincula a uma materialidade imposta à classe trabalhadora no processo de ampliação e consolidação do capitalismo, que a coloca numa situação de exploração crescente, até expulsando-a do campo, que se torna campo do agronegócio, mas também de reação a essa condição e a busca de outro projeto de campo, de vida e de educação;
  - que não é para e nem apenas com, mas dos trabalhadores do campo;
  - é luta coletiva por políticas públicas que não estejam subordinadas ao economicismo e às determinações do mercado, mas aos interesses da classe trabalhadora na perspectiva de sua emancipação;
  - considera a diversidade dos sujeitos que dela necessitam, desde as especificidades de trabalho, de cultura, de linguagem e outros, portanto, reconhece a materialidade específica dos locais onde esses sujeitos produzem sua vida;
  - considera a escola como instrumento importante para apropriação e produção de conhecimentos, portanto, espaço de ensino e formação humana;
  - é direito social básico, universal e vital e dever do Estado.
- Nós, participantes do Encontro Estadual de Educação do Campo, assumimos coletivamente este conjunto de convicções e desafios, bem como a luta necessária para que os povos do campo, das florestas e das águas, tenham um processo de formação humana com qualidade social (APEC-PR, 2013, s/p).

Analisando a Carta de Candói (2013), comparando-a com a Carta de Porto Barreiro (2000), constatamos que aproximadamente a metade das antigas demandas não foram alcançadas e outra grande porcentagem foi implementada precariamente, resultando, entre outras exigências, o “fim do programa Agrinho. Pois, e segundo participantes, o Programa não atende às necessidades das escolas do campo, bem como não se relaciona com os sujeitos que vivem nas comunidades camponesas” (APEC-PR, 2013, s/p), cobrando

[...] que o financiamento para projetos de desenvolvimento formativos e pedagógicos para a Educação do Campo, seja gerido pelos movimentos sociais e sindicais da classe trabalhadora e organizações da Agricultura Camponesa e não repassado para o SENAR. (APEC-PR, 2013, s/p).

Constatamos, na análise dos documentos, que enquanto os participantes do encontro e os membros da APEC-PR lutam para promover “a valorização da Educação do Campo junto à sociedade e à comunidade do campo por meio de campanha e ações midiáticas [...]” (APEC-PR, 2013, s/p), o Estado do Paraná atua no sentido oposto ao da EC, com a supervalorização da *pseudoeducação* do campo pelas cartilhas do *Agrinho*, promovendo os interesses econômicos/políticos/sociais do SENAR e do agronegócio paranaense. Os participantes do encontro em Candói também avaliaram a necessidade de analisar vários programas, entre eles o PRONERA, a ampliação das Casas Familiares Rurais (CFR)<sup>75</sup> e não seu fechamento, a não desativação/fechamento de turmas do Ensino de jovens e Adultos (EJA) no campo e o PRONACAMPO. Quanto a este,

---

<sup>75</sup> No Sul do Brasil, o processo de implantação das Casas Familiares Rurais teve início no Paraná, em 1987, nos municípios de Barracão e Santo Antônio do Sudoeste, com discussão dos agricultores e envolvimento das comunidades. OBJETIVOS das Casas Familiares Rurais:

- Oferecer aos jovens rurais uma formação integral, adequada à sua realidade, que lhes permitam atuar, no futuro, como um profissional no meio rural, além de se tornarem homens e mulheres em condições de exercerem plenamente a cidadania.

- Melhorar a qualidade de vida dos produtores rurais através da aplicação de conhecimentos técnicos-científicos organizados a partir dos conhecimentos familiares, e através da pedagogia da alternância os jovens acima de 14 anos com 4ª série, 1º ou 2º grau nos três anos de curso recebem um diploma de formação profissional e o 1º Grau, para os que não têm.

- Fomentar no jovem rural o sentido de comunidade, vivência grupal e desenvolvimento do espírito associativo, e desenvolver a consciência de que é possível, através de técnicas de produção adequadas, de transformação de comercialização, viabilizar uma agricultura sustentável, sem agressão e prejuízos ao meio ambiente.

- Desenvolver práticas capazes de organizar melhor as ações de saúde de nutrição e cultural das comunidades.

#### FUNCIONAMENTO E METODOLOGIA

A duração das atividades na CFR é de três anos, em regime de internato, com a adoção do método de alternância onde os jovens passam:

- duas semanas na propriedade, no meio profissional rural, e
- uma semana na Casa Familiar Rural.

Analisar criticamente o PRONACAMPO, entendendo que é possível e necessário acessar algumas ações nele previstas, dentre elas destacamos: a construção de escolas, a Formação de Professores e a Educação Profissional, propondo mudanças na sua operacionalização. (APEC-PR, 2013, s/p).

Analisando as diversas ações do Estado do Paraná no pós-encontro de Candói/2013, vemos um cenário que caminha para o desmantelamento da escola pública, não só do ensino nas escolas do campo, mas também nas escolas das cidades com características camponesas. Os dados indicaram que o Estado do Paraná avançou no que tange à criação de diversas legislações sobre o ensino na Educação do Campo. Realizou na primeira década do milênio diversas ações visando à formação de professores e a efetivar a EC no Estado, retrocedendo após 2010, colocando em risco todos os investimentos financeiros, pedagógicos e humanos realizados anteriormente. No entanto, caminhou simultaneamente em caminhos diferentes em relação aos projetos de Educação do Campo no Paraná. Vejamos as contradições.

De um lado o Estado atua, apoia e financia (mesmo que indiretamente) programas, projetos e formações de professores sobre a educação do campo do agronegócio, evidenciadas nos Programas Agrinho e Escola Ativa, um modelo de ensino que desconsidera as lutas históricas dos camponeses, dizendo desenvolver uma escola e ensino que busque a “emancipação humana” e a superação das atuais relações de exploração do capital sobre a classe camponesa, no entanto, materializada no conceito de uma educação do “agronegócio” investido pelo Estado neoliberal em andamento no Paraná.

Por outro e embora haja no papel legislações e políticas públicas de ensino da Educação do Campo oriunda dos movimentos, o Estado somente realiza ações mediante fortes pressões populares. O Paraná eximi-se de suas obrigações com o ensino na Educação do Campo sucateando escolas do campo, fechando escolas do campo, penalizando os alunos do campo transportando-os para os centros urbanos, ao não oferecer formação continuada (não palestras motivacionais) aos professores, ao cortar verbas, ao não abrir concursos públicos para contratar servidores para trabalharem especificamente em escolas do campo, entres outros problemas correlatos, que são pautas dos movimentos sociais, setores de universidades públicas e outras instituições que apoiam o projeto de Educação do Campo.

Pelas constatações e análises, a Educação do Campo tem um desafio imensurável à frente, não perder do horizonte o embate/confronto com a “educação do campo” do agronegócio.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não se pode imaginar um sistema de controle mais inexoravelmente absorvente – e, neste importante sentido, “totalitário” – do que o sistema do capital globalmente dominante, que sujeita cegamente aos mesmos imperativos a questão da saúde e a do comércio, a educação e a agricultura, a arte e a indústria manufatureira, que implacavelmente sobrepõe a tudo seus próprios critérios de viabilidade, desde as menores unidades de seu “microcosmo” até as mais gigantescas empresas transnacionais, desde as mais íntimas relações pessoais aos mais complexos processos de tomada de decisão dos vastos monopólios industriais, sempre a favor dos fortes e contra os fracos. (MÉSZÁROS, 2011, p. 96).

