

SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE DO CAMPO

ANAIS

I Seminário de Educação e Diversidade do Campo 2016

COORDENAÇÃO

Elias Canuto Brandão
Vanderlei Amboni
Aníbal Pagamunici

ORGANIZADORES

Anibal Pagamunici
Cíntia Cristiane De Andrade
Cíntia De Souza Adelino
Elias Canuto Brandão
Ezilda Franco De Sousa
Jessica Natali De Oliveira
Larissa Klosowski De Paula
Paulo Henrique Raimundo Pereira
Talita Gabriela Alda Biscola
Vanderlei Amboni

SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE DO CAMPO

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	4
A DESIGUALDADE DE GÊNERO NO TRABALHO DO CAMPO Failon Mitinori Kinoshita e Italo Batilani.....	
A INFLUÊNCIA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO NA CONSTRUÇÃO DA LDB 9394/96 <i>Ezilda Franco de Sousa; Elias Canuto Brandão e Cíntia Cristiane de Andrade</i>	14
A MARCHA DAS MARGARIDAS – LUTA E RESISTÊNCIA EM FAVOR DO CAMPO E DOS POVOS DO CAMPO <i>Ezilda Franco de Sousa; Isabela Candeloro Campoi e Elias Canuto Brandão</i>	27
DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E EDUCAÇÃO AGROECOLÓGICA: POSSIBILIDADES DE TRABALHO EM UMA ESCOLA DO CAMPO <i>Daniela Jéssica Trindade; Cíntia Cristiane de Andrade e Lucila Akiko Nagashima</i>	46
EDUCAÇÃO DO CAMPO: A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA DOS ALUNOS CAMPONESES – 6º ao 9º ANO <i>Iasmim Mesquita Paiva e Elias Canuto Brandão</i>	61
EDUCAÇÃO DO CAMPO E A IMPORTÂNCIA DA DIFUSÃO E VALORIZAÇÃO AMBIENTAL: O CASO DO COLÉGIO DE GRACIOSA <i>Cíntia Cristiane de Andrade; Ezilda Franco de Sousa e Daniela Jéssica Trindade</i> ...	75
O MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA E A LUTA PELA TERRA <i>Débora Brasilino dos Santos; Tatiane Brasilino e Maria Inez Barboza Marques</i>	85
PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) JUNTO À EDUCAÇÃO PARA OS POVOS DO CAMPO <i>Cíntia de Souza Adelino e Elias Canuto Brandão</i>	103

SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE DO CAMPO

APRESENTAÇÃO

Realizar um evento da dimensão do Seminário da Diversidade e Educação do Campo foi um desafio que exigiu dos participantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade do Campo (GEPEDIC) um esforço coletivo, pois foram debates, apresentações de trabalhos e mesas que contribuíram com o desenvolvimento do conhecimento de todos que participaram.

Os temas apresentados em formas de artigos sobre a desigualdade de gênero no trabalho campo, a influências dos movimentos sociais do campo na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a luta e resistências das mulheres do campo, o desenvolvimento sustentável, agroecologia e a valorização ambiental, assim como a variação linguística dos estudantes do campo, o Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e a luta pela terra pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), contribuíram com um debate interlaçado com a busca de conhecimento sobre os povos do campo por parte de quem se inscreveu e participou do Seminário.

A DESIGUALDADE DE GÊNERO NO TRABALHO DO CAMPO

Failon Mitinori Kinoshita¹

Italo Batilani²

Resumo: Este trabalho pesquisa a questão de gênero na divisão sexual do trabalho do campo. A pergunta problema que nos serve de efeito de organização pode ser compreendida assim: Qual é a importância da questão de gênero na educação e de que modo o ensino pode reverter à naturalização de conceitos patriarcais que estruturam problemas sociais relacionados às assimetrias de gênero no trabalho do campo? Para compreender melhor esta questão fizemos uma pesquisa de caráter bibliográfico, por meio de livros, artigos e documentos, a fim de entender a importância do estudo das questões de gênero na educação, sem desconsiderar os problemas desencadeados pela assimetria de gênero no campo. E, de modo preciso, os autores que contribuem para este estudo são: Christenson (1974), Cruz (2008), Knapik (2005), Lemos (2015), Paraná (2010) e Souza (2016). Em consequência, este estudo dilui-se em três seções: na seção *A Educação no Campo e Educação do Campo*, pretende-se esclarecer a diferença entre os termos adotados na educação; a seção *B educação enquanto fator de assimetria de gênero*, a pesquisa descreve a linguagem adotada e procura compreender se a educação pode influenciar na transmissão e reprodução de ideais que contribuem para a discriminação de gênero; e, na seção *C educação enquanto combate de assimetria de gênero*, procuramos compreender de que modo a educação pode contribuir no combate as assimetrias de gênero e quais possibilidades de trabalho são viáveis para que isso aconteça.

5

Palavras-chave: Gênero. Educação do Campo. Divisão sexual do trabalho.

Introdução

Qual é a importância da questão de gênero na educação e de que modo o ensino pode reverter à naturalização de conceitos patriarcais que estruturam problemas sociais relacionados às assimetrias de gênero no trabalho do campo? Esta é a pergunta que propomos investigar neste trabalho e, ao seu final, indicar alguns elementos que contribuem para a formulação de uma resposta.

¹ Discente do curso de Geografia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR - Campus de Paranavaí-PR). E-mail: failonpr2016@gmail.com

² Docente Colaborador na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR – Campus de Paranavaí-PR). E-mail: batilani@hotmail.com

SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE DO CAMPO

De caráter geral, compreendemos que as questões de gênero na educação é uma temática que perpassa por grandes desafios, tanto do estabelecimento de um diálogo sobre o assunto, quanto por parte de algumas pessoas envolvidas em aceitar um diálogo sobre o tema. Em alguns casos, a inexistência de um diálogo sobre o tema é vítima de um preconceito, em que algumas pessoas acreditam que o conteúdo é de caráter vulgar e sem importância. Logo, essa problemática repercute em diversas modalidades da educação, por exemplo, a que está sendo abordada neste texto: a Educação do Campo.

A rigor, acreditamos que na Educação do Campo reside o problema da ausência de diálogo sobre as questões de gênero e, em consequência, não pode ser descartada a acentuação da desigualdade entre homens e mulheres. Desigualdade que pode ser observada a partir de fenômenos que são transmitidos de uma geração para a outra. Por exemplo, tais fenômenos são: a) conceitos patriarcais; b) divisão sexual do trabalho; c) estereótipos formulados pelos indivíduos da comunidade e/ou família.

Esses fenômenos possuem enquanto meio de propagação as diversas esferas da vida social, por exemplo, a cultura local, a religião, a economia, a política, a mídia e até mesmo a educação. Essas esferas da vida social são alguns dos meios pelos quais se propagam diferentes tipos de preconceitos. E, em consequência, contribuem para agravar problemas na sociedade, conforme a desigualdade, que gera diversas categorias de conflitos sociais e relações de poder econômico.

Contudo, ao considerarmos a hipótese de que, a Educação do Campo exerce influência enquanto um meio ideológico, esta pode contribuir para acentuar conflitos sociais e, ao criar estereótipos, que são construídos ao longo da história do grupo, determinam a função social de homens e mulheres na vida do campo. Dentre os problemas decorrentes, podemos destacar a desigualdade de gênero, que provoca a dominação de um sexo sobre o outro, seja no meio urbano ou rural. E, diante desta problemática, os conflitos sociais são fortalecidos, seja por meio da violência física e/ou simbólica.

Portanto, para compreender melhor a questão que nos serve de efeito de organização, fizemos uma pesquisa de caráter bibliográfico, por meio de livros, artigos e documentos, a fim de entender a importância do estudo das questões de gênero na educação, sem desconsiderar os problemas desencadeados pela assimetria de gênero no campo. De modo preciso, os autores que contribuem para este estudo são: Christenson (1974), Cruz (2008), Knapik (2005), Lemos (2015), Paraná (2010) e Souza (2016), entre outros.

Em consequência, este estudo dilui-se em três seções: na seção (A) *Educação no Campo e Educação do Campo*, esclarecemos os termos em questão; a seção (B) *educação enquanto fator de assimetria de gênero*, a pesquisa descreve a linguagem adotada e procura compreender se a

educação pode influenciar na transmissão e reprodução de ideais que contribuem para a discriminação de gênero; e, na seção (C) *educação enquanto combate de assimetria de gênero*, procuramos compreender de que modo a educação pode contribuir no combate as assimetrias de gênero e quais possibilidades de trabalho são viáveis para que isso aconteça.

(A) Educação no campo e Educação do Campo

Ao pesquisar o conceito de educação, enfatizado neste trabalho, faz-se necessário compreender os termos Educação no campo e Educação do Campo, que atribuem atividades distintas ao modo como se procede a educação.

Para Lemos (2015, p. 4) “Educação no campo, trata-se de um direito do sujeito ser educado no espaço em que vive, já a Educação do Campo se refere a educação baseada nas vivências, experiências e cultura camponesa”. Nesse sentido, para a autora, a Educação no campo constitui-se em um ensino de caráter irrestrito, enquanto constitucionalmente “direito de todos”, abrangendo aspectos além da vida no campo, já a Educação do Campo, além do descrito em Educação no campo, acrescenta-se e enriquece-se com o que existe de mais particular da vida dos povos do campo, ou seja, trazem consigo algo autêntico da vida da zona rural, como as experiências e os modos do prosseguir e enfrentar da vida no campo. De acordo com Lemos:

É necessário que os conteúdos curriculares e metodologias estejam apropriados às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; que haja uma organização escolar própria incluindo a adequação do calendário escolar as fases do ciclo escolar agrícola e as condições climáticas; e, por fim, que haja uma adequação a natureza do trabalho na zona rural, garantindo assim uma formação voltada para sustentabilidade das comunidades do campo. (LEMOS, 2015, p. 05).

Assim, a Educação do Campo constitui-se como uma forma de valorização da zona rural, uma vez que contribui para o desenvolvimento do campo, ao possibilitar o acesso de conhecimento e qualificação da população camponesa, além de fortalecer e instrumentalizar os camponeses na luta pela reforma agrária e por outros direitos. Conforme Lemos:

A Educação do Campo nasce em contraposição ao modelo educacional hegemônico. Seu objetivo é o fortalecimento da identidade camponesa, a retomada da função social e política da escola, e a promoção do desenvolvimento do potencial de homens e mulheres do campo, tendo em vista sua emancipação, produção de novos saberes, tecnologias e práticas. (LEMOS, 2015, p. 05).

No entanto, a Educação do Campo ao trazer as experiências, tradições, costumes e valores da população camponesa, pode reproduzir conceitos machistas, egocêntricos, preconceituosos, desencadeando problemas sociais como a desigualdade de gênero ao acentuar a divisão sexual do trabalho na zona rural.

(B) Educação enquanto fator de assimetria de gênero

De modo preciso, a noção *gênero* contribui para explicitar os valores culturais que são transmitidos de pais para filhos e de mães para filhas, definindo comportamentos que distinguem ações entre o sexo masculino e feminino (KNAPIK, 2005, p. 17). Esses valores podem ser compreendidos enquanto um conjunto de ideias, mas que ocultam relações de poder. Estas relações de poder são denominadas de ideologias. Entretanto, de que modo podemos entender a noção *ideologia*?

Neste contexto, a noção *ideologia* faz referência a padrões de conduta e julgamento dos indivíduos e grupos sociais a que pertencem (CHRISTENSON, 1974, p. 28). Deste modo, os conceitos *gênero* e *ideologia* estão intimamente relacionados, sendo que estas ideias estão estruturadas de acordo com a cultura, a religião, a economia, a política e a educação, de modo que abrangem um perfil social e, ao mesmo tempo, é de caráter histórico.

Todavia, um dos problemas sociais que se verifica no campo e que também pode ser observado nos meios urbanos são as assimetrias de gênero, que se referem a uma suposta desigualdade entre os sexos. Esta desigualdade é um fenômeno social, mas que produz a hierarquização entre as pessoas de um determinado grupo. Hierarquização que reside sobre a “[...] divisão de atributos entre homens e mulheres e se evidencia em vários contextos: familiar, social, escolar, religioso, político e etc.” (PARANÁ, 2010, p. 7).

Esta desigualdade, criada a partir de um contexto social e, ao mesmo tempo, histórico, provoca conflitos baseados em relações de poder, sendo nítidas na forma em que ocorre a divisão sexual do trabalho. De modo preciso, assimetrias de gênero se referem às desigualdades de oportunidades de direitos entre homens e mulheres que, em consequência, geram hierarquias de gênero. Mas esta desigualdade é de caráter ideológico, que se expressa nos estereótipos, conforme fosse algo natural, mas que funciona enquanto aparelho de coerção.

E cabe frisar que, a noção *estereótipo* refere-se a julgamentos subjetivos, que são feitos a um grupo ou a um indivíduo. E em tais julgamentos é atribuído um valor negativo, que desqualifica e impõe o indivíduo a ocupar uma posição inferior a outrem. De modo estrito, as consequências de

um estereótipo residem em reduzir “[...] determinado grupo ou indivíduo a algumas características e, assim, definindo lugares específicos a serem ocupados” (PARANÁ, 2010, p. 7).

A partir deste enfoque, considerar a educação enquanto um meio ideológico é o caminho pelo qual podemos compreender que, o seu ensino, dependendo da forma na qual é transmitido de uma geração a outra, pode aumentar, diminuir ou inibir os estereótipos existentes em um grupo de indivíduos. A rigor, é por meio da educação que o modo de pensar e ser da sociedade se transforma, podendo contribuir para afastar ou desenvolver conflitos sociais, conforme a desigualdade, a exclusão, o preconceito, a violência, etc.

Os estereótipos se baseiam em ideias machistas, que estabelecem formas de dominação de um sexo sobre o outro. E cabe distinguir que, a noção *machismo* é a crença de que o sexo masculino é superior ao sexo feminino. Mas o machismo é uma construção cultural que impõe que as características atribuídas ao sexo masculino tenham um valor maior e mais forte do que o sexo feminino.

Para efeito de exemplo, se nós pensarmos nas diferentes formas nas quais procedem à educação de meninos e meninas, torna-se possível observar que existe um tratamento diferenciado entre ambos os sexos. Em consequência, esse tratamento diferenciado entre ambos os sexos, que não deixa de ser um meio de educação, é o meio pelo qual “[...] reproduz as manifestações de machismo nos meninos e, às vezes, nas próprias meninas” (PARANÁ, 2010, p. 11).

Logo, compreendemos que: a partir de ideias machistas se desenvolvem os estereótipos, mas que atuam na manutenção da imagem do homem. De um lado, a imagem do homem representa um ser dominante e, de outro lado, a imagem da mulher representa um ser frágil, mas submissa ao homem. Estas ideias, por mais que não concordamos, são construções históricas e culturais, que são transmitidas por meio da religião, política, economia, educação, etc.

Entretanto, retratar a função da educação enquanto um meio de transmissão e reprodução de ideais que contribuem para a discriminação de gênero não é suficiente. Por quê? Porque também é necessário refletirmos de modo contrário, ou seja, é viável tentarmos compreender de que modo a educação contribui para desconstruir os estereótipos machistas.

(C) Educação enquanto combate de assimetria de gênero

Segundo as *Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual da Secretária de Estado de Educação do Paraná* (2010) é por meio da educação que conceitos e ideias a fim de desconstruir estereótipos podem ser ensinados. Nas premissas desse documento existe a

SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE DO CAMPO

compreensão de que as práticas sociais são construídas no desenvolvimento histórico do homem, mas que as formas de pensar do homem, que contemplam as coisas do mundo, são de caráter subjetivo e a partir das relações sociais. Contudo, a instituição escolar é o “[...] espaço privilegiado para se discutir e mudar as concepções que temos sobre as coisas e os fenômenos sociais a partir do acesso ao conhecimento” (PARANÁ, 2010, p. 3).

A partir desta perspectiva, o ensino deve se basear na igualdade de direitos e oportunidades, a fim de contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade justa, sem exclusão, preconceitos, violências, etc. Mas a educação, entre tantas outras funções que lhe são atribuídas, pode também contribuir para combater a assimetria de gênero e desconstruir estereótipos. Por exemplo, uma vez que o gênero é construído por relações sociais, “[...] podemos partir do pressuposto de que ele também pode ser reconstruído, desconstruído, questionado, modificado, em busca de uma igualdade social entre homens e mulheres, do ponto de vista do acesso à direitos sociais [...]”. (PARANÁ, 2010, p. 21).

Contudo, a necessidade de um diálogo sobre as questões de gênero na escola se torna fundamental e, em especial, na educação que é realizada no campo, uma vez que é possível observar o agravamento da desigualdade de gênero por meio da submissão da mulher ao homem e nas atividades do meio rural, que se baseiam na divisão sexual do trabalho. Por exemplo:

As desigualdades entre homens e mulheres estruturam as relações de poder e de produção do campo. Existem relações patriarcais na definição do papel da mulher, a quem são atribuídas às atividades para o autoconsumo, que não geram rendimentos e estão intimamente ligadas ao sustento da família. As diferenças de horas trabalhadas semanalmente entre mulheres e homens refletem os estereótipos dos papéis masculino e feminino que consagram a função de provedor ao homem e a reprodução as mulheres. (CRUZ, 2008, p. 7-8).

A assimetria de gênero no campo é perceptível na divisão sexual do trabalho e os conceitos patriarcais são fortalecidos pelo machismo e o senso comum. E quando a mulher participa em algum trabalho formal suas condições de trabalhos são limitadas, no sentido de serem desproporcionais em relação ao trabalho do homem. Assim, no campo, o trabalho formal, ou seja, remunerado, por vezes, o que não é regra, passa a se concentrar nas mãos da figura masculina, enquanto o sexo feminino participa do trabalho informal, não remunerado e pouco valorizado.

Em consequência, a mulher do campo, por falta de opção e submissão, respeitando-se as exceções, torna-se responsável pelas atividades do lar, que se resume em cuidar do quintal, ser mãe e cuidar dos filhos. Este ofício, para muitos homens e até mesmo algumas mulheres, é visto enquanto algo natural, mas que é um trabalho que não necessita de remuneração. Entretanto, este trabalho é concebido enquanto uma obrigação, que é disseminada por um sistema patriarcal.

SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE DO CAMPO

Diante desse fato, o sexo feminino acaba não vendo uma carreira profissional no campo e sua perspectiva de vida torna-se muito restrita. E, em muitos casos, algumas mulheres, solteiras a fim de realizar seus sonhos, migram para os centros urbanos. Por exemplo, segundo Lemos et al:

No espaço rural as desigualdades de gênero se manifestam de diferentes formas: desvalorização do trabalho feminino na lavoura, considerado como ajuda; falta de autonomia feminina na tomada de decisões; exclusão das mulheres nos processos de herança da terra. Está última, afeta principalmente as jovens mulheres rurais, impondo a migração para a cidade como alternativa mais viável. (LEMOS, 2015, p. 2).

A migração para os centros urbanos se torna uma alternativa para as mulheres solteiras, uma vez que nas cidades existem maiores oportunidades de trabalho formal, de acesso à educação, ou seja, oportunidades que propiciam uma nova perspectiva de vida. Entretanto, no meio urbano também residem problemas de desigualdade de gênero, mas sua atuação é diferente da que existe no campo, conforme pode ser observado em relação à conquista das mulheres no mercado de trabalho e no desenvolvimento de sua autonomia. Desta forma, a assimetria de gênero se torna um mecanismo preponderante de migração de mão de obra feminina, que reside na transição entre a mulher do campo para a cidade.

Uma alternativa de superação desse problema reside na necessidade de repensar a educação do campo, como meio de qualificar mão de obra feminina, para possibilitar carreira de trabalho na zona rural, principalmente para as mulheres solteiras e ao mesmo tempo desconstruir estereótipos machistas, que estruturam a divisão sexual do trabalho e dão sustentação à desigualdade de gênero, a fim de promover relações de igualdade, como de direitos sociais e assim auxiliar no desenvolvimento do campo. Por exemplo, na perspectiva de Lemos et al é possível uma ação educativa que seja capaz de promover o desenvolvimento integral e a emancipação das pessoas que residem e vivem do campo, de modo que contribua para superar relações opressivas, promover um diálogo e “[...] a reflexão sobre os papéis atribuídos a homens e mulheres, sob os fundamentos da hierarquização que marcam esta relação, de modo à desnaturalizá-las” (LEMOS, 2015, p. 15).

A partir desta perspectiva podemos concluir que é por meio da educação e a partir dela que se torna possível contribuir para a construção de uma equidade no campo, entre homens e mulheres, ao promover o ensino crítico, igualitário, que desconstrua formas de preconceitos e desigualdades, ou seja, estereótipos que estruturam a divisão sexual do trabalho.

No entanto, existe a necessidade de implantar programas de políticas públicas, conforme o *Programa de Promoção da Igualdade de Gênero, Raça e Etnia do Ministério de Desenvolvimento Agrário* (MDA) e *Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária* (INCRA). Esses

SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE DO CAMPO

programas estabelecem condições para o incentivo da mulher e sua participação no trabalho do campo, de forma que a educação torna-se de caráter igualitária, que imponha também conquistas na questão de ofício, ou seja, na manutenção de igualdades, quanto a direitos e deveres, entre homens e mulheres, por exemplo, conforme a posse de terras, vínculos empregatícios formais, acesso à saúde, etc.

Além disso, outro detalhe a se pensar reside no investimento em formação e capacitação das mulheres rurais. Isso implica que os trabalhos agrícolas se tornam mais valorizados, importantes e urgentes quanto ao ensino formal, de modo a valorizar o campo. E, a partir de um ângulo otimista de se observar as coisas, o investimento em formação das mulheres rurais pode “[...] contribuir para diversificar as opções de trabalho e elevar sua renda pessoal” (CRUZ, 2008, p. 7).

Portanto, por meio da implantação de políticas públicas é possível construir estruturas para a criação de melhores perspectivas de vida no campo para as mulheres. Um exemplo disso reside nos programas de qualificação profissional, que contribuem para estabelecer direitos igualitários entre homens e mulheres e, a educação, ao enfatizar a questão de gênero, contribui para a construção de equidade no campo, ao desnaturalizar conceitos patriarcais que configuram a vida no meio rural.

Entretanto, as melhorias na situação de vida das mulheres do campo dependem da inclusão de políticas públicas, mas políticas públicas que possam ir além da mudança teórica e embasar a prática de desenvolvimento e autonomia feminina. Práticas que possibilitem uma nova perspectiva de vida no campo, no que se refere à participação de direitos políticos, civis, etc.

Considerações finais

A rigor, a educação ao se configurar enquanto um mecanismo ideológico contribui para construir ou desconstruir estereótipos. De modo parecido, contribui para estruturar um diálogo sobre as questões de gênero ou acentuar a divisão sexual do trabalho. Ou seja, a função da educação é de caráter duplo, mas isso depende da forma na qual ela é conduzida.

Em virtude disso, torna-se difícil apontar qual é o caminho mais adequado para se conduzir a Educação do Campo, sem que antes não tenha o conhecimento prévio da comunidade que se pretende trabalhar. Por exemplo: os problemas sociais desencadeados pela desigualdade de gênero no campo, conforme a desvalorização do trabalho feminino, a dificuldade da posse de terras pelas mulheres, a dominação do homem e a submissão das mulheres no meio rural, podem ser

SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE DO CAMPO

desconstruídos por meio da educação, mas se não houver uma cautela na tomada de decisão sobre esses fenômenos, tais problemas podem ser reforçados. Logo, fica aqui a conclusão: ter cautela sobre quais decisões a serem tomadas na Educação do Campo é o meio pelo qual pode se evitar a desigualdade de gênero por meio da própria educação.

Neste sentido, enfatizar a questão de gênero na Educação do Campo possibilita a desnaturalização de conceitos patriarcais. Isto é, a desconstrução de estereótipos machistas, que fundamentam as assimetrias de gênero e criam problemas sociais, conforme os supracitados. Ao desnaturalizar os conceitos patriarcais, a educação contribui para a construção de igualdade de gênero no campo, que reflete diretamente na situação da mulher no meio rural, quanto à questão do trabalho, de direitos sociais, etc.

Contudo, a educação auxilia na promoção de melhorias de igualdade de direito entre homens e mulheres. Mas sobre este aspecto reside a necessidade de políticas públicas conforme instrumento de equidade. Por quê? Porque é por meio das políticas públicas que é possível contribuir para haver mudanças na forma em que ocorre a divisão sexual do trabalho.

Logo, o investimento em políticas públicas que estabelecem programas de incentivo e melhorias à acessibilidade de direitos e atuação das mulheres nas atividades do campo torna-se algo necessário. Investir na educação, na criação de programas que promovam o acesso a trabalhos formais e com carteira assinada, o direito a posse de terras às mulheres e a estimulação da autonomia feminina, são algumas das formas de atuação que as políticas públicas podem considerar para a promoção de equidade de gênero no campo. De modo preciso, abordar a questão de gênero na educação é essencial para combater as assimetrias de gênero no meio rural e, em consequência, os problemas sociais decorrentes, a fim de possibilitar novas perspectivas de vida para as mulheres do campo.

Referências

CHRISTENSON, R. M. et al. **Ideologias e Política Moderna**. São Paulo: IBRASA, 1974.

CRUZ, K.C. M. S. “O Papel da Educação do Campo na Construção do Desenvolvimento Rural: uma proposta de agenda para a pesquisa a partir das dimensões de gênero e raça na agricultura familiar”. **Congresso da Sociedade Brasileira de Economia, Administração e Sociologia Rural**. Rio Branco, n. 46. Jul. 2008. Disponível em: <http://www.sober.org.br/?op=paginas&tipo=secao&secao=7&pagina=7> Acesso em: 03 ago. 2016.

KNAPIK, Márcia Carneiro. **Movimento Popular de Mulheres no Paraná: 10 anos construindo vida**. Curitiba: Editora Gráfica Popular: CEFURIA, 2005.

SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE DO CAMPO

LEMOS, C. A. A et al. “As Discussões Sobre Gênero nas Linhas e Entrelinhas da Educação do Campo”. **Conedu**. Campina Grande. 2015. v. 2. Disponível em: <http://www.conedu.com.br/conedu2/sobre.php>. Acesso em: 02 ago. 2016.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual da Secretaria de Estado da Educação do Paraná**. Curitiba/PR: SEED, 2010.

SOUZA, A. C. S; OLIVEIRA, M. **Gênero e Educação Infantil**: a necessidade de seus desdobramentos e o papel dos/as profissionais que atuam nesta etapa. **Seminário Sobre Gênero**. Paranavaí, v. 2. Disponível em: www.fafipa.br/genero. Acesso em: 12 ago. 2016.

A INFLUÊNCIA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO NA CONSTRUÇÃO DA LDB 9394/96

Ezilda Franco de Sousa³

Elias Canuto Brandão⁴

Cíntia Cristiane de Andrade⁵

Resumo

Este trabalho apresenta um breve histórico sobre a formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394/96 e a contribuição dos movimentos sociais, em especial, os movimentos sociais do campo, para a construção desta lei. Buscou-se a contribuição de diversos autores como Gohn, Ghedini, Foschiera entre outros, para descrever uma breve trajetória dos movimentos sociais no Brasil, buscando um resgate desde a sua invasão pelos portugueses, passando pela história da luta dos povos do campo pela posse da terra, em contraposição aos grandes latifundiários que, desde o início, apossaram-se de grandes propriedades, não para nelas produzirem para o auto consumo, mas para obterem lucros através da exportação de matéria-prima. A pesquisa bibliográfica revela que a luta dos camponeses pela terra está atrelada à luta por uma educação que leva em conta as especificidades dos alunos do campo. E graças a essa luta, a nova LDB garante esse direito, ainda que de forma superficial, em seu art. 28.

Palavras chave: Camponeses. Educação. Escolas do Campo. Movimentos Sociais

Introdução

Este artigo pesquisa a história da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394/96 e a contribuição dos movimentos sociais na construção desta lei, com foco nos movimentos sociais do campo e na educação do campo, analisando o contexto histórico da formulação da nova lei, sua tramitação pela câmara de deputados, os envolvidos na construção da mesma, o jogo de interesses e o resultado final após discussões e negociações.

A educação é um direito de todos, garantido na Constituição de 1988. Porém, esse direito só tem se efetivado de fato, por meio das lutas e pressões da sociedade civil organizada, tendo em

³ Mestranda em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar pela UNESPAR – Campus Paranavaí-PR. Participante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação da Diversidade do Campo (Gepedic). E-mail: ezildafranco@hotmail.com.

⁴ Doutor em Sociologia. Docente da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR – Campus Paranavaí) e do Programa de Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação da Diversidade do Campo (GEPEDIC-UNESPAR). Email: eliasbrandao.unespar@gmail.com.

⁵ Mestranda em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar pela UNESPAR – Campus Paranavaí-PR. Participante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação da Diversidade do Campo (Gepedic). E-mail: andrade-cintia@hotmail.com.

SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE DO CAMPO

vista que a escola pública, ao ser criada, num contexto de crescimento do capitalismo, veio para satisfazer as necessidades do mercado de trabalho em determinado momento histórico. Assim, a educação que se oferece aos filhos das classes trabalhadoras, não é a mesma pensada aos filhos dos donos dos meios de produção. Aos trabalhadores destina-se a educação voltada à preparação de mão de obra e, aos donos do capital, interessa a educação para manter-se enquanto classe privilegiada (SAVIANI, 2011). Neste contexto, a quem interessa a educação dos camponeses? Que educação é necessária para quem vive do trabalho do campo? Que direitos são garantidos aos povos do campo na nova LDB? Qual foi a contribuição dos movimentos sociais do campo para a construção desta lei? Essas e outras questões serão objetos de reflexão no decorrer desta pesquisa.

Breve histórico da LDB 9.394/96

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), é resultado de “amplo debate” político iniciado na década de 1980. Embora o projeto inicial não tenha sido mantido, por conta dos interesses neoliberais, a sua gênese, pode-se entender, deu-se no seio dos movimentos sociais e na organização da sociedade civil que, a partir da década de 1960, lutavam contra o regime ditatorial. Esses movimentos e organizações populares que se opunham ao modelo de educação vigente naquele momento, sob a Lei de nº 5692/71 (BRASIL, 1971), que fora pensada no sentido de regular a educação conforme determinação do governo militar, e o objetivo era treinar o trabalhador no modelo *in voga* no mercado: Tylorismo/Fordismo. Dentre esses movimentos, Silva (2010) destaca: Movimento Camponês Popular (MCP), A campanha de Pé no Chão também se aprende a ler, Movimento de Educação de Base (MEB); Juventude Agrária Católica (JAC), Juventude Estudantil Católica (JEC), Juventude Industrial Católica (JIC), Juventude Operária Católica (JOC), Juventude Universitária Católica (JUC) e Ação Popular. Além destes, haviam também alguns movimentos sociais do campo, como as Ligas Camponesas, União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB) e o Movimento dos Agricultores Sem Terra (MASTER). Para a autora, as práticas educativas defendidas pelos movimentos sociais, tinham por base uma

[...] concepção de educação popular, como um conjunto de práticas que se realizam e se desenvolvem dentro do processo histórico no qual estão imersos os setores populares, ela deve ser compreendida também como estratégias de luta para a sobrevivência e libertação desses setores. (SILVA, 2010, p. 127).

SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE DO CAMPO

Este foi um período de luta em busca de uma educação para além de direito do cidadão, de luta pela emancipação dos sujeitos, percebendo-se como protagonistas nos campos da educação, da política, da economia e da cultura. Essa foi a perspectiva da educação popular.

A mobilização da sociedade brasileira em defesa da escola encontrou nessas ideias fundamentos para suas proposições e espaços para formulação de movimentos pedagógicos e sociais que com suas ações demarcaram uma nova perspectiva e contribuíram para trabalhos posteriores no campo da Educação Popular (SILVA, 2010, p. 127).

Ainda que sejam parciais, as conquistas alcançadas no campo da educação popular pós-Constituição de 1988, tiveram sua gênese a partir das lutas organizadas desde o período militar.

Retomando as legislações anteriores à Constituição de 1988, percebemos que elas tratavam a educação de forma fragmentada e não consideravam como um sistema nacional único. Só a partir da Carta atual é que se abre a possibilidade de reformular a legislação existente e, em seu “artigo 22, inciso XXIV, fica definida como competência privativa da União, legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional” (ZANETTI, 1997, s.p.).

Partindo deste marco e tendo como metas as reivindicações dos movimentos sociais da época, reuniram-se grupos de trabalho, audiências públicas e seminários temáticos, com a intenção de discutir, propor e negociar pautas importantes na elaboração de uma nova LDB. Conforme Zanetti (1997), o projeto inicial contou com ampla participação de diferentes segmentos organizados da sociedade civil, representados principalmente pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Assim iniciou-se o processo de tramitação da nova LDB na Câmara Federal, em dezembro de 1988, tendo o primeiro projeto apresentado pelo Deputado Octávio Elísio. Em março de 1989, foi organizado um Grupo de Trabalho, pelo Deputado Ubiratan Aguiar, que no momento ocupava o cargo de Presidente da Comissão de Educação, Cultura e Desporto, tendo o Deputado Florestan Fernandes como coordenador e o Deputado Jorge Hage como relator.

Conforme Ramal (1997), em 13 de setembro de 1993, o primeiro texto ao ser encaminhado para aprovação da Câmara dos Deputados, já havia recebido 1.263 emendas, dando origem ao PL 101/93, resultado de longas negociações entre as forças políticas vigentes naquele momento e os movimentos populares. Às forças políticas, interessava a defesa do estado neoliberal que surgia como alternativa à crise mundial do capitalismo naquele momento. Enquanto que os movimentos populares se organizavam em torno da defesa da democratização da sociedade já assegurada pela Constituição Federal.

Em 20 de novembro de 1994, o PL 101/93 foi aprovado pelo senado, tendo o parecer

SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE DO CAMPO

favorável do seu relator Cid Sabóia. Porém, o processo de votação no Plenário do Senado foi interrompido, quando o Senador Beni Veras envia um requerimento para que o projeto fosse retirado, com base no argumento de Darcy Ribeiro de que a mesma continha vários artigos inconstitucionais.

Darcy Ribeiro apresentou um substitutivo ao senado que tinha José Sarney como Presidente do Senado e os três projetos foram para tramitação: o projeto inicial de Octvio Elisio, o segundo que resultou de discussões e negociações entre os diferentes interesses políticos e o substitutivo de Darcy Ribeiro (RAMAL, 1997). “Contando com uma espécie de consenso entre os senadores, o substitutivo Darcy Ribeiro, que contém apenas 91 artigos, é colocado em evidência, considerado mais enxuto e não detalhista” (RAMAL, 1997, p. 5), tendo sido aprovado em fevereiro de 1996. Porém, não foi levado em conta todo o processo de construção democrática envolvido até então na elaboração da nova Lei. “A Lei 9394/96 foi promulgada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo Presidente da República com data de 20 de dezembro de 1996 e publicada no Diário Oficial em 23 de dezembro de 1996” (ibidem, s.p). A data para promulgação e publicação da lei provavelmente não foi por acaso, sendo esse um momento em que os setores ligados à educação já estavam prestes a entrar em recesso de final de ano e, portanto, já não sendo mais possível que houvesse uma manifestação contra a aprovação de uma lei que não levou em conta os interesses dos sujeitos que necessitavam da escola pública, mas, de uma política governamental que abria espaço às novas necessidades do mercado, embasados nas concepções neoliberais de sociedade.

A terceira LDB, Lei 9.394/1996, resultou de uma gestação legislativa complicada. Enraizada em vários governos, marcados por fortes contradições ideológicas, sua tramitação foi longa, conflitiva, intensa, detalhista e ambientada em contextos de correlações de forças ora emancipatórias, ora paralisantes (CARNEIRO, 2015, p. 37).

Levando em conta os oito anos de tramitação, discussões, dissensos e consensos, constatamos que “A educação é um campo estratégico de lutas políticas entre forças de permanência e forças de mudança. Para as primeiras, a educação é um ‘produto’, para as segundas, “um processo” (IBIDEM, p. 42).