Nossa intenção neste trabalho foi discutir o ensino na Educação do Campo no Paraná, e, para tal, realizamos um estudo da história do Brasil e do Paraná. Dessa forma, os eventos demonstraram que desde a Confederação dos Tamoios, nas primeiras décadas da invasão portuguesa, nas terras tupiniquins, até o início do século XXI, houve manifestações e revoltas, quer fossem de “índios”, de negros contra seus opressores. Atualmente, a luta dos trabalhadores camponeses é contra os fechamentos de escolas do campo e contra a educação do campo do agronegócio. Os dados investigados e analisados nos mostraram que, ao contrário do que a historiografia oficial continua ensinando nas escolas, o povo brasileiro sempre lutou para se defender dos ataques promovidos, primeiro pelo “capital mercantil” em expansão mundial e, em segundo, nos tempos atuais, contra os tentáculos do “capital financeiro” que atua desfavorecendo os trabalhadores camponeses, ocasionando uma massa de trabalhadores analfabetos ou semialfabetizados, sem direito a terra e ao trabalho digno.

As análises dos dados indicaram que o ensino na Educação do Campo está historicamente ligado aos problemas sociais causados pela má distribuição das terras brasileiras, que gerou imensos latifúndios e, por consequência, uma massa de excluídos do acesso ao ensino, ou seja, à forma como as elites portuguesas e posteriormente as elites brasileiras impuseram o modelo de divisão de terras e a exploração econômica das riquezas desse solo, conduzindo a uma relação prolixa entre as políticas públicas destinadas ao setor agrícola do agronegócio, das destinadas ao ensino dos camponeses e a uma concentração de terra descontrolada.

Os dados indicaram-nos também que o ensino aos camponeses nunca foi prioridade para o Estado brasileiro e do Paraná. Como observamos, as primeiras tentativas de se pensar um ensino para os trabalhadores camponeses surgiu apenas na segunda década do século XX,



com o *Primeiro Congresso Nacional da Agricultura*, onde o “patronato rural” percebia, mesmo que timidamente, a necessidade de modernização da produção agrícola para competir no mercado mundial. Assim, e pela primeira vez na história, foi o “patronato agrário” que, compelidos pela modernização, pensou a possibilidade de destinação de ensino aos camponeses a partir da lógica de formar mão de obra para o mercado de trabalho. Esse foi, sem dúvidas, um marco histórico relevante para a luta dos trabalhadores do campo, pois após uma geração de pessoas terem acesso ao ensino, mesmo que limitado em seus aspectos ideológicos e políticos, passaram a perceber a necessidade e importância do ensino, e, assim, começou a germinar a importância do ensino público para os filhos dos camponeses.

De 1920 a 1990, constatamos infinitos embates dos camponeses contra o Estado, lutando contra a concentração fundiária que sempre dominou e domina o Brasil, fazendo-se presente também na distribuição da renda, onde verificamos que “0,9% dos brasileiros detêm 60% da riqueza” (CASTRO, 2014; BRASIL, 2012). Um dos resultados dessas lutas foi o surgimento do MST e da educação/ensino desenvolvida por esse Movimento que rompeu as fronteiras do MST, chegando a tornar-se demanda de ensino da classe dos trabalhadores camponeses e gerando debates em todo o país, desde 1997, até ser institucionalizada pelo governo federal e, em muitos Estados, à exemplo do Estado do Paraná a partir de 2003.

Dessa forma, os dados nos indicaram que o processo de institucionalização da Educação do Campo no Brasil e no Paraná trouxe avanços significativos na ampliação dos “direitos institucionais” de acesso ao ensino dos camponeses. Todavia, esse processo tem sido contraditórios e, diversos problemas – a exemplo do fechamento de escolas do campo, sucateamento de escolas, falta de professores, entre outros – encontram-se em debate nos dias atuais no que tange ao ensino da Educação do Campo no Paraná.

O debate sobre o ensino na Educação do Campo a partir do Estado busca criar uma sensação de que o ensino na Educação do Campo está se consolidando e que faz parte das políticas públicas do Paraná para atender às demandas dos trabalhadores camponeses por meio das reivindicações dos movimentos sociais do campo. Também levamos em consideração o debate a partir dos interesses dos diversos seguimentos econômicos, que muitas vezes financiam as campanhas dos políticos que acabam sendo eleitos e irão representar junto ao Estado, verificável na disputa hegemônica imposta aos professores que atuam nas escolas do campo, que são bombardeados com informações contraditórias entre si, mas que o Estado quer que pareça sinônimos ou complementares. Essa amálgama de informações contribui para que a Educação do Campo, bem como seu ensino, não seja disseminada nas escolas do campo e, tampouco, postos em práticas nas escolas do campo no

Estado do Paraná, confundindo os educadores e entravando as ações dos movimentos sociais do campo.

Os dados apresentados e analisados corroboram nossas constatações de que o ensino na Educação do Campo ocorre principalmente nas escolas itinerantes nos acampamentos, onde o Estado e sua estrutura burocrática pouco se faz presente, ou seja, onde o ensino é conduzido com os “princípios” e “objetivos” dos movimentos sociais do campo, sobretudo do MST, não diretamente submetido ao Estado, por meio da *práxis* social que determina os objetivos, organização, estrutura, a pedagogia e os caminhos do ensino escolar.

Estudos de Comilo (2013) e Brandão (2014), bem como nossas observações, viajando e conhecendo acampamentos, assentamentos e escolas indígenas bem como participando de reuniões dos movimentos sociais do campo, reuniões com membros do Estado do Paraná, participação no Grupo de Estudos e Pesquisas de Políticas Públicas de Educação do Campo, seminários, mesas redondas, simpósios e encontros promovidos pela academia científica sobre Educação do Campo, desde o ano de 2010, evidenciaram que os princípios/conceitos de EC sofrem corrosões e são cooptados pelo Estado do Paraná e Brasil e, quando o Estado “assume” por meio de documentos, não significa efetivar e promover melhorias, adequações físicas e humanas que faça acontecer a EC nas escolas. A burocracia, questões ideológicas, econômicas e sociais, continua sendo os entraves que levam ao desmonte da EC e de seu conceito, sobretudo quando projetos e programas que nada têm com a EC são prioridades dos diferentes governos, à exemplo do Agrinho e o Escola Ativa, programas estes opostos aos interesses e demandas dos trabalhadores camponeses, longe das raízes e propósitos que deram origem ao conceito de “Educação do Campo” no Brasil, além de fechamentos de escolas/salas de aulas do campo ou escolas/salas de aulas urbanas que atendem alunos provenientes do campo, sejam eles crianças, jovens ou adultos. Por fim,

Romper a lógica do capital no âmbito da educação é absolutamente inconcebível sem [...] modificar, de forma duradoura, o modo de internalização historicamente prevalecente [...]. Pois através de uma mudança radical no modo de internalização agora opressivo, que sustenta a concepção dominante do mundo, o domínio do capital pode ser e será quebrado (p.52-53) [...]A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo [...]. E vice-versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso (...). (MÉSZÁROS, 2008, p. 76-77).

## 6. REFERÊNCIAS

AGRINHO – Programa Agrinho. **Institucional**. 2015. Disponível em: <<http://www.agrinho.com.br/institucional>> Acesso em: 16 de Jan. de 2015.

ALMEIDA PINTO, M. de; GERMANI, G. I. **O território da Educação do Campo: as escolas família agrícola**. 2013. Disponível em: <<http://www.geografar.ufba.br/site/arquivos/biblioteca/publicacoes/340a074c51b98af7877cb149dedc3639.pdf>> Acesso em: 05 de Out. 2014.

ALVES, A. M. **O método materialista histórico dialético: alguns apontamentos sobre a subjetividade**. Revista de Psicologia da UNESP 9 (1). 2010. Disponível em: <<http://www2.assis.unesp.br/revpsico/index.php/revista/article/viewFile/74/214>> Acesso em: 10 de Jan. de 2015.

AMARAL, W. R do. **II Seminário Estadual de Educação e Diversidade**. 2010. Disponível em: <<http://seminariodedi2010.blogspot.com.br/>> Acesso em: 10 de Jan. de 2015.

ANDRADE, L. A. M. de. **Os desafios da parceria na implementação do Pronera: o caso do projeto de alfabetização do nordeste paraense**. 2009. 185 folhas. Dissertação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicada. Programa de pós-graduação em educação. Natal/RN, 2009. Disponível em: <<ftp://ftp.ufrn.br/pub/biblioteca/ext/btd/LucianeAMA.pdf>> Acesso em: 11 de Out. de 2014.

ARAÚJO, M. J. de. **Fundamentos de Agronegócios**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

ARAÚJO, R. B. de. Aula ministra na disciplina: **Trabalho e Educação no Brasil e suas relações com o processo de ensino e aprendizagem**. Universidade Estadual Do Paraná Campus de Paranavaí. Centro de Ciências Humanas e da Educação. Programa de Pós-Graduação em Ensino - Formação Docente Interdisciplinar – PPIFOR, 2014.

APEC-PR - Articulação Paranaense por uma Educação do Campo. **CARTA DE PORTO BARREIRO**. De 02 a 05 de novembro de 2000, Porto Barreiro – PR. Disponível em: <<http://gepppec.blogspot.com.br/2010/08/carta-de-porto-barreiro.html>> Acesso em: 05 de fevereiro de 2015.

\_\_\_\_\_. **10 Anos da Carta de Porto Barreiro: Manifesto da Educação do Campo do Estado do Paraná**. Faxinal do Céu- PR, 15 de Abril de 2010.

\_\_\_\_\_. **CARTA DE CANDÓI. Pauta de Compromissos**. 24 de agosto de 2013, Candói/PR. Disponível em: <[http://apecpr2011.blogspot.com.br/2013/08/carta-de-candoi-e-pauta-de-compromissos\\_25.html](http://apecpr2011.blogspot.com.br/2013/08/carta-de-candoi-e-pauta-de-compromissos_25.html)> Acesso em 28 de abril de 2015.

ARROYO, M.G.; CALDART, R.S.; MOLINA, M.C. (orgs.). Apresentação. IN: **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ, 2.ed., Vozes, 2005.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DA PROVÍNCIA DE SÃO PAULO. (1846). **Lei n.34, de 16 de março de 1846**. Presidente: Manoel da Fonseca Lima e Silva. Disponível em:

<<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1846/lei-34-16.03.1846.html>> Acesso em 11 de Out. de 2014.

**ATA DO SEGUNDO CONSELHO DE ESTADO - 1823-1834.** Disponível em: <[http://www.senado.gov.br/publicacoes/anais/pdf/ACE/ATAS2Segundo\\_Conselho\\_de\\_Estado\\_1822-1834.pdf](http://www.senado.gov.br/publicacoes/anais/pdf/ACE/ATAS2Segundo_Conselho_de_Estado_1822-1834.pdf)> Acesso em: 23 de maio de 2015.

BENEVIDES, M. V. A construção da democracia no Brasil pós ditadura militar. In: FÁVERO, O; SEMERARO, G. (Org.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BENJAMIM, C.; CALDART, R.: **Projeto Popular e Escolas do Campo.** Brasília-DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 2000. (Coleção Por Uma Educação Básica do campo, nº 03).

BRAGUETO, C. R. **O processo de Industrialização do Paraná até a década de 1970.** Geografia, Londrina-PR, volume 8, n. 2, p.149-160, Jul/Dez, 1999. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/viewFile/10193/8994>> Acesso em 17 de Out. de 2014.

BRANDÃO, E. C. **O Estado e a banalização do conceito Educação do Campo x Educação rural.** 2014. Disponível em: <<http://www.ronaldofrutuozo.com.br/seminariotrabalho2014/img/GT1/O%20ESTADO%20E%20A%20BANALIZACAO.pdf>> Acesso 14 de Dez. de 2014.

\_\_\_\_\_. **História Social:** Da invasão do Brasil ao maxixe e lambari. Maringá-PR: Massoni, 2003.

BRASIL. **Decreto de Abertura dos Portos às Nações Amigas.** 1808. Disponível em: <[http://www.historia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/fontes%20historicas/abertura\\_portos\\_1808.pdf](http://www.historia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/fontes%20historicas/abertura_portos_1808.pdf)> Acesso em: 08 de Out. 2014.

\_\_\_\_\_. **Constituição Política do Imperio do Brazil (de 25 De Março De 1824).** Carta de Lei de 25 de Março de 1824. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 1824. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm)> Acesso em: 10 de Out. de 2014.

\_\_\_\_\_. **LEI nº 601 de 18/09/1850.** Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 1850. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L0601-1850.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L0601-1850.htm)> Acesso em: 23 de maio de 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 704, de 29 de Agosto de 1853.** Câmara dos Deputados. 1853. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1824-1899/lei-704-29-agosto-1853-558652-publicacaooriginal-80145-pl.html>>. Acesso em 25 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Synopse do Recenseamento.** 31 de Dezembro de 1900. Diretoria de Geral de Estatística. Rio de Janeiro: Tipografia da Estatística. 1905. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/222260>> Acesso em 15 de Out. de 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 1.860, de 4 de Janeiro de 1908.** Câmara dos Deputados. 1908. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1900-1909/lei-1860-4-janeiro-1908-580934-publicacaooriginal-103780-pl.html>> Acesso em 16 de Out. de 2014.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de Julho de 1934).** Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 1934. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao34.htm)> Acesso em: 16 de Out. de 2014.

\_\_\_\_\_. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 10 de Novembro de 1937).** Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 1937. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao37.htm)> Acesso em: 16 de Out. de 2014.

\_\_\_\_\_. **O Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de Janeiro de 1942.** Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 1942a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/Del4048.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4048.htm)> Acesso em 16 de Out. de 2014.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei Nº 4.073 - de 30 de Janeiro de 1942 - Pub. Clbr 1942.** Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 1942b. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/24/1942/4073.htm>> Acesso em: 16 de Out. 2014.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de Abril de 1942.** Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 1942c. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 16 de Out. 2014.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei Nº 6.141, de 28 de Dezembro de 1943.** Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 1943. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6141-28-dezembro-1943-416183-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 16 de Out. 2014.

\_\_\_\_\_. **Decreto-lei n. 9.613 de 20 de agosto de 1946.** Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 1946. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/Del9613.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del9613.htm)> Acesso em: 16 de Out. 2014.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967.** Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 1967. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Constituicao67.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao67.htm)> Acesso em 17 de Out. de 2014.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao.htm)> Acesso em: 17 de Out. de 2014.

\_\_\_\_\_. **LDB/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Disponível eletronicamente em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em 6/12/2013 as 12hs15min.

\_\_\_\_\_. CTB – Código de Trânsito Brasileiro. Lei Nº 9.503, de 23 de setembro de 1997. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9503.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9503.htm)>. Acesso em: 17 de jul. de 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 11.692, de 10 de JUNHO de 2008**. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111692.htm)> Acesso em: 01 de maio de 2015.