Independente dos pontos de vistas que resultaram na LDB e respeitando-os, diferentes estudos considera um avanço a mobilização da sociedade civil organizada reivindicando direitos e resistindo as forças liberais, exigindo, ainda que parcialmente, a garantia de direitos que outras LDBs não garantiram. A lei por si só, não garante a democracia, no entanto: “O nosso grande e permanente desafio é redescobrir, continuamente, as formas e as rotas de potencializar sua

materialização. Nisto reside sua viabilidade política e social e seu poder de germinação” (IBIDEM, p. 43). A democracia assegurada pela lei é um processo em constante construção, cabendo à sociedade civil manter-se organizada para garantir a sua efetivação. Assim vemos o papel dos movimentos sociais: lutar por políticas públicas que garantam os direitos das classes populares, pressionando que se cumpram as leis.

Luta e resistência na construção de uma escola democrática

Antes de adentrarmos na questão dos movimentos sociais do campo, em específico, suas lutas e trajetórias em favor da educação de seus sujeitos, entenderemos os movimentos sociais em geral, enquanto espaços de participação popular na construção de políticas públicas de garantias de direitos. Mas, o que são movimentos sociais?

Segundo Gohn (2013) os movimentos sociais caracterizam-se por ações coletivas, de caráter sociopolítico e cultural, no sentido de viabilizar a organização popular na luta por seus direitos. Expressam-se por meio de diferentes estratégias como: denúncia, pressão direta (marchas, concentrações, mobilizações, enfrentamento à ordem vigente, negociações, etc.) e pressões indiretas por meio das redes sociais.

Eles representam forças sociais organizadas que aglutinam as pessoas não como força tarefa de ordem numérica, mas como campo de atividades e de experimentação social, e essas atividades são fontes geradoras de criatividade e inovações socioculturais. (GOHN, 2013, p. 13-14).

As ações coletivas são anseios populares e se configuram como força de pressão e de resistência contra a opressão, construindo novas formas de relações sociais. Consideramos haver movimentos conservadores que atuam no sentido de impedir mudanças, impulsionados por ideologias que naturalizam a xenofobia, a intolerância, o preconceito, a discriminação. Não nos deteremos a estes tipos de movimentos.

Os movimentos progressistas (feministas, negros, da diversidade sexual, ambientalistas, etc.), ao contrário dos conservadores, agem no sentido de emancipação dos sujeitos. Combatem o preconceito e a exclusão, atuando em rede, de forma articulada, com ações que primam pela coletividade. Defendem a garantia do poder aos sujeitos, conquistando espaços e reivindicações, buscando novas formas de pressão e de luta.

Os movimentos sociais vão se modificando de acordo com as necessidades de cada época,

SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE DO CAMPO

a exemplo dos movimentos sociais que emergiram nas décadas de 1970/80 – período de vigência do Regime Militar – tanto no Brasil, como em vários países da América Latina. Os movimentos deste período foram reconhecidos mundialmente por agirem de forma articulada com grupos de oposição ao governo, em especial, com movimentos de base cristãos, inspirados na Teologia da Libertação (JAC, JEC, JIC, JOC, JUC, Pastoral da terra, PIMTE – Pastoral da Igreja no Mundo do Trabalho), entre outros. Os atores integrantes destes movimentos, inconformados com a repressão imposta pela ditadura e com o alto índice de miséria e de injustiças sociais, uniam-se na luta pela democratização da sociedade. Entendendo-se democracia como o acesso de todos aos bens materiais e culturais socialmente produzidos.

Apesar das fortes perseguições, os diversos movimentos, dentre eles: de mulheres, operários, estudantes, camponeses e outros, persistiram na defesa de seus ideais e encararam a ditadura, lutando pela democracia, por eleições diretas e depois, por uma nova Constituição.

A partir da Constituição de 1988, como diz Gohn (2013), os movimentos se encolheram, como se não fosse mais necessário e não houvesse razão para lutas, como se a “conquista” da “democracia” e a “igualdade” entre todas as pessoas, estivessem garantidas.

Ao final dos anos de 1980, e ao longo dos anos de 1990, o cenário sociopolítico se transformou radicalmente. Inicialmente teve-se um declínio das manifestações nas ruas que conferiam visibilidade aos movimentos populares nas cidades. Alguns analistas diagnosticaram que eles estavam em crise porque haviam perdido seu alvo e inimigo principal – o regime militar. Na realidade, as causas da desmobilização são várias. (GOHN, 2013, p. 19-20).

Os estudos sobre o período indicam que foi decisiva a contribuição dos movimentos sociais às conquistas dos novos direitos transformados em lei na Constituição brasileira de 1988. Passado este período, na década de 1990, surge um novo modelo de organização popular, considerados por Gohn como mais institucionalizados, e cita a constituição de Fóruns Nacionais de luta pela moradia, pela Reforma Urbana, Fórum Nacional de Participação popular e outros, inclusive em defesa de direitos humanos. Os fóruns acontecem através de encontros nacionais, onde se levantam diagnósticos, debatem os problemas, traçam metas e objetivos para solucioná-los. Foram influenciados por políticas estatais que visam a participação popular nos orçamentos públicos destinados a serviços como: moradia, alimentação, educação e saúde.

Os antigos movimentos sociais combativos de ruas foram profundamente alterados e deram lugar a outras formas de participação, ampliando-se o foco que antes eram as demandas sociais, para outros tipos de demandas que merecem ser investigados. As ONGs se fortalecem e as antigas manifestações nas ruas praticamente desapareceram na década de 1990. Antigos líderes dos

SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE DO CAMPO

movimentos sociais passam a ocupar cargos na administração pública e as contestações às políticas públicas desaparecem, surgindo novos discursos e práticas. Para Gohn:

Não se tratava mais de ficar de costas para o Estado, mas, de participar das políticas, das parcerias etc. Eles ajudaram a construir outros canais de participação, principalmente os fóruns; e contribuíram para a institucionalização de espaços públicos importantes, tais como os diferentes conselhos criados nas esferas municipais, estaduais e nacionais. (GOHN, 2013, p. 24).

Diferentes dos movimentos, a participação em conselhos não parte sempre dos sujeitos, como ocorria nos movimentos sociais. No caso dos municípios, que se trata de uma realidade mais próxima dos agentes sociais, os gestores públicos procuram influenciar na eleição dos conselheiros, buscando afinidades política partidária ou ideológica e, em muitas situações, os conselhos são constituídos por pessoas ligadas a administração pública. As reuniões dos conselhos nem sempre contam com uma divulgação prévia e os planejamentos e orçamentos acabam sendo aprovados por um grupo restrito de pessoas, que nem sempre foram apontados pela população. Os planos de ação elaborados previamente pelos gestores são apresentados aos conselhos e em boa parte são aprovados pela maioria dos conselheiros sem qualquer intervenção popular.

Outros movimentos, no entanto, surgiram nos anos de 1990 e são hoje considerados importantes na luta por direitos humanos. São movimentos em prol do reconhecimento e do respeito às diversidades: feministas, gays, povos indígenas, afrodescendentes, em prol da defesa do meio ambiente e da educação. Esta última, objeto de luta no campo dos direitos humanos nos anos do regime militar, agora se constitui um direito garantido a todos e passa a requerer outras reivindicações, ou manifestações, conforme aponta Gohn (2013): a falta de vagas, filas para a matrícula, resultados de exames nacionais, progressões continuadas, atraso nos repasses de verbas para merenda, denúncias de fraudes no uso dos fundos de apoio a educação, fechamento de escolas, em especial as do campo.

Cabe ressaltar que, a partir deste III milênio, as políticas neoliberais⁶ têm se colocado como tolhedoras dos movimentos sociais, em especial os populares, mas, também têm provocado o seu ressurgimento. Isto porque ao gerarem desemprego e exclusão, elas tornam-se alvo de contestação levando milhares de pessoas às ruas na luta pelos direitos que estão sendo ameaçados. Assim, os diversos movimentos sociais que na década de 1990 se conservaram quase que inativos, voltam a

6 Conjunto de políticas que passaram a vigorar a partir dos anos de 1990 nos países capitalistas e visavam superar a crise mundial do capital. Defende a não intervenção do estado no mercado de trabalho, a política de privatização de empresas estatais, a livre circulação de capitais internacionais e a ênfase na globalização - a abertura da economia para a entrada de empresas multinacionais.

SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE DO CAMPO

atuar no campo da defesa de direitos, incorporando as novas demandas da atualidade, incluindo o respeito à diversidade e a auto sustentabilidade.

Os movimentos sociais do campo se caracterizam por ações coletivas dos povos do campo, que lutam pela garantia de direitos diversos, dentre eles, a terra, a alimentação e a educação. Povos do campo são os pequenos agricultores, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas, ilhéus, e mesmo os trabalhadores assalariados que residem nas periferias das cidades e trabalham no campo. Diversos destes movimentos estão organizados mundialmente na Via Campesina e nos países de origem, nos movimentos específicos, como no caso do Brasil o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Vale destacar que o espaço rural, no Brasil, foi constituído, ao longo da história, por uma ampla diversidade.

Trata-se do resultado de um processo colonizador marcado pela exploração humano-social e físico natural das riquezas do território, que de um lado deu origem as elites econômicas deste país, e de outro, gerou as resistências a partir de inúmeras indignações da camada mais pobre e dominada, muitas delas, fruto das miscigenações dos povos, com diferentes manifestações culturais, entre outras características. (PARANÁ, 2010, p.63).

Ghedini (2013) atenta para o que se considera o papel social da agricultura – produzir alimentos. No entanto, essa atividade vem sendo ameaçada pelos grandes proprietários de terras desde o início da colonização do Brasil. A pequena agricultura, que se baseou nos costumes indígenas e nas tradições dos povos africanos que aqui chegaram como escravos e, posteriormente, dos imigrantes europeus, quando no enfrentamento com os grandes proprietários, se encontra em condições de desigualdade, posto que estes, além da terra, possuem condições e meios para produzirem.

No Brasil, o campo continua sendo local de muitos embates sociais. A luta pela terra pelos que não a possuem; para possibilitar a continuidade do trabalho para quem detém apenas posses, embora, não tendo documentação sobre elas: geralmente envolvendo sem terra e posseiros de um lado e os latifundiários e empresas agro mercantis de outro – esteve presente na história do país. (FOSCHIERA, 2004, p. 78).

Para o enfrentamento dessas situações, numa perspectiva de luta e resistência, surgem os movimentos sociais, que conforme alguns autores, dentre eles Foschiera, se dividem em velhos e novos movimentos, tendo os anos do regime militar como período de corte.

Foschiera (2004) afirma que os movimentos sociais que atuaram antes do ano de 1964 são denominados velhos movimentos sociais, não por serem antigos, mas por apresentarem características próprias daquele momento histórico. Tinham como líderes figuras que o autor

SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE DO CAMPO

denomina de carismáticas, que exerciam poder sobre os demais e defendiam a luta armada para a conquista de seus ideais. Oliveira (1996 *apud* FOSCHIERA, 2004), aponta alguns destes movimentos sociais: Contestado (Santa Catarina e Paraná, 1912), Trombas e Formosa (Goiás, 1952) e as Ligas Camponesas (Nordeste, 1950/60). Eram grupos que foram fortemente atacados e muitas de suas lideranças foram mortas na vigência do regime militar.

Na década de 1970, surgem os novos movimentos sociais que se impunham contra o regime ditatorial. Dentre eles: o Movimento dos Sem Terra (MST), o Movimento das Mulheres Agricultoras (MMA), sindicatos de oposição rural, entre outros. Esses novos movimentos apresentam como característica a participação efetiva de todos os integrantes, sem concentração de poder nas mãos de seus líderes. Reivindicam políticas públicas de direitos, dentre eles: a terra, a alimentação, a saúde e a educação e objetivam a preservação do campesinato⁷.

Além da alimentação, da saúde e da moradia, a educação, para os novos movimentos sociais, tornou-se um direito inalienável. E ao lado de outros direitos negados aos povos camponeses no decorrer da história, ela tem sido uma das bandeiras de luta dos movimentos sociais do campo.

Se tomarmos outras dimensões do projeto de desenvolvimento do país, como a educação, por exemplo, é possível perceber que, para os povos que viviam no campo, foi quase inexistente. Da Proclamação da República até o início do período da industrialização, só teremos uma preocupação oficial com a educação dos povos do campo a partir de 1910/1920, quando o país vive um intenso êxodo rural por causa da industrialização. (GHEDINI, 2013, p. 100).

A autora refere-se ao movimento chamado Ruralismo Pedagógico, sustentado pela elite das cidades como objetivo em fixar o homem ao campo, evitando as consequências do êxodo rural que fora incentivado pelo forte crescimento da industrialização, dando origem a problemas como o esvaziamento do campo e o crescimento desenfreado da população urbana. O Ruralismo Pedagógico permaneceu até a década de 1930, e a separação entre o campo e a cidade foi intensificada neste período. O campo, visto como um lugar retrógrado, sem condições de desenvolvimento, e, portanto, não carecendo da educação formal. A cidade como lugar promissor,

⁷ “[...] o campesinato corresponde a uma forma social de produção, cujos fundamentos se encontram no caráter familiar, tanto dos objetivos da atividade produtiva – voltados para as necessidades da família – quanto do modo de organização do trabalho, que supõe a cooperação entre os seus membros. A ele corresponde, portanto, uma forma de viver e de trabalhar no campo que, mais do que uma simples forma de produzir, corresponde a um modo de vida e a uma cultura” (Wanderley, 2014). Além da luta por direitos, conforme Hoeller e Silva (2013) o campesinato apresenta características históricas que garantem a sua reprodução e continuidade. Dentre elas: a forma específica de se relacionar com a natureza e o cuidado para com a mesma, tendo em vista a sua dependência para com ela; a pouca preocupação com a acumulação de capital; a valorização da produção para a subsistência – satisfação das necessidades primárias dos grupos (família, comunidade); e o cultivo de valores como a solidariedade (vivência comunitária, ajuda mútua).

SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE DO CAMPO

do homem culto.

Os camponeses começam a se organizar na década de 1940, através de diferentes movimentos, tendo como referência os modelos de Educação Popular, tendo por trás as igrejas (católica e luterana) que foram imprescindíveis às organizações camponesas. Neste contexto a revolução verde chega ao Brasil como um projeto de desenvolvimento da agricultura, com novas técnicas de manejo do solo, modificação genética das sementes e uso de insumos industriais, aumentando assim a produção interna e consolidando a dependência do país ao capital financeiro internacional.

Essas organizações camponesas se intensificam na década de 1980, ganhando identidade, apresentando seus projetos pedagógicos com suas próprias concepções de desenvolvimento. A Central Única dos Trabalhadores (CUT) e o MST, junto a outros movimentos do momento, como de Agricultura Alternativa, também conhecida como Movimento Agroecológico, se tornaram referências fundamentais à discussão de uma proposta de Educação do Campo.

[...] verifica-se que o campo, como espaço de luta, passa a desenvolver uma nova dimensão, que poderíamos chamar de educativa, nascida da relação entre organizar-se para superar as condições reais de sua existência e os desafios encontrados para manter os coletivos animados e atuantes nesta perspectiva da luta por direitos, ou seja, por ampliar permanentemente o projeto social no qual se insere o Movimento. (GHEDINI, 2007, p. 57).

24

Assim, considera-se que os movimentos sociais do campo são em si, um projeto de educação à medida que forma o sujeito no campo com consciência de direitos e de organização. Enquanto espaço educativo é lugar privilegiado de luta pela educação. Considera-se que os movimentos sociais na década de 1980 tiveram caráter fortemente revolucionário e, portanto, amplamente educativo.

O aprendizado dos direitos pode ser destacado como uma dimensão educativa. Os movimentos sociais colocam a luta pela escola no campo dos direitos. Na fronteira de uma pluralidade de direitos: a saúde, a moradia, a terra, o teto, a segurança, a proteção da infância, a cidade (ARROYO, 2003, p. 3).

E o autor sugere uma reflexão sobre a capacidade formadora desses movimentos e sobre quais contribuições eles podem trazer à pedagogia dentro da escola. “Que dimensões eles formam e que aspectos eles trazem para a teoria pedagógica e para o fazer educativo tanto nas propostas de educação formal quanto informal” (ibidem, p. 3).

Na década de 1990 expande-se a ideia de uma educação diferente aos povos do campo, em especial onde havia atuação do MST. Conforme Ghedini (2007), essa ideia baseava-se nas

SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE DO CAMPO

propostas de educação popular do educador brasileiro Paulo Freire e outros educadores internacionais como: Pistrak, Makarenko, Krupskaja, dentre outros. As escolas do campo passam a se organizar de forma específica, para oferecer aos seus alunos (crianças, jovens e adultos) uma educação que partisse da sua realidade, para que, voltando à realidade com os seus conhecimentos de forma mais elaborada, pudessem ser agentes na transformação da mesma.

Neste contexto, surge a LDB 9394/96, que deu abertura para que a educação dos povos do campo tivesse a sua especificidade, conforme necessidades de seus sujeitos, garantida em seu artigo 28:

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

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

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

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

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. (BRASIL, 1996, art. 28).

O parágrafo único incluído em 2014 trata-se de uma alteração na LDB, pela lei 12.960, de 27 de março, para garantir a existência e continuidade das escolas do campo, dando às comunidades o direito de se manifestarem contra ou a favor do fechamento de suas escolas. Para Carneiro (2015) “é inadmissível o fechamento de escolas do campo no Brasil, onde vivem, hoje, 19,8 milhões de pessoas, correspondente a 15,17% da população brasileira” (CARNEIRO, 2015, p. 352).

Afirma ainda o autor que, conforme dados do Censo escolar Inep/MEC, na última década foram fechadas 31,6% de Escolas do Campo, correspondendo a 32.512 unidades. Entre os anos 2012/2013, foram inativadas 3.296 Escolas do Campo, o que reflete o descaso do poder público para com a educação dos camponeses. E o autor considera dois fatores responsáveis por isto: “a luta pela terra, com a multiplicação das zonas de conflito e decisões apressadas de municípios e estados de que o número reduzido de alunos não justifica deixar estas escolas abertas, face os altos custos de manutenção” (ibidem, p. 352.).