\_\_\_\_\_. **Receita Federal do Brasil: Carga Tributária de 2012**. 2012. Disponível: <<http://www.receita.fazenda.gov.br/publico/estudoTributarios/estatisticas/CTB2012.pdf>>. Acesso em 10 jan. de 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 12.960, de 27 março de 2014**. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm)>

BRASIL/VISPÚBLICA. Modelo de visualização de dados públicos. **Número de turmas multisseriadas atendidas pelo programa Escola Ativa**. 2015. Disponível em: <<http://vispublica.gov.br/vispublica/publico/painel/indicadores/popUp.jsp?url=1729&tecnica=motionChart>> Acesso em: 09 de Jan. de 2015.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**. A degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

CALDART, R. S. A Escola do campo em movimento. **Revista Currículo sem Fronteiras**. v.3, n.1, p.60-81, Jan/Jun 2003.

\_\_\_\_\_. **Educação em Movimento: formação de educadoras e educadores no MST**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogias do Movimento Sem Terra**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Jorge Edgar; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: DF, 2002.

\_\_\_\_\_. Elementos para a construção do projeto político pedagógico da Educação do Campo. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Cadernos Temáticos: educação do campo**. Curitiba: SEED/PR, 2005.

\_\_\_\_\_. Sobre a educação do campo. In: SANTOS, Clarice (Org.). **Educação do campo: Campo-políticas públicas-educação**. Brasília, DF: INCRA; MDA, 2008.

\_\_\_\_\_. (org.). **Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

\_\_\_\_\_. **Educação do campo**: notas para uma análise de percurso. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009. Disponível em:  
<<http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/Caldart.pdf>> Acesso em: 14 de março de 2015.

CALLADO, A. A. C. (org.). **Agronegócio**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

CAMACHO, R. S. **Paradigmas em disputa na educação do campo**. Presidente Prudente – SP, 2014. 809 p. Tese. Faculdade de Ciências e Tecnologias. Seção técnica de Pós-Graduação. Universidade Estadual Paulista – Campus de Presidente Prudente.

CAMPOS, M. J. de O. **Limites e formas de representação das informações estatísticas sobre o agronegócio**: abordagem pela classificação nacional de atividades econômicas: Rio de Janeiro, RJ. 2008. 190 p. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Centro de Pós-graduação em Desenvolvimento Agrícola – CPDA, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, RJ, 2008.

**CARTA. Carta de Planaltina do Paraná sobre a educação do e no campo**. Planaltina do Paraná. Impresso. 2012.

CARVALHO, J. B. de. **A Verdadeira História das Capitâneas Hereditárias**. São Paulo: Multimapas, 2008.

CARVALHO, J. M. de. **A Construção da Ordem**: a elite política. Teatro das Sombras: a política imperial. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

CARVALHO, J. M. de. **Cidadania no Brasil**. O longo Caminho. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CARVALHO, J. M. de. **Cidadania: tipos e percursos**. Revista Estudos Históricos. Uma publicação do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil - CPDOC/FGV. Vol. 9, nº 18, 1996 Disponível em:  
<<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/viewFile/2029/1168>> Acesso em: 9 de Out. 2014.

CASTRO, J. de. **Geografia da fome**: o dilema brasileiro: pão ou aço. 10. ed. Rio de Janeiro: Antares, 1983. (Clássicos das Ciências Sociais no Brasil).

CASTRO, F. A. **Imposto de renda da pessoa física**: comparações internacionais, medidas de progressividade e redistribuição. 2014. Dissertação (Mestrado) — Departamento de Economia, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

CECILIO, M. A; HIROSE, K; SILVA, I. M. S. e. **Educação do campo**: políticas e diretrizes. In: CARVALHO, E. J. G; FAUSTINO, R. C. (Org.). Educação e diversidade cultural. Maringá: EDUEM, 2010.

CIAVATTA, M. A construção da democracia pós-ditadura militar – políticas e planos educacionais no Brasil. In: FÁVERO, O; SEMERARO, G. (Org.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

COCA, E. L de F. Debatendo o conceito de reforma agrária: considerações sobre os tipos de assentamentos rurais no Brasil. In. **CAMPO-TERRITÓRIO: revista de geografia agrária**, v. 8, n. 16, p. 170-197, ago., 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/viewFile/21598/13078>> Acesso em: 10 de Nov. de 2014.

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CAMPO. **Compromissos e Desafios**. Luziânia-GO: CNBB, MST, UNICEF, UNESCO, UnB, 27 a 31 de julho de 1998. Disponível em: <[http://www.forumeja.org.br/ec/files/1%C2%AA%20Confer%C3%Aancia\\_%201.pdf](http://www.forumeja.org.br/ec/files/1%C2%AA%20Confer%C3%Aancia_%201.pdf)> Acesso em 04 de maio de 2015.

COLÉGIO ESTADUAL I IRACI SALETE STROZAK. **Histórico**. Disponível em: <http://www.rbniracistrozak.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=9> Acesso em: 16 de Dez. de 2014.

COMILO, M. E. da S. A construção coletiva da escola: a Escola Chico Mendes e sua História. In: ANGHINONI, Celso. **Educação do campo e formação continuada de professores**. Fernando José Martins (Org.). Porto Alegre: EST Edições; Campo Mourão: FECILCAM, 2008.

COMILO, Maria Edi da Silva. **Políticas de Educação do Campo no Paraná: a práxis na Educação do Campo no Assentamento Pontal Do Tigre**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Profª. Drª. Maria Aparecida Cecílio. Coorientadora: Profª. Drª. Irizelda Martins de Souza e Silva. Maringá, PR, 2013.

COSTA, E. V. da. **Da monarquia à república momentos decisivos**. 6.ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CRUVINE, Paulo E.; MARTIN NETO, Ladislau. **Subsídios para o Desenvolvimento do Agronegócio Brasileiro: o Programa Automação Agropecuária, Visão e Estratégias**. Embrapa: Comunicado Técnico, n. 32 – 4, set. 1999.

CURSOS ON LINE AGRINHO. As inscrições para os cursos do Agrinho já estão abertas!! In. **Blog Programas e Projetos**. 2014. Disponível em: <<http://aprogramaseprojetoscastro.blogspot.com.br/2014/02/cursos-on-line-agrinho.html>> Acesso em: 25 de março de 2015.

\_\_\_\_\_. Segue o link para fazer inscrição In. **Blog Programas e Projetos**. 2015. Disponível em: <<http://aprogramaseprojetoscastro.blogspot.com.br/2015/02/cursos-do-agrinho-on-line.html>> Acesso em: 25 de março de 2015.

DABÈNE, O. **América Latina no Século XX**. Tradução: Maria .I. Mallmann. Porto Alegre - RS: EDIPUCRS, 2003.

DALLARI, D. **Direitos Humanos e Cidadania**. São Paulo: Moderna, 1998.

DOMINGUES, I. Multi, **Inter e Transdisciplinaridade** – onde estamos e para onde vamos? Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/pea/article/viewFile/55959/59341>>. Acesso em: 25 mar. 2015.



FAUSTO, B. **A História do Brasil**: a história do Brasil cobre um período de mais de quinhentos anos, desde as raízes da colonização portuguesa até nossos dias. São Paulo: EDUSP, 1996.

FAZENDA, I. C. A. (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. (Orgs.) Manolo Vilches *et al.* **Interdisciplinaridade na Educação Brasileira- 20 anos**. 1. ed. São Paulo: CRIARP, 2006. v. 1.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Interdisciplinaridade na formação de professores: da teoria à prática**. Canoas: ULBRA, 2006. V. 01.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2004 V. 01.

FELDMAN, M. G. **Estrutura e Ensino de 1º Grau**. Petrópolis: Vozes, 1983.

FERNANDES, B. M. **A territorialização do MST** - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra - Brasil. Ano 1, n. 1 p. 2 – 44, 1998.

\_\_\_\_\_. **A formação do MST no Brasil**. 2 ed. Petrópolis -RJ: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais**.

Disponível em: <

[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/artigo\\_bernardo.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/artigo_bernardo.pdf)>. Acesso em: 15 de março de 2015.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O campo da educação do campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de.(org). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Caderno 5. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.

FERREIRA, F. de J.; BRANDÃO, E. C. **Educação do campo**: um olhar histórico, uma realidade Concreta. Revista Eletrônica de Educação. Ano V. N. 09, jul./dez. 2011. Disponível em: <

[http://www.unifil.br/portal/arquivos/publicacoes/paginas/2012/1/413\\_546\\_publpg.pdf](http://www.unifil.br/portal/arquivos/publicacoes/paginas/2012/1/413_546_publpg.pdf)> Acesso em: 16 de março de 2015.

\_\_\_\_\_. **Educação e Políticas de Fechamento de Escolas do Campo**. 2012. Disponível em: <[http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt1/educacao\\_e\\_politica.pdf](http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt1/educacao_e_politica.pdf) > Acesso em: 10 de jan. de 2015.

FISCHER, E. **O que Marx realmente disse**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **PNATE**: apresentação. 2015. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/transporte-escolar/transporte-escolar-apresentacao>> Acesso em: 24 de março de 2015.

FONEC - Fórum Nacional de Educação do Campo. **Nota técnica sobre o programa escola ativa: uma análise crítica.** Brasil, 18 de abril de 2011. Disponível em: <[http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/legislacao1/nota-tecnica-sobre-o-programa-escola-ativa-uma-analise-critica/at\\_download/file](http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/legislacao1/nota-tecnica-sobre-o-programa-escola-ativa-uma-analise-critica/at_download/file)> Acesso em: 9 de Jan. de 2015.

\_\_\_\_\_. *In.* MUNARIM, A.; ROCHA, E. N.; MOLINA, M. C.; CALDALT, R. S. **Notas para análise do momento atual da Educação do Campo.** Seminário Nacional – BSB, 15 a 17 de agosto, Brasília – DF, 2012.

FOWERAKER, J. **A luta pela terra:** a economia da fronteira pioneira no Brasil de 1930 aos dias atuais. Tradução: Maria J. Goldwasser. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

FREIRE, G. **Casa-grande e senzala:** a formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 48 ed. Apresentação: Fernando Henrique Cardoso. São Paulo: Global, 2003. (introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil, 1).

FREIRE, J. R. B. **Canonizado pelo papa, Anchieta não é santo para os índios.** Amazônia: Terra Magazine- Blog da Amazônia. 2014. Disponível em: <<http://terramagazine.terra.com.br/blogdaamazonia/blog>> Acesso em 29 de Jul. 2014.

FREITAS, L. C de. **Avaliação: para além da “forma escola”.** Educação: teoria e prática, v. 20. n.º.35, Rio Claro, SP, jul/dez 2010.

\_\_\_\_\_. **Materialismo Histórico Dialético:** pontos e contra pontos. In: Cadernos do ITERRA, Ano VII, Nº14, II Seminário Nacional O MST e a Pesquisa. Novembro, 2007.

FRIGOTTO, G. Educação e a construção democrática no Brasil – da ditadura civil-militar à ditadura do capital. In: FÁVERO, O; SEMERARO, G. (Org.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 1995.

FURTADO, C. **Formação econômica do Brasil.** 32 ed. São Paulo: Nacional, 2005.

GATTERMANN, B. **Itaipu, a pedra que canta o desespero e o desencanto dos Agricultores atingidos pela barragem.** Cascavel, 2006. Programa de Pós-Graduação Lato Sensu em História da Educação Brasileira, do Centro de Educação, Comunicação e Artes da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. Disponível em: <[http://www.unioeste.br/projetos/histedopr/monografias/monografia\\_Beatriz.pdf](http://www.unioeste.br/projetos/histedopr/monografias/monografia_Beatriz.pdf)> Acesso em: 18 de Ago. 2014.

GÓIS E VASCONCELOS, Z. **Relatório do Presidente da Província do Paraná.** Na Abertura da Assembleia Legislativa Provincial. 15 de Julho de 1854. Curitiba, rua das Flores nº 13. TYP. Paranaense de Candido Martins Lopes. Disponível no Arquivo Público do Estado do Paraná. Rua dos Funcionários, 1796 – Cabral. 80.035-050 - Curitiba – PR.

\_\_\_\_\_. **B Relatório do Presidente da Província do Paraná.** Na Abertura da Assembleia Legislativa Provincial. 8 de Fevereiro de 1855. Curitiba, rua das Flores nº 08. TYP. Paranaense de Candido Martins Lopes. Disponível no Arquivo Público do Estado do Paraná. Rua dos Funcionários, 1796 – Cabral. 80.035-050 - Curitiba – PR.

GONÇALVES, B. B. B. **Programa Escola Ativa: educação do campo e trabalho docente.** 2009. 208 Folhas. Tese. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Programa de Pós Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/Tese%20Gustavo%20Bruno%20Bicalho%20Goncalves.pdf>> Acesso em: 20 de Dez. de 2014.

GOULART, J. **Mensagem ao Congresso Nacional.** Instituto João Goulart. Discursos em prol das Reformas de Bases. 1964. Disponível em: <[http://www.institutojoaogoulart.org.br/upload/conteudos/120128180216\\_joao\\_goulart\\_mensagem\\_ao\\_co.pdf](http://www.institutojoaogoulart.org.br/upload/conteudos/120128180216_joao_goulart_mensagem_ao_co.pdf)> Acesso em 25 de Ago. 2014.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere** – Volume 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

\_\_\_\_\_. **Maquiavel, a política e o estado moderno.** 8.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

\_\_\_\_\_. **Os Intelectuais e a organização da cultura.** 5ªed. São Paulo: Civilização Brasileira, 1985.

GUTIÉRREZ, H. **Donos de terras e escravos no Paraná:** padrões e hierarquias nas primeiras décadas do século XIX. História, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 100-122, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/his/v25n1/a05v25n1.pdf>> Acesso em 02 de fevereiro de 2015.

HOBSBAWM, E. Sobre História. Tradução: Cid Knipl Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. (Edição de Bolso).

IANNI, O. (Org.). **Marx: Sociologia.** SP: Ática, 1992. (Grandes cientistas sociais, 10).

IBGE- - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Você sabia que o número de pessoas que não sabem ler ou escrever está diminuindo no Brasil?** 2015. Disponível em: <<http://7a12.ibge.gov.br/vamos-conhecer-o-brasil/nosso-povo/educacao>> Acesso em 05 de Jan. de 2015.

\_\_\_\_\_. Síntese de Indicadores Sociais – **Uma análise das condições de vida da população brasileira.** 2012. Disponível em: <[ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores\\_Sociais/Sintese\\_de\\_Indicadores\\_Sociais\\_2012/SIS\\_2012.pdf](ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2012/SIS_2012.pdf)> Acesso em: 05 de Jan. de 2015.