Afirma ainda que, conforme Censo Escolar/2013, haviam 41.060 escolas que contavam com menos de 50 alunos, levando alguns municípios a optarem por transportar esses alunos até uma escola maior na cidade. No ano de 2010, o Censo escolar apontava para aproximadamente 2,7 milhões de crianças e adolescentes do campo que se deslocavam todos os dias para estudarem nas

SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE DO CAMPO

escolas urbanas. Essa tem sido uma das lutas dos povos do campo, em especial dos acampados e assentados, para manterem suas escolas em funcionamento, pois consideram que o direito à terra está atrelado ao direito à educação, sendo esta também, um instrumento de luta e de transformação da realidade. Por esta razão, o parágrafo único, acrescentado ao artigo 28 da LDB, objetiva pressionar os governos municipais e estaduais para manterem as Escolas do Campo, no campo.

Em abril de 2001, sob o parecer 36/2001, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo vieram propor medidas de adequação da escola à vida do campo, numa perspectiva de inclusão. Tendo como relatora a educadora Edla Soares, as Diretrizes visam garantir o cumprimento do artigo 28 da LDB 9394/96.

A Educação do Campo, conforme o referido documento, “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” (SOARES, 2001, p. 1), considerando que o campo não se trata apenas de um perímetro não urbano, mas, um espaço de produção da existência e de realização da sociedade humana, indo além da visão romântica e otimista do campo como um lugar que outrora fora de abundância e felicidade, visão essa, que escondia os conflitos que se desencadearam em torno da posse de terras no Brasil. O parecer parte do reconhecimento do direito a educação, tendo como princípio o respeito a diversidade e a construção de políticas de igualdade.

A atenção às especificidades dos alunos do campo e o respeito às suas diferenças socioculturais, podem ser consideradas um avanço no artigo 28 da LDB, mesmo que na prática, por parte do Estado, nada tenha sido investido e, parte das escolas, mesmo as localizadas no campo, continua funcionando no modelo das escolas urbanas. Isso porque as políticas públicas para os sujeitos do campo partem quase sempre, do entendimento estereotipado que o coloca como inferior, quando comparado aos sujeitos da cidade, sendo tratados como atrasados, carentes, subnutridos, sem cultura, sem levar em conta as particularidades que determinam a sua forma de viver. Assim, as políticas de Educação do Campo pensadas pelo estado liberal, têm caráter compensatório e não de reconhecimento de direitos, como é o caso do projeto proposto pelos movimentos sociais.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (SOARES, 2001), também foi fruto da luta dos movimentos sociais e visam garantir que o capítulo 28 da LDB não fique apenas na lei, mas, que seja implementado na prática. Pois, sabemos que, embora o direito esteja teoricamente garantido, os estados e os municípios não se comprometem em manter as escolas do campo funcionando, gerando mais uma pauta na luta dos movimentos sociais: a luta contra o fechamento das escolas do campo.

Portanto, a luta dos povos do campo é contínua, no sentido de criar escolas onde ainda não existem, ou de manter as que existem com um ensino de qualidade, amparados pela lei que resultou

SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE DO CAMPO

de intensas lutas e pressões para garantir a democratização do ensino, em especial aos sujeitos que dela eram excluídos – os filhos dos trabalhadores.

Atualmente se presencia também inúmeras tentativas de fechamento de escolas nas cidades. Se se nega o direito a educação aos filhos dos trabalhadores das cidades, muito mais direitos se nega aos filhos dos trabalhadores do campo, reflexo este de uma mentalidade formada para garantir a sobrevivência do capitalismo.

A visão do capital é de que a educação para os povos do campo é um desperdício, pois, não visa o preparo de mão de obra para o mercado. Consideram que o trabalho do campo não é necessário enquanto educação formal, ocorrendo uma negação de direitos a esses sujeitos: o acesso aos conhecimentos socialmente construídos pela humanidade no decorrer da história.

Considerações Finais

Concluimos que a educação dos camponeses não interessa à sociedade capitalista, visto que esta busca incentivar iniciativas que estejam de acordo com os interesses do mercado. Desta forma, as políticas públicas de educação estão voltadas para a manutenção deste sistema, visando a preparação de mão de obra à indústria. Porém, não é essa a educação defendida pelos movimentos sociais do campo.

Defende-se nesses movimentos uma educação que vise compreender como se deu a história do uso e da posse de terras no Brasil, bem como a possibilidade de superação da marginalização dos povos camponeses, da sua visibilidade enquanto sujeitos, protagonistas, que construíram sua história marcada por lutas e resistências.

Lembramos a luta pela terra aqui instaurada, desde o período colonial, que deu origem a diversas formas de organização, tendo de um lado, os que defendem a distribuição igualitária de terras para garantir a sobrevivência de todos, e de outro, os que concentram grandes propriedades, oprimindo os trabalhadores com baixos salários e condições inadequadas de trabalho. E aos pequenos proprietários, a luta consiste em garantir a posse de sua terra, tendo em vista a pressão dos grandes proprietários e os altos custos para manutenção da mesma.

Foi a partir dessa luta que os trabalhadores organizados nos diversos movimentos sociais garantiram a LDB 9394/96, que a educação básica gratuita fosse estendida a todas as pessoas, inclusive aos povos do campo, povos estes a quem a educação sempre fora negligenciada. Embora a LDB seja fruto de um intenso embate entre forças progressistas e forças conservadoras, foi possível garantir, no artigo 28, ainda que de forma precária, que os camponeses – tratados como

SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE DO CAMPO

rurais – tivessem uma escola organizada conforme suas especificidades.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Pedagogias em movimento** – o que temos a aprender com os movimentos sociais? Revista Currículo sem Fronteiras. V. 3, n.1, pp. 28-49, Jan./Jun. 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil – 1988**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 jan. 2016.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva**, artigo a artigo. 23 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

FOSCHIERA, Antonio Atamis. **Um olhar sobre os movimentos sociais do campo no Brasil**. Porto Nacional/TO. Revista Interface. V. 1, Nº 1, p. 77-85, maio de 2004. Disponível em: <<http://revista.uft.edu.br/index.php/interface/article/viewFile/323/221>>. Acesso em: 14 jan. 2016.

GHEDINI, Cecília Maria. **A formação de educadores no espaço dos movimentos sociais** – um estudo a partir da “I turma de pedagogia da terra da via Campesina/Brasil”. Dissertação de Mestrado. Curitiba: UFPR, 2007. 159 f. Disponível em: <http://www.ppge.ufpr.br/teses/M07_ghedini.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2016.

_____. Educação do Campo, Saberes da Terra e Projetos de Vida: Produzindo referências “de onde acreditar e refletir”. In: **Um Processo Inovador do Campo: Alguns Olhares**. Matinhos: Editora UFPR Litoral, 2013.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

HOELLER, Silvana Cassia; SILVA, Valentim. **ProJovem Campo Saberes da Terra: transição agroecológica em sistemas familiares de produção**. Matinhos: UFPR Litoral, 2013.

PARANÁ. **Caderno Temático da Educação do Campo**. Secretaria de Estado da Educação/SEED. Curitiba: SEED, 2010.

Ramal, Andrea Cecilia. **A nova LDB: destaques, avanços e problemas**. Salvador: Revista de Educação CEAP, ano 5, nº 17, junho de 1997, p. 05-21. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAenZQAG/ldb-9394-96>>. Acesso em: 22 nov. 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. Rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, Maria do Socorro. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: **Cidadania, organização Social e Políticas Públicas: Caderno pedagógico educandas e educandos**. Coordenação: Schimidt, Armênio Bailo; Lima, Sara de Oliveira Silva;

SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE DO CAMPO

Sechim, Wanessa Zavarese. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010.

SOARES, Edla de Araújo Lira. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Parecer nº 36/2001. Edla de Araújo Lira Soares (Relatora). Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Brasília: 2001.

1. Wanderley, Maria de Nazareth Baudel. **O campesinato brasileiro**: uma história de resistência. Revista de Economia e Sociologia Rural, vol.52. Brasília: 2014

Zanetti, Maria Aparecida. **Política educacional e LDB**: Algumas reflexões. Livre Filosofar Nº 4, Setembro de 1997. Disponível em: <<http://www.ifil.org/Biblioteca/zanetti.htm>>. Acesso em: 22 nov. 2015.

A MARCHA DAS MARGARIDAS – LUTA E RESISTÊNCIA EM FAVOR DO CAMPO E DOS POVOS DO CAMPO

Ezilda Franco de Sousa⁸

Isabela Candeloro Campoi⁹

Elias Canuto Brandão¹⁰

Resumo:

A Marcha das Margaridas surgiu em homenagem à líder sindical Margarida Maria Alves, nascida no Estado da Paraíba, no ano de 1933 e assassinada no dia 12 de agosto de 1983, por um pistoleiro, contratado por fazendeiros da região que se sentiam incomodados com a luta de Margarida Alves. Enquanto movimento social, a marcha manifesta-se como reflexo da sociedade civil organizada, tendo como objetivo exigir, denunciar e reivindicar do Estado ações que possam melhorar a vida dos trabalhadores, em especial, os do campo. Nesse contexto, a Marcha das Margaridas surge com o objetivo de resguardar os direitos dos povos do campo e das florestas e, reivindicar a atenção do poder público sobre a realidade vivida por muitas mulheres no Brasil. A atuação dessas mulheres se dá no sentido de resistir às políticas públicas que não levam em conta as necessidades e anseios dos povos trabalhadores, na luta por direitos básicos para a sobrevivência e para que sejam respeitados os seus direitos de manifestarem-se nos espaços de decisões. Utilizaremos a pesquisa bibliográfica, com buscas em sites de federações e confederações dos trabalhadores, produções científicas e cadernos de textos das diversas edições da Marcha das Margaridas, com o intuito de compreender os seus objetivos. Como ponto de partida, esse trabalho apresentará um breve histórico da vida de Margarida Alves e de como ela se tornou o símbolo da luta das mulheres do campo, vindo a se tornar, após a sua morte, o símbolo da Marcha das Margaridas. Será apresentado, também, o histórico do movimento, suas relações com outros movimentos de mulheres, com o campesinato, como também os objetivos e as pautas de reivindicações de cada uma das edições deste evento.

30

Palavras chave: Soberania alimentar. Sindicatos. Mulheres. Trabalhadores.

Introdução

⁸ Mestranda em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar, pela UNESPAR – Campus Paranavaí, Pr. Pedagoga da Rede Estadual de Ensino do Paraná. Participante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação da Diversidade do Campo (Gepedic). E-mail: ezildafranco@hotmail.com.

⁹ Doutora em História pela Universidade Federal de Fluminense. Docente da Pós graduação Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar, pela UNESPAR. Participante do Grupo de Pesquisa Gênero, trabalho e políticas públicas. Email: belacampoi@hotmail.com

¹⁰ Doutor em Sociologia. Docente da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR – Campus Paranavaí) e do Programa de Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação da Diversidade do Campo (Gepedic). Email: eliasbrandao.unespar@gmail.com.

Este estudo objetiva contextualizar o movimento intitulado Marcha das Margaridas¹¹, que além de ser considerado um importante movimento feminino no Brasil, é também um movimento social dos trabalhadores e trabalhadoras, em especial, dos camponeses e camponesas. Para o feito, historicizaremos o movimento e a líder sindical que o originou: Margarida Maria Alves.

Para o desenvolvimento deste estudo, investigamos as mais diferentes produções a respeito, seja em sites de confederações e federações de trabalhadores, assim como dissertações e cadernos de textos das Marchas das Margaridas para compreender e analisar os objetivos do movimento.

Como movimento popular, a Marcha tem caráter educativo, de luta e de resistência por parte das mulheres camponesas que reivindicam direitos que, ao longo da história, têm sido negados às minorias: mulheres, pobres, negros e outras. Neste processo de marcha, fica evidente o papel da mulher, em especial, da camponesa, na luta por seus direitos, tornando-se protagonistas da história e não apenas passivas, conforme concepção da/na cultura patriarcal. Para início da proposição, um poema do professor Francisco Costa, inserindo assim o leitor à produção¹²:

MARCHA DAS MARGARIDAS

Apareceram as Margaridas.

Como que tanajuras,
brotadas do ventre da terra,
mãos calejadas das enxadas,
rostos ressequidos de sol,
ei-las que desabrocham,
femininos gritos no dia.

Ei-las, não nobres rosas,
burguesas orquídeas,
importadas tulipas,
mas só margaridas,
margaridas apenas,
coletivas flores do campo,
miolos amarelos de Brasil,
pétalas incorruptíveis
porque brancas de paz.

Ei-las, lábios e úteros,
mulheres em apelo,
em explícito exemplo
às companheiras:
beijar e protestar

¹¹ A Marcha das Margaridas é coordenada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), pelas 27 Federações de Trabalhadores na Agricultura (FETAGs) e pelos mais de 4 mil Sindicatos dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STTRs), e por várias organizações de mulheres parceiras.

¹² Poema publicado em Rede Social (Facebook), na ocasião da 5ª edição da Marcha das Margaridas.

são as formas de amar
das mulheres guerreiras.

Ei-las, flores explícitas
em marcha cadenciada
ornamentando a passeata,
sensual e perfumada.

Francisco Costa
Rio, 12/08/2015

O poema compara as mulheres, intituladas “margaridas”, à flor, que por suas características, lembra a mulher do campo: a resistência, o espírito de coletividade e suas cores – branca, cor da paz e miolo amarelo, cor do Brasil. Assim, a flor margarida representa, com louvor, segundo o poema, a mulher camponesa no Brasil.

A Marcha das Margaridas e Margarida Maria Alves

A Marcha das Margaridas teve início no ano de 2000, tendo outras edições nos anos de 2003, 2007, 2011 e a última no ano de 2015. A mesma, em todos os anos, traz definida uma pauta de reivindicações que é entregue aos representantes dos poderes públicos federais. Trata-se de uma ação das mulheres do campo e da floresta que compõem a agenda permanente do Movimento Sindical dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (MSTTR) e dos movimentos que lutam pelos direitos das mulheres. É hoje reconhecida como a maior e mais efetiva ação das mulheres da América Latina, por seu poder de mobilização e organização e pelo seu caráter formativo de denúncia e pressão, bem como de proposição, diálogo e negociação política com o governo federal.

Certamente a figura de Margarida Maria Alves tornou-se forte o suficiente para dar nome ao movimento.

Nascida em 5 de agosto de 1933, no Sítio do Jacu, Alagoa Grande, interior da Paraíba, foi assassinada em 12 de agosto de 1983. Conforme Ferreira (2009), seu pai era Manoel Lourenço Alves e sua mãe Alexandrina Inácia da Conceição, sendo a filha mais nova de 9 (nove) irmãos. Conforme *a Fundação Margarida Maria Alves*, a mesma foi nascida e criada em Alagoa Grande-PB, conhecida como o Brejo Paraibano e foi a primeira mulher presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais daquela cidade. “Lá, fundou o Centro de Educação e Cultura do Trabalhador

SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE DO CAMPO

Rural, uma iniciativa que, até hoje, contribui para o desenvolvimento rural e urbano sustentável, fortalecendo a agricultura familiar”¹³ (FUNDAÇÃO, s/d).

Sua luta foi pela defesa dos direitos dos trabalhadores sem terra e suas principais metas “eram o registro em carteira de trabalho, a jornada diária de trabalho de 8 horas, 13º salário, férias e demais direitos, para que as condições de trabalho no campo pudessem ser equiparadas ao modelo urbano” (Ibidem).

Nos seus 12 anos de gestão, o Sindicato de Alagoa Grande moveu mais de 600 ações trabalhistas e houve diversas denúncias, inclusive endereçadas diretamente ao Presidente do Brasil, João Batista Figueiredo. Na mesma época surgia o Plano Nacional de Reforma Agrária e a violência no campo foi intensificada por parte dos latifundiários que não queriam perder suas terras, mesmo que fossem improdutivas. A partir daí, “o trabalho de Margarida na defesa dos direitos dos trabalhadores entrou em conflito com os interesses dos latifundiários, tornando-a uma ameaça para eles” (Ibidem). Margarida teria deixado claro essa situação em seu discurso na comemoração do 1º de maio de 1983, na cidade de Sapé, na Paraíba:

Eles não querem que vocês venham à sede porque eles estão com medo, estão com medo da nossa organização, estão com medo da nossa união, porque eles sabem que podem cair oito ou dez pessoas, mas jamais cairão todos diante da luta por aquilo que é de direito devido ao trabalhador rural, que vive marginalizado debaixo dos pés deles. (FUNDAÇÃO, s/d).

33

Vale ressaltar que nas décadas de 1970/80 houve a expansão de muitos movimentos sociais, lutando por direitos que eram negados às camadas populares e contra a opressão própria do Regime Militar. Em contrapartida, conforme Ferreira (2009), os latifundiários se unem em “grandes associações e elegem vários parlamentares, tanto estaduais quanto federais, pela Aliança Renovadora Nacional (ARENA), partido de sustentação dos governos militares criado em 1966, que instituiu o bipartidarismo, ampliando a acumulação de terras e do poder local” (FERREIRA, 2009, p. 23).

Ainda conforme a autora, Margarida Alves acreditava na educação como instrumento de transformação social e que os princípios pedagógicos da educação deviam articular-se à história e a realidade da sociedade. Assim, pode-se dizer que a sua trajetória política foi pautada por ações que possibilitaram reflexões e ações diretas na composição de um aprendizado popular. E hoje continuam possíveis através do movimento da Marcha das Margaridas.

¹³ Pesquisa realizada no site da Fundação Margarida Maria Alves. Disponível em: <http://www.fundacaomargaridaalves.org.br/homenagens/>.

SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE DO CAMPO

Margarida conviveu com várias lideranças, inclusive com dirigentes sindicais que compunham o sindicalismo pelego, outros que romperam e construíram o novo sindicalismo, dentre eles: intelectuais, feministas e religiosos. Foi fortemente influenciada pelo marido Severino Cassimiro Alves, por ter sido o primeiro presidente do sindicato do qual ela se tornara líder. A influência se deu também em função do poder que o homem exercia sobre a esposa na relação conjugal.

A data de 12 de agosto

A data do evento, 12 de agosto, foi escolhida em homenagem à Margarida Maria Alves, vítima de um crime brutal. Consta em Motta (2013) que, aproximadamente às 18 horas daquele dia, Margarida estava em frente a sua residência junto ao marido e o filho e foi atingida, na face, por um tiro de espingarda calibre 12, deixando-a totalmente deformada.