\_\_\_\_\_. **Censo Demográfico.** 2014. Disponível em: <<http://www12.senado.leg.br/noticias/entenda-o-assunto/censo-demografico>> Acesso em: 10 de fev. de 2015.

\_\_\_\_\_. Síntese de Indicadores Sociais – **Uma análise das condições de vida da população brasileira.** 2013. Disponível em: <[ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores\\_Sociais/Sintese\\_de\\_Indicadores\\_Sociais\\_2013/SIS\\_2013.pdf](ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2013/SIS_2013.pdf)>. Acesso em: 04 de Jan. de 2015.

IRMÃO ISRAEL NERY, Apresentação. In. BENJAMIM, C.; CALDART, R.: **Projeto Popular e Escolas do Campo**. Brasília-DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 2000. (Coleção Por Uma Educação Básica do campo, nº 03).

ITAIPÚ BINACIONAL. **Reservatório**. 2014. Disponível em:  
<<https://www.itaipu.gov.br/energia/reservatorio>> Acesso em: 19 de Ago. 2014.

KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (orgs). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4).

KOLLING, E. J.; Ir. NERY; MOLINA, M. C. **Por uma educação básica do campo**. (orgs). Brasília-DF: Editora Universidade de Brasília, 1999.

LAVALLE, A. M. **A madeira na economia paranaense**. Dissertação (História). Defendida na Universidade Federal do Paraná. Curitiba-PR. 1974. Disponível em:  
<<http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/24698/D%20-%20LAVALLE,%20AIDA%20MANSANI.pdf?sequence=1>> Acesso em: 10 de Ago. 2014.

LAZIER, H. **Estrutura agrária no sudoeste do Paran**. Dissertação. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de História. Curso de Pós-Graduação em História do Brasil, Curitiba – Paraná. 1983. Disponível em: <<http://dspace.c3sl.ufpr.br:8080/dspace/bitstream/handle/1884/24626/D%20-%20LAZIER,%20HERMOGENES.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 10 de out. de 2014.

LENHARO, A. **As Tropas da Moderação: o abastecimento da corte na formação política do Brasil, 1808-1842**. 2 ed. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, Turismo e Esporte, departamento geral de documentação e informação cultural, divisão de Editoração, 1993. (136 páginas. Biblioteca Carioca. Volume 25).

LINHARES, M. Y.; SILVA, F. C. T. da. **Terra Prometida: uma história da questão agrária no Brasil**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

LOBO, E.M. L. **O Estado e a Política agrícola no Brasil no século XIX**. 1982. Disponível em:  
<<https://www.google.com.br/#q=Hist%C3%B3ria+pol%C3%ADtica+administrativa+da+agricultura+brasileira+no+s%C3%A9culo+XIX>> Acesso em 05 de Out. de 2014.

MAB- Movimento dos Atingidos por Barragens. **Reparação e Indenização de Perdas Sofridas por Populações Atingidas por Barragens**. Disponível em:  
<<http://www.social.org.br/relatorio2000/relatorio008.htm>> Acesso em: 19 de Ago. 2014.

MARANHÃO, F. **Povos indígenas no Paraná**. Paraná: Museu Paranaense - Setor de Antropologia, in Fernanda Maranhão. 2014. Disponível em:  
<<http://www.museuparanaense.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=68>> Acesso em: 29 de Jul. 2014.

MARQUES, C. **Notas sobre o degredo no império português: a colônia americana**. São Paulo: ANPUH/SP-USP. São Paulo, 08 a 12 de setembro de 2008. Anais: CD-ROM.

Disponível em:

<<http://www.anpuhsp.org.br/sp/downloads/CD%20XIX/PDF/Paineis/Carolina%20Marques.pdf>> Acesso em: 28 de Jul. 2014.

MARSHALL, T.H. **Cidadania, Classe Social e Status**. Rio de Janeiro. Zahar Editores, 1967.  
MARTINS, J. de S. **O poder do atraso**. São Paulo: Hucitec, 1994.

MARX, K. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo, Cortez Editora, 1998.

\_\_\_\_\_. **O Capital: crítica da economia política**. 26 ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 2008. Livro I. Volume I. (O processo de produção do capital).

MASSON, G. **As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais**. IX ANPED-SUL. Seminário de Pesquisa em Educação da região Sul, 2012. Disponível em:

<<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/966/126>> Acesso em: 07 de Jan. de 2015.

MEC - Ministério da Educação. SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Programa Escola Ativa: Projeto Base**. Brasília, 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/escola\\_ativa/projeto\\_base\\_ea.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/escola_ativa/projeto_base_ea.pdf)> Acesso em: 10 de abril de 2015.

\_\_\_\_\_. **Caderno de orientações pedagógicas para formação de educadoras e educadores**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010. (Programa Escola Ativa). Disponível para baixar em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=5714&Itemid=>](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=5714&Itemid=>)> Acesso e baixado em: 9 de abril de 2015.

\_\_\_\_\_. **Escola Ativa: saiba mais**. 2015. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=260&Itemid=479](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=260&Itemid=479)> Acesso em: 09 de Jan. de 2015.

MEGIDO, J.L. T.; XAVIER, C. **Marketing & Agribusiness**. São Paulo: Atlas, 1998.

MEMORIAL DAS LIGAS CAMPONESAS. **História das Ligas Camponesas**. Disponível em: <[http://www.ligascamponesas.org.br/?page\\_id=99](http://www.ligascamponesas.org.br/?page_id=99)> Acesso em: 25 de Ago. 2014.

MENDES, M. M.; GARCIA, T. M. F. B. **Contribuições para o debate sobre a Educação/Escola do Campo: um olhar para professores que atuam na rede estadual do Paraná**. ANPED-SUL, 2010. Disponível em: <[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Educacao\\_e\\_Movimentos\\_Sociais/T\\_rabalho/12\\_23\\_11\\_Contribuicoes\\_para\\_o\\_debate\\_sobre\\_a\\_Educacao\\_Escola\\_do\\_Campo\\_um\\_olhar\\_para\\_professores\\_que\\_atuam\\_na\\_rede\\_estadual\\_do\\_Parana.PDF](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Educacao_e_Movimentos_Sociais/T_rabalho/12_23_11_Contribuicoes_para_o_debate_sobre_a_Educacao_Escola_do_Campo_um_olhar_para_professores_que_atuam_na_rede_estadual_do_Parana.PDF)> Aceso em 30 de Dez de 2014.

MENDONÇA, S. R. de. **O Patronato Rural no Brasil Recente (1964-1993)**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2010.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**: Rumo a uma teoria da transição. Tradução Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2011.

\_\_\_\_\_. **A Educação para além do Capital**. Tradução: Isa Tavaress. 2 Ed. (Ampliada). São Paulo: Boitempo, 2008. (Mundo do Trabalho).

MIGUEL, M. E. B. **A legislação educacional paranaense e a história da educação. (1821-1955)**. CD-ROM dos anais do IV Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil". Campinas, na FE / UNICAMP, por iniciativa do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" (HISTEDBR), sediado na Faculdade de Educação da UNICAMP, 1997.

MOLINA, M. C. (org.) et.al. **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento agrário, 2006.

MONASTA, A. **Antonio Gramsci**. Tradução: Paolo Nosella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010. 154 páginas: il. (Coleção Educadores).

MOTA, L. T. **As guerras dos índios Kaingang**: a história épica dos índios Kaingang no Paraná (1769-1924). Maringá: EDUEM, 1994.

\_\_\_\_\_. **História do Paraná**: ocupação humana e relações interculturais. Maringá: EDUEM, 2005.

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem terra. **Nossa história**. 7 de julho de 2009. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/node/7702>> Acesso em: 27 de Ago. 2014.

MUNARIM, A. **Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21**. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 51-63, abr. 2011. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2566/1763>> Acesso em: 19 de março de 2015.

\_\_\_\_\_. **Educação do campo**: contexto e desafios desta política pública. Revista Olhar de professor, Ponta Grossa, 15(1): 77-89, 2012. ISSN: 1518-5648 e-ISSN: 1984-018 Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/3666>> Acesso em: 18 de março de 2015.

\_\_\_\_\_. Movimento nacional de educação do campo: uma Trajetória em construção *In*. **Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação**. 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 19 a 22 de outubro de 2008, em Caxambu/MG. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT03-4244--Int.pdf>> Acesso em: 18 de março de 2015.

MUNHOZ, A. **Relatório da Secretaria Geral do Estado 1922-1923**. Segundo Volume. TYP. República – Rua 15 de Novembro, 28. Curitiba, 1925. Disponível no Arquivo Público do Estado do Paraná. Rua dos Funcionários, 1796 – Cabral. 80.035-050 - Curitiba – PR.

NASCIMENTO, M. I. M. **O Império e as primeiras tentativas de organização da educação nacional (1822-1889)**. HISTEDBR. Navegando na história da educação brasileira.

Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo\\_imperial\\_intro.html](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_imperial_intro.html)>  
Acesso em: 17 de março de 2015.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NEVES, F. M. (2003). **Método de Lancaster ou método lancasteriano**. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_metodo\\_lancaster.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_metodo_lancaster.htm)>  
Acesso em 28 de Jul. 2014.

PADIAL, E. M. **As propostas de Lysimaco Ferreira da costa para a instrução pública paranaense no período de 1920-28**. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Dr.<sup>a</sup> Maria Cristina Gomes Machado. Maringá, 2008.

PAIVA, C. A. *et al.* **Publicação crítica do recenseamento geral do império do Brasil de 1872 (Relatório Provisório)**. Núcleo de Pesquisa em História Econômica e Demográfica – NPHEd. 2012. Disponível em: <[http://www.nphed.cedeplar.ufmg.br/wp-content/uploads/2013/02/Relatorio\\_preliminar\\_1872\\_site\\_nphed.pdf](http://www.nphed.cedeplar.ufmg.br/wp-content/uploads/2013/02/Relatorio_preliminar_1872_site_nphed.pdf)> Acesso em: 19 de Ja. de 2015.

PARANÁ. **Decreto nº 93 de 11 de março de 1901**. Regulamento da Instrução Pública do Paraná. Organizado por Francisco Xavir da Silva e Octavio Ferreira do Amaral e Silva. 1901. Disponível no Arquivo Público do Estado do Paraná. Curitiba – PR.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Cadernos temáticos educação do campo**. 2<sup>a</sup> reimpressão. Curitiba: SEED-PR, 2008.

\_\_\_\_\_. **Instrução Conjunta nº 001/2010** – SEED/SUED/SUDE. 2010. Disponível em: <[http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao\\_conjunta0012010.pdf](http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao_conjunta0012010.pdf)>  
Acesso em: 15 de jan. de 2015.

\_\_\_\_\_. Museu Paranaense. **Origem do nome e criação da Província**. Curitiba - Paraná: Secretaria de Estado da Cultura – SEEC. 2014. Disponível em: <<http://www.cidadao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=72>> Acesso em 29 de Jul. 2014.

PAVESI, D. S.; GOMES, S. **A comercialização globalizada no agronegócio, um estudo de Caso da fazenda Itambé II**. Artigo publicado na Revista CEPPG –Ano XIV, Nº 25 - 2º Semestre/2011 – ISSN 1517-8471 – Páginas 09 à 26.

PEREIRA, V. B. **Programa Agrinho, concepção política-pedagógica para a o formação de professores**. X ANPED-SUL, Florianópolis-SC, 2014. Disponível em: <[http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/1624-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1624-0.pdf)> Acesso em 19 de Jan. de 2015.

PETRAS, J.; VELTMEYER, H. **Hegemonia dos Estados unidos no novo milênio**. Tradução: Jaime A. Clasen. Petrópolis-RJ: vozes, 2000.

PIERONI, G. **Os excluídos do Reino: A Inquisição Portuguesa e o degredo para o Brasil-Colônia**. Brasília-DF: Textos de História. Revista do Programa de Pós-graduação em História da UnB. Volume 5, número 2 (1997), 23-401. Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/textos/search/search>> Acesso em: 28 de Jul. 2014.

PINTO, L. F. **Maior grilagem do Pará começa a ser desfeita**. Belém: Jornal Pessoal. 2011. Disponível em: <<http://www.lucioflaviopinto.com.br/?p=2210>> Acesso em: 09 de Ago. 2014.

PIZZOLATTI, I. J. **Agribusiness: Visão e conceito de agribusiness**. Tangará – SC. Universidade do Oeste Catarinense – Unoesc. Curso de agronegócios. 2004. Disponível em: <[http://www.dce.sebrae.com.br/bte/bte.nsf/C84FADCED2D0109E03256F0E00788FA6/\\$File/NT0009853A.pdf](http://www.dce.sebrae.com.br/bte/bte.nsf/C84FADCED2D0109E03256F0E00788FA6/$File/NT0009853A.pdf)> Acesso em: 22 de Ago. 2014.

PLANETA EDUCAÇÃO. **Analfabetismo Funcional: uma triste realidade de nosso país**. 2006. Disponível em: <<http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=700>> Acesso em: 06 de Jan. de 2015.

PRADO Jr., C. **História Econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

\_\_\_\_\_. **Formação do Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Brasiliense; Publifolha, 2000.

RAMALHO, A. da C. **Os versos latinos de Francisco de Sá de autoria do poema de Gestis Mendi de Saa**. Coimbra - Portugal: HVMANITAS - Volume. LI (1999) 241-250. Universidade de Coimbra. Disponível em: <[http://www.uc.pt/fluc/eclassicos/publicacoes/ficheiros/humanitas51/09\\_Ramalho.pdf](http://www.uc.pt/fluc/eclassicos/publicacoes/ficheiros/humanitas51/09_Ramalho.pdf)> Acesso em 29 de Jul. 2014.

**RATIO STUDIORUM: The Official Plan for Jesuit Education** (Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu). Translated by Claude Pavor, S.J. (Saint Louis: Institute of Jesuit Sources, 2005). Disponível em: <<http://www.slu.edu/colleges/AS/languages/classical/latin/tchmat/pedagogy/rs/rs1.html>> Acesso em 14/07/2014.

REIS, N. da S. **Políticas educacionais do Campo: percurso**. IX Jornada do HISTEDBR. História, Sociedade e Educação no Brasil. De 7 a 9 de Julho de 2010. Universidade Federal do Pará - UFPA. 2011. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada9/trabalhos.html](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada9/trabalhos.html)> Acesso em: 10 de Out. 2014.

RIBEIRO, D. **O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do brasil**. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, M. **Educação do Campo: embate entre movimento camponês e Estado**. Revista Educação em Revista, vol. 28, nº 01, Belo Horizonte, março de 2012. ISSN 0102-4698. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982012000100020&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982012000100020&script=sci_arttext)> Acesso em: 08 de Jan. de 2015.