A morte de Margarida se deu em circunstâncias muito parecidas com o assassinato de Chico Mendes, ambientalista e sindicalista como ela e que também faleceu vítima de seus inimigos em Xapuri, no Acre. Figura reconhecida internacionalmente, conforme afirma Milanez (2013), e considerado um dos mais influentes ambientalistas de sua época, Mendes¹⁴ tornou-se conhecido por representar um novo paradigma de ambientalismo internacional, lutou pelo direito dos povos que residiam nas florestas e que estavam sendo expulsos de seu ambiente por fazendeiros da região e outras corporações que ambicionavam a exploração e a conseqüente destruição da floresta amazônica. Chico Mendes foi morto cinco anos após Margarida Maria Alves.

A luta pela terra e em favor dos povos do campo e das florestas tem sido marcada pelo sangue de muitos mártires. Alguns, mais reconhecidos no Brasil e até mesmo mundialmente, outros, conhecidos apenas em seus locais de luta e de resistência. Em comum, o enfrentamento ao latifúndio.

Margarida Maria Alves, de acordo com Motta (2013), desde o ano de 1973, ocupava a presidência do Sindicato dos Trabalhadores Rurais STR, e à época de sua morte, havia movido 73

¹⁴ De acordo com Milanez (2013), pesquisador da Universidade de Coimbra e integrante do *European Network of Political Ecology* e que escreve sobre meio ambiente, conflitos sociais e questões indígenas, Chico Mendes foi morto na noite de 22 de dezembro de 1988, em sua própria casa, na cidade de Xapuri, Acre. A morte se deu por um tiro de escopeta no peito, enquanto ele saía para tomar banho em seu banheiro, externo a casa. O tiro fora disparado por Darcy Alves, filho de Darly Alves, que estava junto a outro pistoleiro. O motivo do assassinato seria vingar-se porque Chico Mendes enfrentara Darly Alves, que pretendia transformar o Seringal Cachoeira em fazenda, expulsando os seringueiros e desmatando a floresta. Consta também, que Chico havia descoberto que o fazendeiro Darly era acusado, no Paraná, por um assassinato. Informações disponíveis em: <http://www.cartacapital.com.br/blogs/blog-do-milanez/25-anos-sem-chico-mendes-1140.html>.

SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE DO CAMPO

ações em favor de trabalhadores rurais das usinas, em defesa dos direitos trabalhistas. Aponta Motta que esse foi o principal motivo do crime. Ela foi uma das mulheres pioneiras na luta pelos direitos dos trabalhadores e trabalhadoras rurais no Brasil, dentre eles: alimentação, trabalho, educação, justiça, autonomia e liberdade e a ausência de violência. Após a sua morte, tornou-se um símbolo político de luta, representativo das mulheres trabalhadoras do campo, dando seu nome ao evento – a Marcha das Margaridas.

Embora a data de 12 de agosto seja um marco em memória de Margarida, as ações são permanentes e as mulheres trabalhadoras do campo seguem, diariamente, na luta contra as mais diversas formas de discriminação e violência.

Sendo este um movimento de mulheres, destacamos alguns momentos da história destes movimentos no Brasil, para assim contextualizarmos a Marcha das Margaridas. Meyer (2010), ao se referir ao histórico do movimento feminista, afirma que este movimento não deve ser tratado no singular, pois há muitas facetas, caracterizando-o como plural e cita dois momentos, que a autora denomina de “ondas”: a *primeira* por ocasião da proclamação da república do Brasil, em 1889, quando algumas mulheres reivindicaram o direito ao voto, conquistado apenas em 1932, depois de árdua luta na imprensa, após longo processo de propaganda e convencimento. Apesar de o foco principal ter sido o sufrágio universal, reivindicava-se também o direito à educação.

A *segunda* onda inicia-se em torno de 1960/1970 nos países ocidentais, chegando ao Brasil em meados de 1980 e associa-se aos movimentos que surgiam em oposição aos governos militares, a luta pela democracia. Nesta fase, o movimento não pretendia apenas denunciar a opressão exercida pelo poder dos militares, mas desenvolver pesquisas que explicassem a histórica subordinação da mulher e a secundarização de seu papel dentro da sociedade.

As pesquisas nos indicam que as mulheres pretendiam “qualificar as possíveis formas de intervenção com as quais se pretendia modificar tais condições” (MEYER, 2010, p. 12). Para Mayer, a subordinação e a invisibilidade da mulher já vinham sendo combatida há centenas de anos por mulheres camponesas e trabalhadoras da cidade que, devido à necessidade de assegurar a sua subsistência, já exerciam atividades além do lar, nas lavouras, manufaturas ou nas fábricas que despontavam no século XIX e posteriores.

O movimento feito por mulheres, não conta somente com a luta de mulheres socialmente marginalizadas, mas, também por aquelas que pertencem à elite e que vislumbram avançar em direitos, rumo à igualdade de gênero. A este respeito, Ferreira (2005) lembra-nos da importância da Federação Brasileira para o Progresso Feminino, em 1922, liderado por Bertha Lutz e outras feministas, que não tinham o objetivo de questionar a ordem social vigente, mas propagar, através de seus discursos, a visão positivista e liberal de sociedade, levando-nos a entender, que, embora

SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE DO CAMPO

reivindicassem, como parte da primeira onda, o direito ao voto, também requeriam o direito à educação, como forma de status na sociedade. A luta deste movimento feminista não se dava exatamente contra a opressão e a violência a que se expunham as mulheres, mas, em prol da ascensão delas, pela conquista de espaços sociais e políticos antes permitidos apenas aos homens.

Ferreira (2005) cita também o movimento feminista anarquista que questionava e contestava a ordem social. Na pauta deste movimento estavam a luta contra a opressão sexual a qual estavam submetidas muitas mulheres e também muitos homens e, ressalta que embora a luta pelos direitos das mulheres seja anterior ao século XX, foi naquele momento, num contexto de expansão do capitalismo, quando as mulheres passaram a trabalhar nas indústrias como operárias, que muitos movimentos, não apenas de mulheres, mas de operários e sindicatos se uniram para reivindicarem o acesso à educação e à ocupação de cargos de chefia nos espaços de trabalho.

Fica evidente que o discurso contra a opressão e exploração da mulher não era exclusivo dos movimentos de mulheres, mas também dos homens que exerciam papéis na política, ou na liderança dos sindicatos e que eram contra a opressão e à exploração da mulher na sociedade. Por outro lado, diz Ferreira (2005), fica evidente certa contradição nos discursos masculinos com relação à libertação da mulher, pois, ao mesmo tempo em que se uniam a elas em suas lutas, não concordavam que os direitos reivindicados fossem estendidos às suas esposas, mas, somente às mulheres solteiras, divorciadas ou separadas, devendo as casadas permanecerem restritas em seus espaços domésticos.

Nota-se que os movimentos pelos direitos das mulheres são permeados de consensos e contradições, alguns de cunho feminista, outros não, distinguindo-se um do outro na forma como se concebem o papel social e político da mulher. Destacamos que mesmo em movimentos considerados revolucionários, resistiam à defesa da liberdade e autonomia do corpo feminino, indicando-nos contradição por serem segmentos considerados avançados.

Embora algumas mulheres do movimento “Marcha das Margaridas” se auto intitulem feministas, esta é uma afirmação que carece de maior aprofundamento. Historicamente pode-se situar a trajetória de Margarida Maria Alves em um período fortemente marcado por movimentos sociais de luta por conquistas de direitos violados no campo e nas cidades, que lutavam contra o regime ditatorial e desejavam construir um país democrático e com justiça social. Neste início de século XXI, a Marcha das Margaridas situa-se na perspectiva dos movimentos de mulheres contemporâneos que lutam contra as mais diversas formas de discriminação da mulher, tanto no trabalho, como na sociedade.

Desde o seu início, a Marcha das Margaridas vem construindo sua história de luta por direitos que, embora já tenham sido garantidos pela constituição em vigor desde 1988 (BRASIL,

SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE DO CAMPO

1988), na prática ainda não se efetivaram. Destacamos que embora seja um movimento de mulheres, a luta vai além dos direitos femininos, estende-se às condições de vida dos trabalhadores em geral, tanto da cidade, como do campo e à defesa pela preservação ambiental, entre outras reivindicações.

Nas marchas realizadas em 2000, 2003 e 2007, a luta foi contra a fome, a pobreza e a violência sexista. Em 2011, a marcha teve como lema: “Desenvolvimento Sustentável com Justiça, Autonomia, Igualdade e Liberdade” (FETASE, s/d). Algumas importantes conquistas já são frutos desse movimento: titulação da terra em nome do homem e da mulher e Projeto de Saúde Reprodutiva da Mulher.

Em se tratando das mulheres camponesas, caso da Marcha das Margaridas, a luta contra a fome tem um significado especial que deve ser ressaltado. Sendo o campo, por excelência, o lugar onde se produz alimentos, é contraditório pensar em fome para os povos do campo. No entanto, por paradoxal que pareça, nos países capitalistas, este se tornou um espaço de luta contra a fome. Dantas (2010) fala sobre o conceito de soberania alimentar e destaca o papel da mulher na luta por este direito.

Considerado como o direito de as pessoas se alimentarem em quantidade e qualidade adequadas para viverem com dignidade, o conceito de soberania alimentar vai além disso. Visa superar a cultura alimentar imposta pela hegemonia capitalista que transforma a agricultura em mercadoria para acumulação do capital e pressupõe o direito a produção, troca e consumo de alimentos conforme costumes de cada povo, livre de pressões políticas ou econômicas. Presente também na luta da Marcha das Margaridas, a superação da divisão sexual do trabalho, como no caso da preparação e distribuição de alimentos, requisito de sustentabilidade da vida humana, devendo constituir-se em atividade de todas as pessoas e não apenas das mulheres.

Assim, a soberania alimentar, além de resgatar a cultura camponesa de sustentabilidade, objetiva também a superação do autoritarismo masculino na relação homem/mulher, superando visões reducionistas do papel feminino, visão esta que, considerando o preparo de alimentos e os cuidados com o lar como atividades que exigem pouco esforço físico, por isso, destinado às mulheres, “fisicamente frágeis”, conforme estigma socialmente construído por ideologias e comportamentos machistas e dominadores, justifica-se que as mulheres não precisam se alimentar tão bem quanto os homens. A proposta de construção da soberania alimentar é uma alternativa de sobrevivência que não visa o comércio de alimentos, mas, o preparo e a distribuição dos mesmos, nas famílias e na sociedade, perspectiva liderada por mulheres camponesas, incluindo o movimento da Marcha das Margaridas.

SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE DO CAMPO

Meyer (2010) destaca que apesar de ter ocupado tarefas além do lar, as mulheres, em sua maioria, sempre ocuparam e atualmente – em pleno decorrer do século XXI – ocupam cargos subordinados aos homens ou, mesmo ocupando cargos na mesma escala hierárquica, não recebem a mesma remuneração. Observa o histórico de resistência dos homens para manter seus status de superioridade quando se trata da relação homem/mulher, como também da resistência de mulheres para sair da condição de anonimato e submissão, pois, ao mesmo tempo em que ocupava cargos que antes eram restritos aos homens, elas denunciavam e denunciavam toda uma situação de injustiça e opressão que são frutos de uma sociedade machista, excludente, lutando pela liberdade, não apenas delas, mas de todos os homens e mulheres que foram historicamente oprimidos e marginalizados.

A discussão nos remete à dedução de que, ao lado do marido, Margarida conheceu a história de sofrimento dos povos do campo e, percebeu no sindicato o instrumento legal capaz de combatê-lo, por estas razões, aceita suceder seu marido na função de presidente do sindicato. A sua relação mesclada com setores de esquerda e de direita, ou seja, com o novo sindicalismo e o sindicato pelego, pode ser interpretada como uma estratégia de sobrevivência, visto que conhecia as restrições que eram postas às mulheres em condição normal de trabalho.

O que poderia ela esperar dos setores conservadores ao se posicionar como líder sindical? O que para alguns pode ser interpretado como ingenuidade, para outros como incoerência, pode ser também considerada como atitude de sabedoria de quem conhece as agruras da vida do campo e por isso encontra formas de luta e resistência, ainda que para isso tenha que, em alguns momentos, aliar-se aos seus opositores.

Ferreira (2009, p. 134), tendo por base as fontes por ela estudadas, afirma que “[...] Margarida Maria Alves vivenciou vários conflitos de transições num contexto marcado por práticas autoritárias *versus* práticas democráticas e que conseguiu estabelecer algumas importantes rupturas”. Rupturas no sentido de que ela cresceu em consciência de classe, política e de gênero e, sonhou, como uma mulher comum, com um projeto de nação que naquele momento era idealizado pelos novos movimentos sociais no Brasil. E no contexto em que vivia, ela pretendia resolver problemas como: “desemprego velado, o alto índice de analfabetismo, as mortes por desnutrição, alcançando a estabilização da economia e, principalmente, estacionar o êxodo rural e a fome no Nordeste, realizando a principal reforma esperada pela sua classe – a dos camponeses – a reforma agrária” (IBIDEM, p. 134).

Apesar de manter sua fé católica, Margarida manifestava-se criticamente perante as atitudes ou omissões da Igreja diante dos efeitos opressores da ditadura militar. Observava que os trabalhadores contavam com a adesão de religiosos, mas que essa condição era parcial, visto que,

SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE DO CAMPO

nos momentos de conflitos mais acirrados, a igreja calava-se, deixando de se posicionar do lado dos oprimidos. Por outro lado:

A influência da Igreja Católica no cotidiano e trajetória de vida e morte de Margarida Alves teve um papel significativo tanto no que diz respeito à assessoria política, que era voltada para a maioria dos trabalhadores rurais dos sindicatos, inicialmente através das CEBs¹⁵ e, posteriormente, através da CPT¹⁶, considerados setores progressistas da Igreja, influenciados pelas ações da teologia da libertação. (FERREIRA, 2009, p. 30-31).

Em meio a essas forças contraditórias, Margarida se destacou por lutar pelos direitos das classes trabalhadoras do campo. E por ser:

Símbolo da luta pelos direitos dos trabalhadores rurais, Margarida recebeu, postumamente, o prêmio Pax Christi Internacional, em 1988; em 1994, foi criada, pela Arquidiocese da Paraíba, a Fundação de Defesa dos Direitos Humanos Margarida Maria Alves e, em 2002, recebeu a Medalha Chico Mendes de Resistência, oferecida pelo GTNM/RJ. O dia de seu assassinato, 12 de agosto, é conhecido como o Dia Nacional de Luta contra a Violência no Campo e pela Reforma Agrária. (FUNDAÇÃO, s/d).

Segundo Motta (2013) o assassinato de Margarida continua impune. Havia cinco acusados de serem mandantes do crime e apenas dois foram julgados e absolvidos, um faleceu e dois encontram-se foragidos. O assassinato teve repercussão nacional e internacional pelo fato de ficar impune no Brasil, tendo sido encaminhado à Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH), da Organização dos Estados Americanos (OEA). De acordo com Ferreira (2009), muitas mortes ocorreram, naquele momento, de pessoas que supostamente estavam ligadas ao assassinato de Margarida, provavelmente como “queima de arquivo”. Ainda segundo a autora,

O então deputado Aécio Pereira tentou dividir a opinião pública, na ocasião, sobre o possível desfecho do assassinato de Margarida Alves. Associando possíveis ‘relações correlegionárias’ entre ela com os grupos locais, proprietários de terras, inclusive o próprio, e que por serem todos ligados ao PDS, não haveria interesse destes em querer assassiná-la. Ao mesmo tempo, que redirecionou para possíveis “outros grupos político partidários”, estarem ligados de alguma forma ao assassinato de Margarida. Aécio Pereira fazia referência aos militantes sindicais que eram vinculados a outras legendas. (FERREIRA, 2009, p. 124-125).

Aécio referia-se ao PMDB, antigo MDB, que na época era o único partido legalizado que se opunha a ditadura militar, ou ao Partido dos Trabalhadores (PT) que acabara de ser criado e que agregava diversas organizações consideradas de esquerda, que haviam resistido e enfrentado a

¹⁵ Comunidades Eclesiais de Bases.

¹⁶ Comissão Pastoral da Terra.

SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE DO CAMPO

ditadura militar em combate armado, configurando-se, portanto, como ameaça aos latifundiários por defenderem explicitamente a reforma agrária.

Esses movimentos cresceram e outras “mortes de trabalhadores rurais continuaram ocorrendo enquanto os latifundiários de todo o país passaram a organizar uma legenda, intitulada União Democrática Ruralista, conhecida como UDR, fundada em 1986.” (IBIDEM, 2009, p. 125). Enquanto isso, a morte de Margarida Alves continuava a ser investigada e os integrantes dos movimentos sociais se reuniam em grandes mobilizações, concentrando-se nos tribunais, na frente da igreja de Alagoa Grande em momentos pontuais como: aos 8, 15, 30 dias de sua morte e posteriormente, a cada ano. Para dar continuidade à missão de Margarida:

As mulheres trabalhadoras rurais brasileiras iniciaram a sua organização em movimentos sociais específicos, para lutarem pelo seu reconhecimento como categoria social no ano de 1982 e, na medida em que se consolidavam como sujeito político, ampliando as suas ações e o seu reconhecimento público, foram se identificando como Margaridas.

Como símbolo Margarida é uma flor, mas é também luta, pois é a líder sindical que não se rendeu às ameaças dos ricos, e afirmou preferir “morrer lutando, que morrer de fome”. (MOTTA, 2013, in: site da FETAESC)¹⁷.

Segundo Motta (2013), ao apresentarem-se como Margaridas, essas mulheres trabalhadoras do campo constroem uma identidade própria e mobilizam a sensibilidade pública, demonstrando, de forma estratégica, alguns atributos próprios das mulheres – fragilidade, maternidade, sensibilidade, associando à imagem da mulher a Margarida/flor, e ao mesmo tempo, uma mulher forte, que morreu pela luta. Assim, o rótulo do “frágil feminino” é transformado em força na luta do dia a dia e nas ruas.

Lemas e temas que marcaram as Marchas das Margaridas

As lutas pelo direito ao trabalho, à moradia e às condições dignas de sobrevivência estão presentes nas cidades e no campo no Brasil, marcados pelo sistema capitalista. Este, por sua própria natureza é excludente, uma vez que visa o lucro e o enriquecimento dos donos do capital e para tanto, faz-se necessário que se explore o trabalhador, expropriando dele a sua capacidade produtiva, reduzindo-o a mero executor de tarefas.

¹⁷ Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares do Estado de Santa Catarina. Disponível em: <http://www.fetaesc.org.br/noticias/a-historia-da-lider-sindical-brasileira-que-deu-origem-a-marcha-das-margaridas/>.

SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE DO CAMPO

Segundo McLarem (2000, p. 34), este capitalismo é considerado hoje como uma nova ordem mundial, sem restrições, sem imperativos éticos que não estejam ligados à lógica da vantagem pessoal. “É um mundo onde a mente e a máquina interagem e implodem. O conceito integral de ser humano é subvertido por padrões de avareza, ganância e violência [...]”. É nesse contexto que se dá a Marcha das Margaridas.

McLaren fala ainda do pós-modernismo de resistência. Diante da visão liberal e conservadora de cultura, prevalece a ideia de cultura como algo já socialmente resolvido em vista das leis que garantem o direito a diversidade. É possível entender que na concepção do autor, a visão liberal de democracia esconde os conflitos sociais que são frutos das desigualdades, tratando-os como vontade dos indivíduos e, portanto, usam a força policial para conter manifestações sociais.

Baseados numa perspectiva positivista, não consideram os estigmas socialmente construídos que, a despeito da lei, subestima e discrimina aqueles que não se encaixam nos padrões pré-estabelecidos hegemonicamente, como o negro, a mulher, o homossexual, bissexual, transexual, o camponês e o indígena, estes últimos considerados como homens culturalmente atrasados e que não contribuem para o progresso do país.

Nesta perspectiva, o campesinato se configura como uma forma de resistência conforme concebe MacLaren (2000), considerando a sua história, desde o início da ocupação das terras no Brasil, marcada pela acumulação das grandes propriedades, pela agricultura de monocultura e pelo trabalho escravo. Apesar disso, o que hoje chama-se de agricultura familiar, conforme Wanderley (2014), resistiu de forma estruturada, ocupando pequenos espaços de terra de maneira produtiva, destinados ao trabalho e subsistência da família. Assim, o conceito de campesinato pode ser entendido como:

[...] uma forma social de produção, cujos fundamentos se encontram no caráter familiar, tanto dos objetivos da atividade produtiva – voltados para as necessidades da família – quanto do modo de organização do trabalho, que supõe a cooperação entre os seus membros. A ele corresponde, portanto, uma forma de viver e de trabalhar no campo que, mais do que uma simples forma de produzir, corresponde a um modo de vida e a uma cultura. (WANDERLEY, 2014, s.p.)

Conforme a autora, o futuro dos camponeses no Brasil, impõe o desafio de assumir diversas lutas, com diferentes temas, dentre eles: a preservação dos recursos naturais, o desenvolvimento tecnológico e as exigências bioéticas, ambientais e sociais, divididas num espaço de disputas entre espaços de produção de alimentos e de matérias-primas disponíveis a produção de energia, das relações existentes entre produção e consumo, associadas à garantia de qualidade, tanto dos

SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE DO CAMPO

produtos, como das formas de produzir, da superação da extrema pobreza e da consolidação de uma democracia que reconheça os sujeitos que vivem no campo como pessoas de direitos. Assim, aos movimentos sociais cabe demonstrar firmeza e sensibilidade na luta por uma nova agricultura, que seja econômica, ambiental e socialmente sustentável. E à academia cabe o papel de produzir conhecimentos capazes de suscitar novas políticas de inclusão social, considerando o campesinato enquanto forma de produção e também um modo de vida.

Neste contexto, pode-se entender que a luta dos camponeses agrega diversas reivindicações, desde o direito pela terra como meio de subsistência ameaçado pelo agronegócio, até a luta contra a cultura patriarcal que subsistiu por longos anos entre as famílias do campo. Destacaremos aqui, vários desses pontos presentes nas pautas de luta das Marchas das Margaridas.

Desde o seu início, a Marcha das Margaridas tem se identificado por “Seu caráter formativo, de denúncia e pressão, mas também de proposição, diálogo e negociação política com o Estado, tornou-a amplamente reconhecida como a maior e mais efetiva ação das mulheres no Brasil.” (MARCHA DAS MARGARIDAS, 2015, p. 4)

Na sua primeira edição, ano de 2000, o lema foi: “2000 Razões para marchar Contra a Fome, a Pobreza e a Violência Sexista” e teve a adesão da Marcha Mundial das Mulheres, sendo realizada durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. A Marcha denunciava o projeto neoliberal que se implantava no Brasil, considerando-o como o disseminador de políticas sociais e econômicas excludentes e as trabalhadoras do campo organizadas apresentaram, para o então governo, a sua pauta de reivindicações para ser negociada. A partir daí, com base nas experiências acumuladas, possibilitou-se a ampliação das Marchas seguintes e grande parte destas reivindicações voltaram a integrar a pauta da Marcha realizada no ano de 2003 (MARCHA DAS MARGARIDAS, 2015).

Naquele momento, em diálogo com o então presidente Lula, as mulheres seguiram ampliando a pauta até 2007, com proposições que foram fundamentais para repensar a política para mulheres no país. Considera-se, portanto, que o maior avanço se deu em 2011, no governo da primeira mulher eleita para Presidência do Brasil, Dilma Rousseff, quando obtiveram as maiores conquistas.

A marcha já é parte da agenda permanente do sindicalismo rural brasileiro e também do movimento de mulheres. Seus principais objetivos políticos são:

[...] superar a desigualdade entre mulheres e homens no campo; fortalecer a organização das mulheres no campo; mobilizar as mulheres a partir de temas do cotidiano; denunciar e erradicar a fome, a pobreza e todas as formas de violência contra as mulheres na cidade e no campo; investir na formação política sindical e

SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE DO CAMPO

feminista das mulheres; fortalecer a capacidade de proposição e negociação de políticas públicas gerais e específicas para as mulheres, articuladas com as reivindicações da categoria trabalhadora rural. (MARCHA DAS MARGARIDAS, 2007, p. 6).

Em 2007, o lema da Marcha das Margaridas foi “contra a Fome, a Pobreza e a Violência Sexista”. Tendo como temas mobilizadores: terra, água e agroecologia; segurança alimentar e nutricional e a construção da soberania alimentar, trabalho, renda e economia solidária; garantia de emprego e de melhores condições de vida de trabalho das assalariadas; política de valorização do salário mínimo; em defesa de uma previdência social pública e solidária; em defesa da saúde pública e do SUS; por uma educação do campo não-sexista; combate á violência sexista.

Ressalta-se que o contexto político em que foi realizada a terceira Marcha das Margaridas (2007) é marcado por grandes desafios, tendo em vista o projeto neoliberal e a globalizado da economia. Era preciso ampliar a participação nos espaços de gestão das políticas públicas, objetivando reconduzir os rumos das políticas voltadas para as mulheres e, garantir a sua efetivação, ampliando o acesso aos direitos conquistados rumo a um desenvolvimento que fosse sustentável, justo e solidário.

A Marcha das Margaridas 2011 iniciou-se com um amplo debate que foi realizado durante o Seminário Nacional em novembro de 2010 e contou com a participação de mulheres de todo o país que faziam parte de organizações parceiras e outras entidades colaboradoras. O lema - “Desenvolvimento Sustentável com Justiça, Autonomia, Igualdade e Liberdade” foi definido em reuniões que aconteceram após o seminário, articulando-se com a plataforma política que contemplava os seguintes eixos temáticos: biodiversidade e democratização dos recursos ambientais; terra, Água e Agroecologia; soberania e Segurança Alimentar e Nutricional; autonomia Econômica, Trabalho e Renda; educação Não Sexista, Sexualidade e Violência; saúde e Direitos Reprodutivos; Democracia, Poder e Participação Política. O lema,

[...] parte da constatação de que a pobreza, a desigualdade, a opressão e violência predominam entre as trabalhadoras do campo e da floresta. E para reverter essa situação se faz necessário e urgente um conjunto de ações e medidas estruturantes que componham, articuladamente, um projeto de desenvolvimento que reconheça as mulheres como sujeitos políticos e em seu protagonismo econômico, político, social e cultural. (MARCHA DAS MARGARIDAS, 2011, p. 7).

No ano de 2015 a marcha das Margaridas teve como lema: “Margaridas seguem em marcha por desenvolvimento sustentável com democracia, justiça, autonomia, igualdade e liberdade”, tendo como eixos temáticos: soberania alimentar; terra, água e agroecologia; sócio biodiversidade e acesso aos bens comuns; autonomia econômica, trabalho e renda; educação não-sexista e

SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE DO CAMPO

sexualidade; violência sexista; direito à saúde e direitos reprodutivos; democracia, poder e participação.

De acordo com reportagem de Lourenço (2015), ao se referir a última Marcha das Margaridas, além de reivindicações históricas como agilidade na reforma agrária e igualdade de direitos, as manifestantes também pediam reforma política e até a saída do presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha, ao entoarem nos carros de som: "Marcha mulherada! Sua bandeira na mão empunha. Viemos de todo canto, botar pra fora Eduardo Cunha".

Assim, as mulheres camponesas em luta, continuam mantendo viva a memória de Margarida que floresce todos os anos, no dia 12 de agosto.

Considerações finais

A partir dos estudos sobre a Marcha das Margaridas, como movimento em homenagem e também como continuação da missão de Margarida Maria Alves, constata-se que os movimentos sociais podem ser educativos, à medida que formam lideranças capazes de atuar na transformação de sua realidade social.

A movimentação resulta em educação como instrumento de transformação social, embora não ocorra por si só, sendo capaz de mudar a forma de entender o mundo e os fatos que nele ocorrem, e, ao mesmo tempo, possibilitar de pensar a história, os avanços e retrocessos sociais, de forma que os homens e mulheres se sintam sujeitos, entendendo-se como seres em construção, que podem intervir na realidade, transformando-a, ou mantendo-a tal como é. Nesta perspectiva, a Marcha das Margaridas pode ser considerada um instrumento de luta e de educação popular, pois ao longo dos anos vem ampliando a sua pauta de reivindicações com o intuito de garantir os direitos dos povos trabalhadores do campo e também da cidade. Neste movimento, as mulheres tomam conhecimento do seu papel na sociedade e o colocam em favor da justiça e do bem estar coletivo.

Referências

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

COSTA. Francisco. **Marcha das Margaridas.** Poema publicado em rede social em 12 de agosto de 2015. Disponível em: <<https://www.facebook.com/francicorcosta?fref=ts>>. Acesso em 15 ago 2015.

SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE DO CAMPO

DANTAS, Conceição. **Mulheres, soberania alimentar e convivência com o semi-árido. In: Economia Solidária: caderno pedagógico educandas e educandos.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2010.

FERREIRA, Ana Paula Romão de Souza. **Entre o velho e os novos movimentos sociais: A disputa de representações da trajetória político-educativa de Margarida Maria Alves (1933-1983).** 2009. 145 f. Tese (doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2009.

_____. **Margarida, Margaridas: memória de Margarida Maria Alves (1933 – 1983) e as práticas educativas das mulheres camponesas na Paraíba.** 2005. 141 f. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2005.

FETASE. **Marcha das Margaridas.** s/d. Disponível em:
<<http://fetase.org.br/mobilizacoes/marcha-das-margaridas/>>. Acesso em: 13 ago. 2015.

FUNDAÇÃO MARGARIDA MARIA ALVES (site). **Homenagens.** s/d. Disponível em:
<<http://www.fundacaomargaridaalves.org.br/homenagens/>>. Acesso em 13 ago. 2015.

LOURENÇO, Luana. **Marcha das Margaridas na esplanada dos ministérios.** Reportagem de 12 de agosto de 2015 para a EBC S/A. Disponível em:
<<http://www.ebc.com.br/cidadania/2015/08/marcha-das-margaridas-chega-esplanada-dos-ministerios>>. Acesso em 13 ago. 2015.

MARCHA DAS MARGARIDAS 2007. **2007 Razões para marchar.** Caderno de Textos para estudos e debates. Contag. Brasília, DF. 2007. Disponível em:
<<http://www.contag.org.br/imagens/fcaderno-de-textos-cnmt-2007.pdf>>. Acesso em 13 ago. 2015.

MARCHA DAS MARGARIDAS 2011. **Margaridas na Luta por: Desenvolvimento sustentável com justiça, autonomia, igualdade liberdade.** Caderno de Textos para estudos e debates. Contag. Brasília, DF. 2011. Disponível em:
<http://www.contag.org.br/imagens/fcaderno_textos_marcha_2011.pdf>. Acesso em 13 ago. 2015.

MARCHA DAS MARGARIDAS 2015. **Desenvolvimento Sustentável com Democracia, Justiça, Autonomia, Liberdade e Igualdade.** Caderno de textos para estudos e debates. Contag. Brasília, DF. 2015. Disponível em:
<http://www.contag.org.br/imagens/f24537_contag_livreto_marcha_2015_210x297_final-1.pdf>. Disponível em: 13 ago. 2015.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico.** Tradução: SCHAEFER, Bebel Orofino. 3. ed. São Paulo: Cortez/ Instituto Freire, 2000. (Coleção Prospectiva, v. 3)

MILANEZ, Felipe. **25 anos sem Chico Mendes.** In.: **Carta Capital.** Blog do Felipe Milanez, 2013. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/blogs/blog-do-milanez/25-anos-sem-chico-mendes-1140.html>>. Acesso em 27 set. 2015.

SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE DO CAMPO

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes. FELIPE, Jane. GOELLNER, Silvana Vilodre. (orgs.) **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2010.

MOTTA, Beto. **A história da líder sindical brasileira que deu origem a Marcha das Margaridas**. FETAESC, 2013. Disponível em: <<http://www.fetaesc.org.br/noticias/a-historia-da-lider-sindical-brasileira-que-deu-origem-a-marcha-das-margaridas/>>. Acesso em 13 ago. 2015.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. **O campesinato brasileiro**: uma história de resistência. Revista de Economia e Sociologia Rural, vol. 52, Supl. 1. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20032014000600002>. Acesso em 27 set. 2015.

**DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E EDUCAÇÃO
AGROECOLÓGICA: POSSIBILIDADES DE TRABALHO EM UMA
ESCOLA DO CAMPO**

Daniela Jéssica Trindade¹⁸

Cíntia Cristiane de Andrade¹⁹

Lucila Akiko Nagashima²⁰

RESUMO

Este artigo aborda o tema “Desenvolvimento Sustentável e Educação Agroecológica: possibilidades de trabalho em uma escola do campo” referenciando teoricamente sobre a situação da Educação do Campo e suas particularidades. Também, mediante uma pesquisa de caráter prático destaca-se a importância da abordagem de temáticas voltadas à agroecologia na Educação do Campo, de modo a valorizar o conhecimento prévio dos estudantes e resgatar o sentimento de pertencimento deles referente ao local onde vivem. A pesquisa foi realizada mediante a aplicação de questionário online a professores pertencentes à Secretaria Estadual de Educação do Paraná – SEED e teve como amostra 20 professores das diversas disciplinas curriculares atuantes na escola do campo, visando investigar se é possível desenvolver no ambiente escolar do campo um trabalho voltado para a agroecologia e o desenvolvimento sustentável. Por meio da análise dos dados constatou-se que 95% dos professores consideram importante o trabalho direcionado à agroecologia na escola camponesa e destacam que o desenvolvimento deveria ocorrer também nas escolas urbanas, pois é essencial que todos adquiram consciência acerca dos problemas ambientais e da necessidade de mudança de atitudes, além disso, os professores elegeram a disciplina Geografia (23%) como a mais oportuna para a realização desse trabalho com vertente agroecológica. Diante do exposto, evidencia-se que os professores acreditam na importância do trabalho com a agroecologia na Educação do Campo, promovendo adaptações metodológicas para atuar na escola do campo, de modo a propiciar ao aluno um processo de ensino e aprendizagem com qualidade e com conteúdos adequados a sua realidade camponesa.

47

Palavras-Chave: Educação do Campo. Agroecologia. Possibilidade de Trabalho.

¹⁸ Mestranda em Ensino – Formação Docente Interdisciplinar pela UNESPAR – Campus de Paranavaí. E-mail: dani_elatrindade@hotmail.com

¹⁹ Mestranda em Ensino – Formação Docente Interdisciplinar pela UNESPAR – Campus de Paranavaí. Participante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação da Diversidade do Campo (Gepedic). E-mail: andrade-cintia@hotmail.com

²⁰ Prof^a Dr^a do Programa de Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar. UNESPAR – Campus de Paranavaí. E-mail: lucilanagashima@uol.com.br.

SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE DO CAMPO

1 INTRODUÇÃO

A Educação do Campo começou a ter destaque por meio dos movimentos sociais que aconteceram no século XX, tendo referência à identidade e cultura dos povos do campo, gerando um maior valor àqueles que possuem laços culturais que estejam relacionados à vida no campo. Dessa forma, para a Secretaria Estadual da Educação do Paraná, o campo é tratado como um ambiente de trabalho, de cultura e produção de conhecimento (PARANÁ, 2006).

Portanto esta compreensão vai além de uma definição legal. A ideia de Educação do Campo se articula a um projeto político e econômico de desenvolvimento sustentável, a partir do entendimento dos interesses dos povos que nele vivem (PARANÁ, 2006).

O que caracteriza os povos do campo é o jeito peculiar de se relacionarem com a natureza, o trabalho na terra, a organização das atividades produtivas, mediante mão-de-obra dos membros da família, cultura e valores que enfatizam as relações familiares e de vizinhança, que valorizam as festas comunitárias e de celebração da colheita, o vínculo com uma rotina de trabalho que nem sempre segue o relógio mecânico (PARANÁ, 2006, p. 24).

A escola rural, infelizmente, foi comparada por muito tempo a um ambiente de atraso e precariedade social, devido à ideia que tinham das pessoas que viviam neste ambiente rural. Historicamente, a ideia que foi concebida era de que para mexer com a terra não eram necessárias muitas letras, e isto acabou sendo uma justificativa que as classes dominantes tinham para não haver escolas do campo (MACHADO et al., 2008).