RIBEIRO, V. H.; CASSULI, D. C.; FRASSÃO, A. J. F. **Território e Conflito: breve histórico sobre a implantação da usina hidrelétrica Itaipú binacional e seus reflexos na**



produção do espaço. Pres. Prudente, 2012. XIII Seminário do Trabalho Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br/pdf/jtrab/n1/14.pdf>> Acesso em: 19 de Ago. 2014.

RODARTE, M. M. S.; PAIVA, C. A.; GODOY, M. M. **O Recenseamento Geral do Império do Brasil de 1872**: uma análise da consistência e uma proposta de correção dos dados. Apresentado no XVIII Encontro Nacional de Estudos Populacionais, realizado em Águas de Lindóia – SP – Brasil, de 19 a 23 de novembro de 2012. Disponível em: <[http://www.abep.nepo.unicamp.br/xviii/anais/files/PE1\[788\].pdf](http://www.abep.nepo.unicamp.br/xviii/anais/files/PE1[788].pdf)> Acesso em: 28 de Jan. de 2015.

RODRIGUES, Teresa Ferreira, (org.). - **História da população portuguesa**. Lisboa: CEPESE: Afrontamento, 2008. ISBN 978-972-36-1005-5

ROSÁRIO, M. J. A. do; SILVA, J. C. da. **A educação Jesuíta no Brasil colônia**. 2004. Disponível eletronicamente em: <<http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT.11/GT3.PDF>> Acesso em 30/06/2014.

Rudé, G., **Ideologia e protesto popular**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

SANGENIS, L. F. C. Franciscanos na Educação Brasileira. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil – Vol. I – Séculos XVI-XVIII**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 93-107.

SANTOS, C. E. F. dos. **Relativismo e escolanovismo na formação do educador**: uma análise histórico-crítica da licenciatura em educação do campo. 268 f. Tese de Doutorado. Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia 2011.

SEC - PARANÁ - Secretaria de Estado da Cultura do Paraná (2014). **Reduções Jesuíticas no Paraná**. (2014). Disponível em: <<http://www.cultura.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=233>> Acesso em: 05 de Ago. 2014.

SEED-PR- Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná (2015). **Programa Escola Ativa**. Departamento da Diversidade, Curitiba. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=96>> Acesso em 09 de Jan. de 2015.

SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural. **Agrinho**: mais de 6 mil trabalhos inscritos. 2014b. Disponível em: <<http://www.sistemafaep.org.br/agrinho-mais-de-6-mil-trabalhos-inscritos.html#sthash.IakXe38G.dpuf>> Acesso em: 07 de maio de 2015.

SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural. **Quem somos**. 2014a. Disponível em: <<http://www.senar.org.br/quem-somos>> Acesso em: 10 de Out. 2014.

SILVA, M. **MP se posiciona contra programa que ensina crianças a usar agrotóxicos**. In. Agrotóxico Mata- Campanha permanente contra os agrotóxicos. 2014. Disponível em: <<http://www.contraosagrototoxicos.org/index.php/noticias/41-agrotoxicos/468-mp-se>>

posiciona-contra-programa-que-ensina-criancas-a-usar-agrotoxicos> Acesso em: 16 de Jan. de 2015.

SILVA, M. P. G. O. da. Resenha do livro de SOMMERMAN, Américo. **Inter ou Transdisciplinaridade?** Da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes. São Paulo: Paulus. Coleção Questões Fundamentais da Educação. 75pp. Revista E-Curriculum, v. 1, n. 2, junho de 2006.

SOARES, E. de A. **Parecer CNE/CEB nº 36/2001**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. 2001. Disponível em:  
<[http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn\\_parecer\\_36\\_de\\_04\\_de\\_dezembro\\_de\\_2001.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_36_de_04_de_dezembro_de_2001.pdf)> Acesso em: 20 de jan. de 2015.

SMITH, A. **A Riqueza das Nações**: investigação sobre sua natureza e suas causas. Tradução: Luiz João Baraúna. São Paulo: Nova Cultural, 1996. Volume I (Coleção: Os economistas).

SOUSA, M. A. **Educação do/no Campo**. Disponível em:  
<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/viewFile/4232/3014>> Acesso em: 03 de Jan. de 2015.

SOUSA, S. **Direito objetivo e direito subjetivo**. 2008. Disponível em:  
<<http://respirandodireito.blogspot.com.br/2008/06/direito-objetivo-e-direito-subjetivo.html>> Acesso em: 17 de Out. de 2014.

SOUSA, M. A. **Educação do campo**: ações governamentais no estado do Paraná. 2007. Disponível em:  
<<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/PA-040-07.pdf>> Acesso em 03 de Jan. de 2015.

STEDILE, J. P. (org.) **A Questão Agrária no Brasil. O debate tradicional 1500-1960**. São Paulo: Expressão popular, 2005.

\_\_\_\_\_. **Brava Gente**: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 1999.

\_\_\_\_\_. **Questão agrária no Brasil**. 11 ed. São Paulo: Atual, 2011.

TESCHE, L. F.; PEÇEGRINI E. C.; SILVA, A. P. C. da; MIYAZAKI, J. Itaipu Binacional. Cascavel-PR. **Anais do 2º SINCAD** - Seminário de Iniciação Científica de Administração, de 16ª a 18 de novembro de 2010. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Cascavel. Disponível em:  
<<http://www.unioeste.br/campi/cascavel/ccsa/IISeminario/trabalhos/Itaipu%20Binacional.pdf>> Acesso em: 19 de Ago. 2014.

TOMAZI, N. D. Construções e Silêncios sobre a (re) ocupação da região norte do Estado do Paraná. In: DIAS e GONÇALVES. **Maringá e o Norte do Paraná**: estudos de história regional. Maringá: EDUEM, 1999.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária Inglesa** – A árvore da liberdade – Volume I. Tradução: Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

TRAGTENBERG, M. Textos Político-Pedagógicos - In Memoriam. Pistrak: **uma pedagogia socialista**. Revista Espaço Acadêmico. Ano III, nº 24. Maio de 2003.

UDR - União Democrática Ruralista. **Principais objetivos da UDR**. Disponível em: <<http://www.udr.org.br/objetivos.htm>> Acesso em: 27 de Ago. 2014.

VIEIRA, N. de M. **Caracterização da cadeia produtiva da soja em Goiás**. 124 f. Dissertação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 26 de março de 2002. Disponível em: <<http://www.agrolink.com.br/downloads/cadeia%20produtiva%20da%20soja%20em%20Goi%C3%A1s.pdf>>. Acesso em: 02 de fev. De 2015.

WACHOWICZ, R. C. **História do Paraná**. 3 ed. Curitiba: Gráfica Vicentina, 1972.

\_\_\_\_\_. **História do Paraná**. Curitiba: Imprensa Oficial, 2002.

UNESCO. **Ensina e Aprender** – Alcançar a qualidade para todos. Brasília-DF. Lançamento em 29 de janeiro de 2014. Disponível em: <[http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Brasilia/pdf/EFAreport\\_pt\\_2014\\_ppt-presentation.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Brasilia/pdf/EFAreport_pt_2014_ppt-presentation.pdf)> Acesso em: 20 de Dez. de 2014.

\_\_\_\_\_. Jacques Delors. **Educação um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. CORTEZ, UNESCO e MEC- Ministério da Educação e do Desporto, 1998. Disponível em: <[http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a\\_pdf/r\\_unesco\\_educ\\_tesouro\\_descobrir.pdf](http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf)> Acesso em: 06 de maio de 2015.