A Educação do Campo está fortemente perpetuada a uma ideia de campo e de desenvolvimento social e econômico e que isto assegure a participação da comunidade local, trabalhando de forma pedagógica os princípios da participação dos educandos, educadores e comunidade e que também materialize a vida escolar com o trabalho da terra (MACHADO et al., 2008).

Portanto, por meio deste trabalho investigaremos a opinião dos professores que trabalham ou já trabalharam em escolas do campo, utilizando-se de um questionário online, para averiguar como os professores realizam a adaptação de seus conteúdos de acordo com as peculiaridades de seus alunos. Outro objetivo da pesquisa é investigar se é possível desenvolver no ambiente escolar um trabalho que esteja voltado para a agroecologia e o desenvolvimento sustentável e quais são as dificuldades encontradas pelos professores ao tentar adaptar suas disciplinas, voltados para a educação agroecológica.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nos dias atuais, a educação no campo ainda é alvo de diversas opiniões e críticas que tentam rebaixar o nível desta em comparação à escola urbana. Assim, percebe-se que o determinismo geográfico acaba sendo um regulador da qualidade da educação, o qual é uma falsa ideia. A escola rural apresenta valores que vão em direção contrária aos valores capitalistas e à lógica patronal, sendo estes uns de seus elementos fundamentais (ARROYO et al., 2011).

Uma tendência predominante em nosso país é a questão da desigualdade e exclusões, sendo considerada que parte da população que vive na área rural é atrasada. No modelo de desenvolvimento que o Brasil vive atualmente, o qual é predominantemente urbano, muitas vezes não existe lugar para os indígenas e camponeses, os quais são raramente encontrados (ARROYO et al., 2011).

Dessa forma é importante citarmos os diversos problemas que as escolas rurais passam. Entre eles podemos destacar a falta de infraestrutura necessária e de docentes qualificados, a falta de apoio a iniciativas de renovação pedagógica, o currículo e calendário escolar alheios à realidade do campo, estimuladora do abandono do campo por apresentar o urbano como superior e moderno, entre vários outros (ARROYO et al., 2011).

É importante desmistificar a imagem que as pessoas têm da área rural e das pessoas que nela vivem, afinal, este deve ser destacado especialmente pelo fato de ser o lugar de onde vêm os alimentos, de onde nasceram diversas culturas e um lugar de muito trabalho. É importante entender o real sentido da expressão “Educação no Campo”.

Não mais como lugar de atraso, de tradicionalismo, de inércia, mas como território social e cultural dinâmico, como lugar de produção de vida, trabalho, cultura, saberes e valores. Como terra que educa, lugar que educa e não a educar. De produção de solidariedades e identidades culturais. De formação de sujeitos humanos. O campo como espaço pedagógico – a pedagogia da terra. Reconhecer o campo como território educativo. Este é o sentido da expressão Educação no Campo (SOUZA, 2006, p. 10).

A Educação do Campo é um misto de conhecimentos que está sendo construída para que seja possível o entendimento do mundo desde suas raízes. Esta educação surgiu por meio dos desejos e interesses do sujeito do campo, os quais intensificaram suas lutas, possibilitando o diálogo com a sociedade civil organizada (SOUZA, 2006).

Uma das maiores indagações é sobre a questão de por que é necessário “educar” os trabalhadores do campo. A resposta é simples. Porque são sujeitos com direitos. Os movimentos

SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE DO CAMPO

sociais do campo representam a consciência de direito às terras, à justiça, ao trabalho, ao conhecimento, à cultura e a educação. Todos esses conjuntos de lutas e ações representam que são sujeitos com direitos (ARROYO et al., 2011).

A escola trabalha com sujeito de direitos e ela foi implementada para garantir estes. É necessário também que os professores revejam seus olhares sobre os estudantes. A escola tem que levar em consideração a história de cada estudante e suas lutas no campo, pois os processos educativos acontecem especialmente nos movimentos sociais, nas lutas, no trabalho. E é papel da escola interpretar esses processos educativos que acontecem, organizando o conhecimento e socializando o saber. Afinal, a escola e os saberes escolares são direitos do homem e da mulher do campo, porém, estes devem estar em sintonia com o que acontece também fora da escola (ARROYO et al., 2011).

Outro ponto de destaque é a educação em si, a qual em um sentido amplo abrange todas as relações humanas. Portanto, a questão da formação de professores é de suma importância. Há um grande número de professores que são formados por meio das chamadas licenciaturas curtas ou cursos a distância, os quais apresentam um caráter de qualidade duvidoso (MARTINS et al., 2008).

Os cursos de formação de professores estão presentes em quase a totalidade das universidades públicas do país; os programas de pós-graduação em educação são numericamente superiores no cenário nacional e, em relação à demanda, os sistemas relacionados à educação básica sofrem constantemente com a falta de qualidade, ausência de formação em seus quadros, apoio continuado. Enfim, existe uma distância enorme entre universidade e educação (MARTINS et al., 2008, p. 35).

No domínio da educação, as práticas pedagógicas, tanto formais quanto não formais, são conduzidas por ideias que o educador possui a respeito da sociedade, da atitude educativa e do processo de avaliação. Quando o ensino é retratado apenas como uma transmissão de conteúdos, os estudantes também são concebidos com receptores de conteúdos. Quando a relação entre professor e estudante é pautada no diálogo, teremos uma relação diferente, onde o estudante é orientado pelo professor, sendo este um desafio tanto para o educador quanto para o educando (SOUZA, 2006).

Os professores muitas vezes são desafiados e devem fazer escolhas. Eles devem desenvolver seus conteúdos por meio da transmissão de conhecimento, também conhecido como ensino tradicional, ou ampliar seus conhecimentos e elaborar novas estratégias de ensino (SOUZA, 2006).

SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE DO CAMPO

A prática educativa muitas vezes é manifestada no próprio cotidiano das relações que são desenvolvidas nas escolas. Dessa forma, muitos professores enfrentam os vazios da sua formação pedagógica, pois o currículo que é desenvolvido nos cursos de formação de professores está voltado à escola urbana (SOUZA, 2006).

A formação de professores é de grande importância, pois estes devem estar preparados para adaptar suas aulas de acordo com o público que trabalham. E para isto eles necessitam de um respaldo da escola. No entanto, a formação dos professores além de partir de uma divisão de classes a qual é causada pelo sistema capitalista, também necessita fazer da educação um instrumento que supere os limites que estamos imersos (MARTINS et al., 2008).

No âmbito da escola, a formação de professores faz parte de um projeto de sociedade que deve estar bem claro e ser almejado pela comunidade escolar. Assim, necessita estar inserido na construção coletiva da escola e um instrumento importante para materializar tal propósito é o projeto político pedagógico da escola. Essa articulação é importante para garantir que a formação ampla, de cunho teleológico, esteja presente nas atividades-meio, atividade-fim e em toda organização do trabalho pedagógico; isso vai da inserção da perspectiva política adotada pela escola nos programas de formação estatais, como os propostos pelas entidades mantenedoras, como secretarias de educação, ao processo de base, como reuniões pedagógicas, planejamento e avaliação das atividades escolares, gestão da unidade escolar (MARTINS et al., 2008, p. 40).

No entanto, é importante o desenvolvimento de um projeto de formação continuada que não apenas tirem os professores da escola para fazer cursos e sim que busque ultrapassar a fragmentação da formação continuada, ou seja, que esta aconteça dentro da própria escola e conte com a participação de pedagogos, professores e demais funcionários tendo o objetivo de reconstruir o Projeto Político Pedagógico (MARTINS et al., 2008).

Ainda assim é importante voltar nosso olhar para a reconstrução da identidade de todos que trabalham na escola, dando assim um maior sentido para a formação continuada, onde sejam estabelecidos critérios com compromisso e cumplicidade entre todos do espaço escolar, para que seja possível ter mudanças significativas (MARTINS et al., 2008).

As Diretrizes Curriculares da Educação do Campo retratam a importância da educação como um direito universal, pois são formas de auxiliar os professores na organização de suas práticas educativas, sendo cada vez mais próximas da realidade dos sujeitos do campo que têm

[...] direito a uma educação pensada, desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais. Sendo assim, as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo denotam um importante instrumento para a construção de uma educação pública e gratuita de qualidade, presente e que respeite e valorize a diversidade humana, contribuindo assim com

a construção de uma sociedade cada vez mais justa e solidária (PARANÁ, 2006, p. 09).

Dessa forma, a Educação do Campo não deve estar presente em apenas mais uma escola, mas sim ser um ambiente que desperte nos estudantes a curiosidade a respeito do ambiente em que vivem e também a produção de conhecimentos que os ajude a cuidar do que eles têm de forma sustentável.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O desenvolvimento desse trabalho aconteceu por meio de pesquisa bibliográfica e empírica baseada em aplicação de questionário. Trata-se de uma pesquisa de caráter descritivo. De acordo com Gil (2007), a pesquisa descritiva visa descrever as características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis. O autor ainda complementa que essa pesquisa envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: questionário e observação sistemática e em geral, assume a forma de levantamento.

A população da pesquisa foi composta pelos professores que lecionam ou que já lecionaram em escolas do campo pertencentes à Secretaria Estadual de Educação do Paraná – SEED, tendo como amostra 20 professores das diversas disciplinas curriculares.

A coleta de dados foi efetuada por meio da aplicação de questionários online via e-mail e redes sociais, compostos por questões objetivas e dissertativas. A análise dos dados ocorreu mediante a utilização de regra de três simples, para obtenção dos percentuais de resposta e posterior elaboração de Gráficos de modo a permitir uma visualização satisfatória dos resultados alcançados.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos encontram-se descritos nas Figuras de 1 a 8. Mediante o resultado exposto pela Figura 1, observou-se que a formação dos professores pesquisados foi diversificada, sendo composta por 11 diferentes cursos de graduação, e deve-se destacar que apenas um curso não era específico de Licenciatura, porém com formação em Engenharia Agrônômica que leciona em um Colégio Agrícola na região sudoeste do Paraná. Constatou-se também que a Química foi a formação que obteve o maior percentual de entrevistados, correspondendo a 20% da amostra,

SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE DO CAMPO

porém destaca-se que há um equilíbrio entre o percentual de graduados em cada licenciatura. E tal diversidade de formações oportuniza um resultado mais heterogêneo, com grande diversidade de visões.

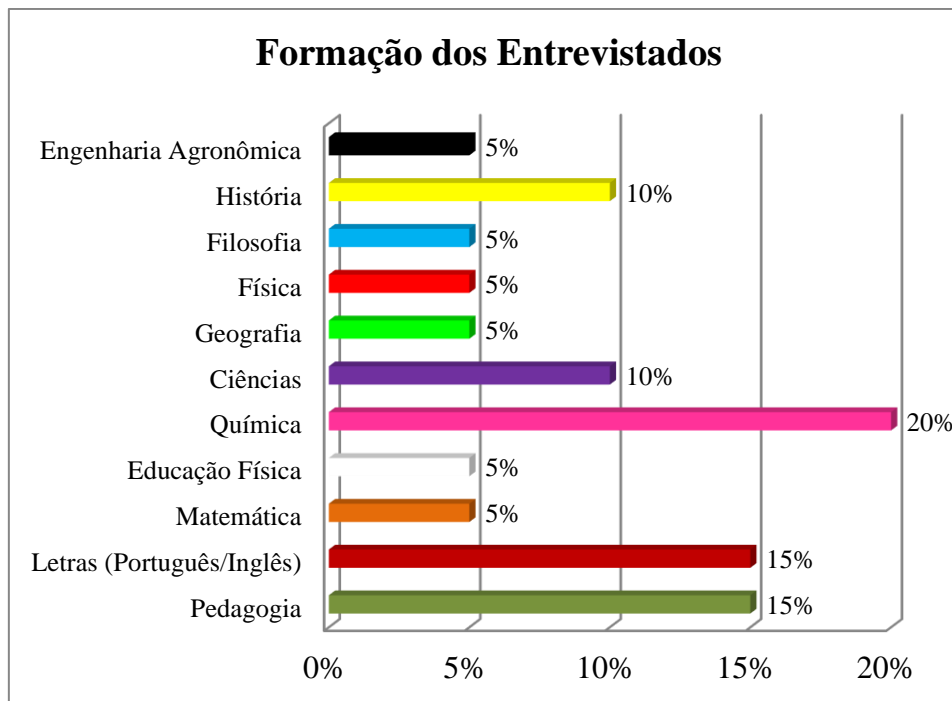


Figura 1 – Gráfico representativo da formação dos entrevistados.

Fonte: (TRINDADE; ANDRADE; NAGASHIMA, 2016).

É inegável diante dos dados expostos pela Figura 2 que um percentual expressivo (80%) de professores que atuam em escolas do campo não são portadores de especialização específica na área. Com relação ao percentual de 20%, o que corresponde a quatro professores que apresentam especialização em Educação do Campo, 3 deles cursaram na modalidade EAD e o outro afirmou ter mestrado, com a dissertação com temática sobre História da Educação do Campo no Paraná, o que mostra que os professores mesmo em reduzida proporção estão buscando capacitação para aprimorar o atendimento às necessidades dos alunos do campo.

Possui Especialização em Educação do Campo

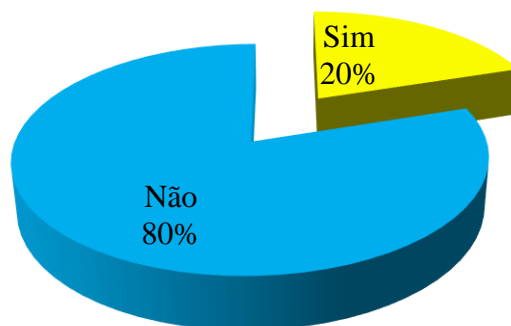
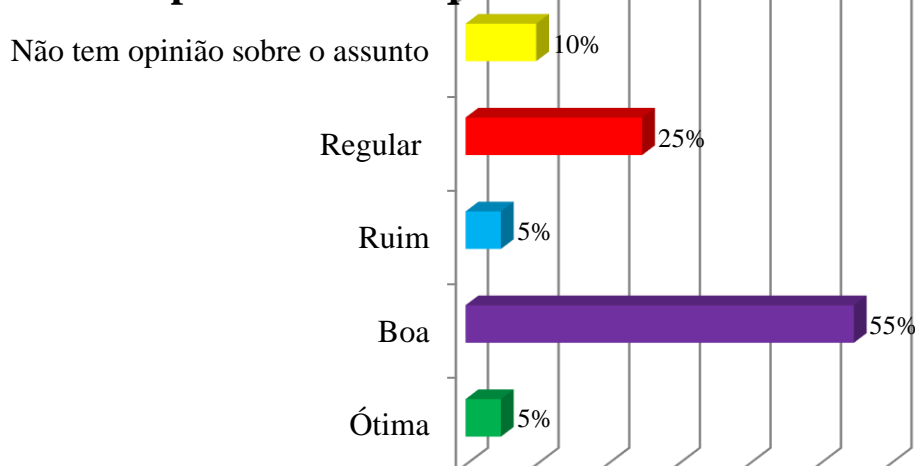


Figura 2 – Gráfico representativo do percentual de entrevistados que possuem especialização em Educação do Campo. **Fonte:** (TRINDADE; ANDRADE; NAGASHIMA, 2016).

A opinião dos professores sobre a qualidade do ensino da escola do campo onde atua/atuou (Figura 3) revela que 55% classificaram como “boa”, seguida por um percentual de 25% que a consideram “regular”. Tais dados demonstram o quanto a educação das escolas do campo ainda tem muito a melhorar na opinião dos professores. Um dos principais aspectos ressaltados pelos professores foi o de que em Paranavaí, nas escolas categorizadas como do Campo, o ensino é igual

54

Opinião sobre a qualidade do ensino



SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE DO CAMPO

Figura 3 – Gráfico representativo da opinião dos entrevistados sobre a qualidade do ensino da escola do campo onde atua.

Fonte: (TRINDADE; ANDRADE; NAGASHIMA, 2016).

O resultado exposto pela Figura 4 demonstra uma preocupação dos professores em adequar sua metodologia de acordo com as necessidades do aluno do campo, pois 70% afirmaram terem promovido adaptações em suas estratégias metodológicas para lecionarem na escola do campo. As principais explicações de como efetuaram tais adaptações foram mediante a adequação dos conteúdos da sua disciplina de atuação à realidade do aluno do campo, procurando valorizar os conhecimentos práticos e as experiências de cada um. Outra adaptação citada pelos professores foi à adequação do calendário do colégio à safra, evitando coincidir o período de avaliações com o auge da colheita, onde muitos estudantes trabalham. Alguns professores também informaram adotar o ensino por investigação, no qual o papel de pensar/raciocinar é todo do aluno e o professor tem o papel de conduzi-los à aquisição do novo conhecimento. Entretanto, 20% não promoveram adequações em sua metodologia da escola urbana para a do campo, justificando não ter sido necessário.

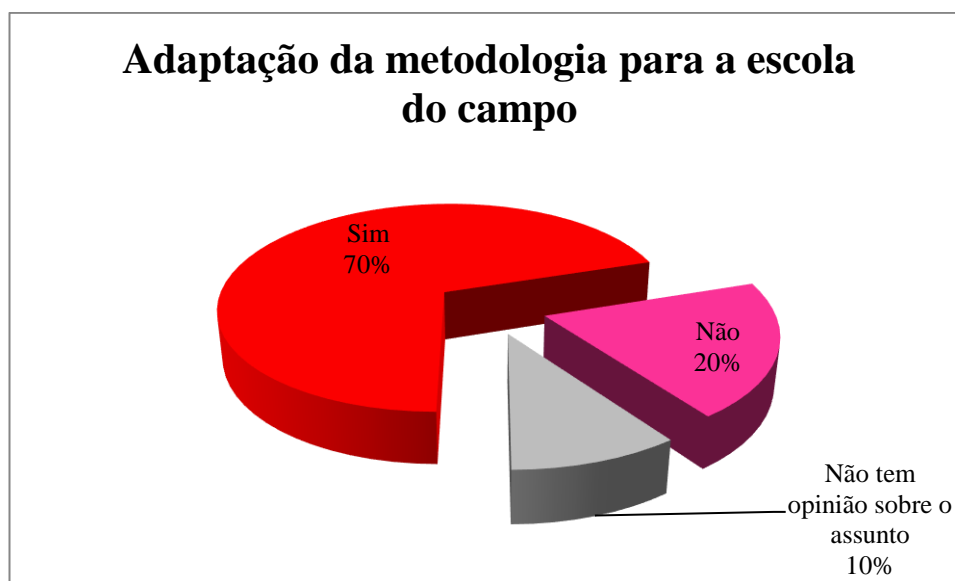


Figura 4 – Gráfico representativo do percentual de entrevistados que adaptaram sua metodologia para atuar na escola do campo.

Fonte: (TRINDADE; ANDRADE; NAGASHIMA, 2016).

Os resultados da pesquisa demonstrados na Figura 5 evidenciam que para 65% dos professores, existe a possibilidade de trabalhar projetos voltados à agroecologia na escola de atuação. Entretanto, os professores frisaram a necessidade de maior apoio por parte da equipe pedagógica e direção escolar, pois segundo alguns relatos, a equipe pedagógica impede a realização de qualquer atividade que seja fora do ambiente da sala de aula, e para um efetivo trabalho voltado

SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE DO CAMPO

às práticas agroecologias é essencial aulas de campo, e isso necessita uma mobilização de toda a comunidade escolar, no intuito de dar apoio aos professores em tais atividades. Alguns professores também ressaltaram a importância e a necessidade de implantação de projetos voltados à agroecologia em todas as disciplinas, de modo que o aluno perceba que sem uma mudança de consciência e postura em relação às questões ambientais, o Planeta não suportará tamanha degradação provocada pelos seres humanos.

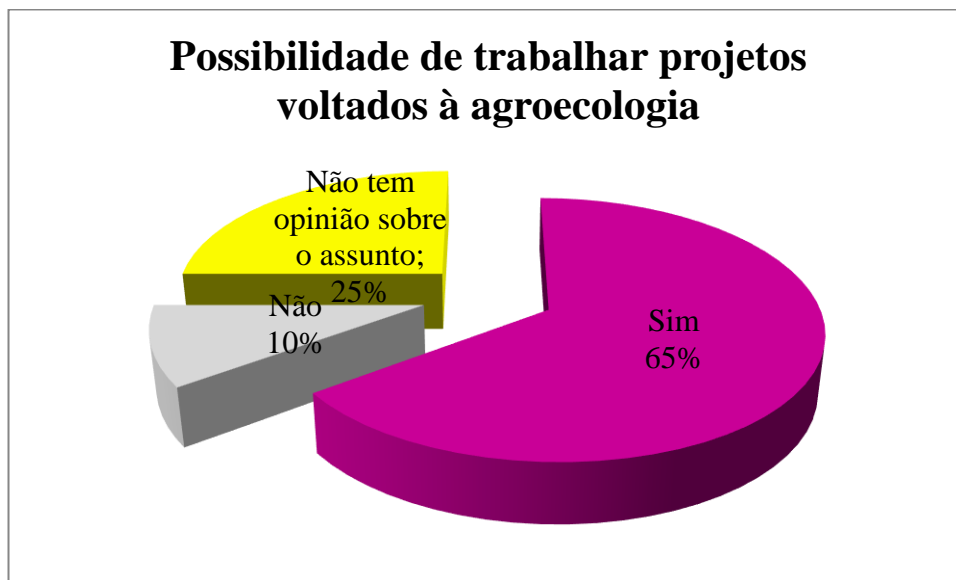


Figura 5 – Gráfico representativo do percentual de entrevistados que consideram possível desenvolver projetos voltados à agroecologia na escola do campo onde atua.

Fonte: (TRINDADE; ANDRADE; NAGASHIMA, 2016).

De acordo com a Figura 6, 75% dos professores se consideram capazes de desenvolver um trabalho voltado para a educação baseada em uma vertente agroecológica. Além disso, os professores relataram como poderiam trabalhar tal temática, e os principais apontamentos foram: mediante o trabalho com unidades de medidas agrárias nas aulas de Matemática; qualidade de vida por meio do cultivo de uma horta orgânica no ambiente escolar.

Além disso, um dos professores argumentou que mesmo na escola já existindo projeto com essa vertente agroecológica (reciclagem/separação do lixo, prevenção da Dengue), outro projeto agroecológico que poderia ser implantado é a reciclagem de matéria orgânica. Isso ocorreria, aproveitando-se o descarte de alimentos para utilizar como adubos em hortas orgânicas, produzindo assim, verduras e legumes, propiciando uma melhor qualidade de vida aos alunos.

Outro professor enfatizou que escolas detentoras de um espaço externo privilegiado deveriam investir na implantação de pomares produzindo frutos para lanches e sucos e também complementou que poderia ser realizada a captação de água das chuvas para utilizar na limpeza da

instituição. Assim, observamos o quanto os professores possuem boas ideias para trabalhar a agroecologia no ambiente escolar do campo.

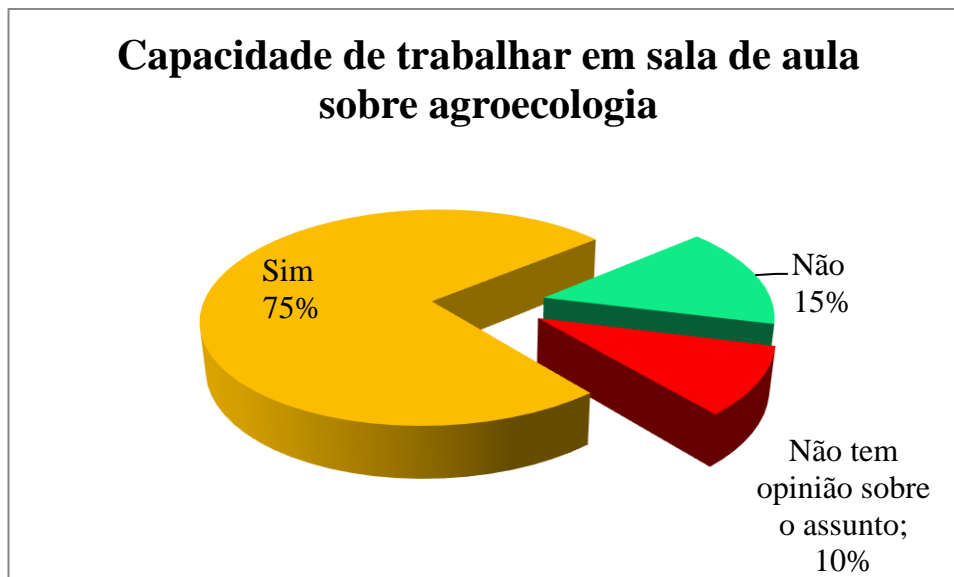


Figura 6 – Gráfico representativo do percentual de entrevistados que se consideram capazes de efetuar um trabalho voltado para a educação baseada em uma vertente agroecológica.

Fonte: (TRINDADE; ANDRADE; NAGASHIMA, 2016).

Quando questionados se consideram importante o trabalho direcionado à agroecologia no ambiente de uma escola do campo, os professores foram enfáticos ao responderem que sim (95%), e apenas 5% afirmaram não ter opinião sobre o assunto. Os professores ainda argumentaram da necessidade de se abordar agroecologia não unicamente nas escolas do campo, mas em todas as escolas (urbanas e do campo), pois assim, o aluno terá oportunidade para refletir sobre o ambiente que o cerca e aplicar os conhecimentos aprimorados e adquiridos na escola em sua realidade socioambiental. Deve-se salientar que muitos professores frisaram que é por meio da educação que ocorrerá mudanças e a implantação de um ambiente favorável à vida saudável. Observa-se que para os professores participantes da pesquisa, a Educação do Campo deve estar voltada à valorização da realidade do homem do campo e que essa realidade sirva como instrumento para o aperfeiçoamento social local.

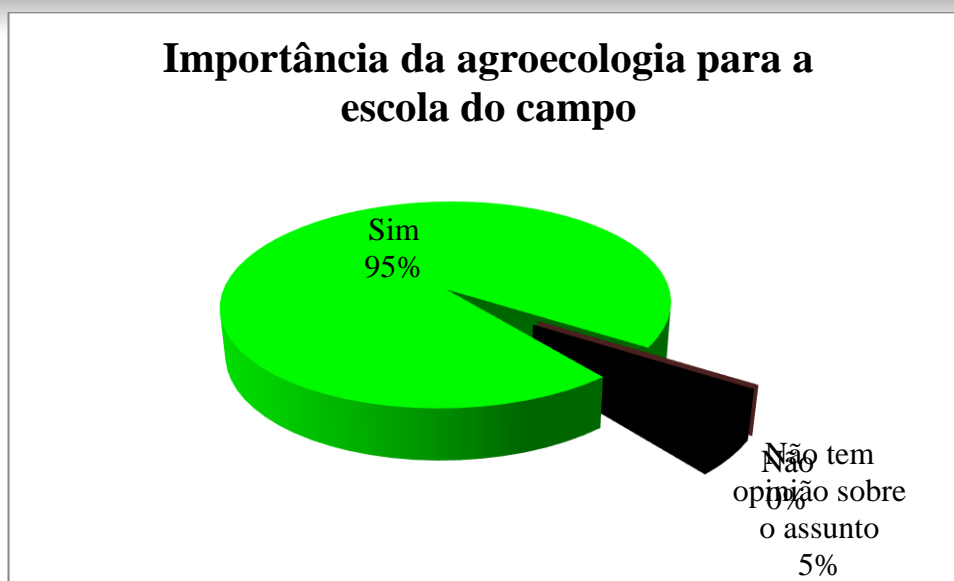


Figura 7 – Gráfico representativo do percentual de entrevistados que se consideram capazes de efetuar um trabalho voltado para a educação baseada em uma vertente agroecológica.

Fonte: (TRINDADE; ANDRADE; NAGASHIMA, 2016).

Ao serem questionados sobre quais disciplinas curriculares consideram propícias para desenvolver um trabalho voltado à agroecologia, constatamos que de acordo com 23% dos professores, Geografia é a disciplina mais oportuna para tal abordagem, seguida por Biologia (16%), Ciências (15%) e Química (13%). Observando-se assim um predomínio das Ciências da Natureza, como propícias segundo a visão dos professores para abranger temáticas voltadas às questões ambientais. Entretanto, deve-se ressaltar que para 10% dos entrevistados todos os componentes curriculares são aptos a promoverem tal abordagem, porém ressaltam que para isso faz-se necessário um trabalho interdisciplinar, além de aprimorar a preparação dos professores e um real apoio da equipe pedagógica e direção escolar.

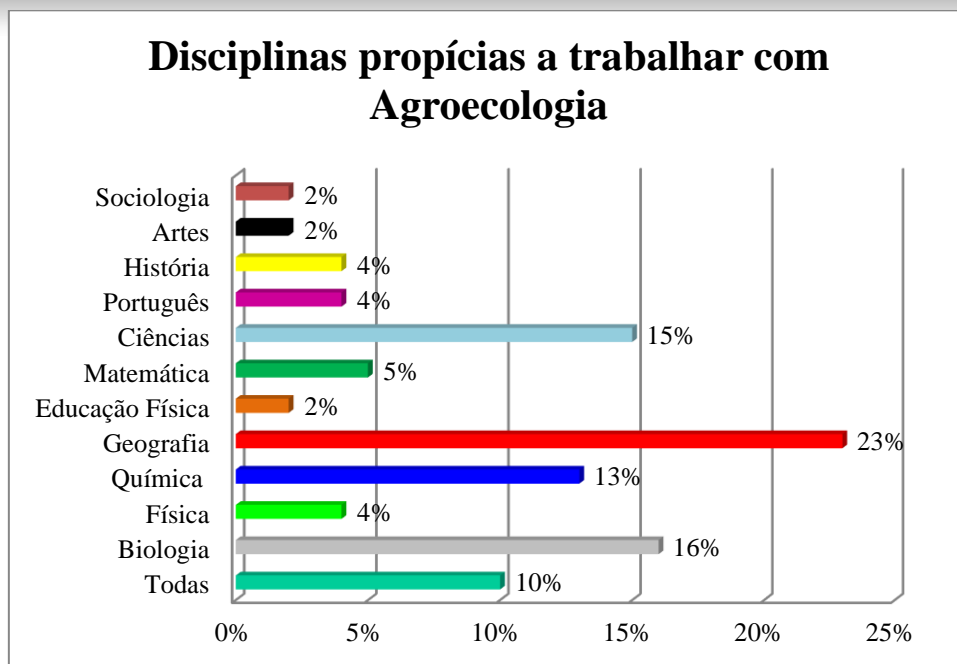


Figura 8 – Gráfico representativo da opinião dos entrevistados sobre quais as disciplinas propícias a trabalhar com Agroecologia.

Fonte: (TRINDADE; ANDRADE; NAGASHIMA, 2016).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, observamos o quanto a Educação do Campo necessita de políticas públicas que permitam o seu desenvolvimento de acordo com as reais especificidades da realidade do campo. Observa-se ainda que a chamadas escolas do campo, na sua grande maioria ainda adotam os moldes da educação praticada nas escolas da cidade, com os mesmos conteúdos curriculares e com alguns professores que não consideram necessário promover uma adaptação metodológica para atuar em tais escolas.

Ainda é predominante nas políticas públicas educacionais a concepção de que a escola deve ser local de preparação para o mercado de trabalho (urbano), oposto do que deve ser preconizado no ambiente escolar do campo. Entretanto, assim como já mencionado, na Educação do Campo, ocorre uma repetição da educação desenvolvida nas escolas da cidade, o que não possibilita que esse aluno desenvolva sentimento de pertencimento ao local onde vive. Um processo de ensino e aprendizagem descontextualizado da realidade do aluno colabora para um maior desinteresse dos alunos, conseqüente evasão, ainda mais no ambiente escolar do campo onde grande parte dos alunos são trabalhadores, ou ao menos, contribuem com a execução das atividades cotidianas do campo, desenvolvida por seus familiares.

SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE DO CAMPO

No que concerne à possibilidade de trabalho das escolas do campo pautado no desenvolvimento sustentável e na agroecologia, constatou-se que a grande maioria dos professores que atuam nas escolas do campo apesar de não possuírem especialização na área, aproximadamente 65% consideram ser possível desenvolver projetos voltados à referida temática na escola do campo onde atuam. Salientam a necessidade de promover ações que despertem o interesse dos alunos pelos conteúdos e também aumentem o sentimento de pertencimento em relação ao ambiente do campo, o que contribui para que estes mesmo buscando aprimoramento por meio do estudo, ao ingressar no ensino superior ou em cursos técnicos não mudem para a cidade após a conclusão do curso superior e sim apliquem o conhecimento adquirido na comunidade rural onde vive.

Outro fato que deve ser destacado é que 95% dos professores participantes da pesquisa consideram importante o trabalho direcionado à agroecologia no ambiente de uma escola do campo. Um dos principais argumentos é o de que o aluno precisa aprender a valorizar o ambiente no qual vive, e assim procurar melhorá-lo mediante os conhecimentos adquiridos e aprimorados em sala de aula. Para 23% dos professores a disciplina de Geografia é considerada a mais propícia para que se desenvolva um trabalho voltado à agroecologia, seguida pelas disciplinas de Biologia (16%), Ciências (15%), Química (13%), ou seja, os componentes curriculares de Ciências Naturais e que juntas correspondem a 44% segundo a visão dos entrevistados.

Entretanto, diante do exposto, deve-se deixar claro que para que de fato a Educação do Campo cumpra o seu papel, que é o de oportunizar ao aluno do campo, um processo de ensino e aprendizagem significativo, deve ocorrer uma alteração da estrutura educacional em vigência onde a Educação do Campo é uma réplica das escolas da cidade, o que descaracteriza sua prática ideológica. Nesse sentido, os professores que lecionam em escolas do campo devem valorizar as particularidades da realidade dos seus alunos e principalmente lapidar o conhecimento e as experiências que o aluno já detém especialmente no que se refere ao conhecimento específico do seu dia a dia camponês. Diante disso, o professor deve buscar capacitação, porém isso deve ocorrer acompanhada de mudança postural da equipe pedagógica, onde esta deve oportunizar aos professores subsídios para a realização de atividades contextualizadas à realidade camponesa.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma Educação do Campo**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE DO CAMPO

MACHADO, C. L. B.; CAMPOS, C. S. S.; PALUDO, C. **Teoria e prática da Educação do Campo**: análises de experiências. Brasília: MDA, 2008.

MARTINS, F. J.; RODRIGUES, E.; PELISSER, J. B.; COMILO, M. E. da S.; PEREIRA, M. J.; KLAUCK, S.; ANDRÉ, T. C. **Educação do Campo e formação continuada de professores**. Porto Alegre: EST Edições; Campo Mourão: FECILCAM, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação – Educação do Campo**. Curitiba: SEED, 2006.

SOUZA, M. A. de. **Educação do Campo**: propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis: Vozes, 2006.

EDUCAÇÃO DO CAMPO: A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA DOS ALUNOS CAMPONESES – 6º ao 9º ANO

Iasmim Mesquita Paiva²¹

Elias Canuto Brandão²²

RESUMO:

O artigo analisa a variação linguística dos alunos camponeses do 5º ao 9º ano, por meio das vertentes fonéticas e morfológicas. Estudamos se o meio e o convívio social dos alunos camponeses contribuem para com a variação linguística e se a variação é respeitada e valorizada. A pesquisa foi resultado de leituras bibliográficas, questionários e entrevistas sobre o modo de fala dos alunos matriculados do 6º (sexto) ao 9º (nono) ano do ensino fundamental em um colégio no município de Diamante do norte – Paraná, comparando com os alunos provenientes da zona urbana, observando e analisando se de alguma forma os alunos provenientes do campo são prejudicados na variação linguística. Discutimos o comportamento dos professores, principalmente de língua portuguesa, buscando descobrir qual a melhor postura que poderiam adotar. Para o feito, utilizamos como metodologia a pesquisas bibliográfica e de campo.

Palavras-chave: Variação. Linguística. Camponeses.

Introdução

O Brasil é um país territorialmente extenso, além de ser composto de uma grande miscigenação de povos e raças. Deste modo, apesar das variedades da língua, a valorização da norma padrão desvaloriza as demais variantes da língua, que, em muitos casos, são apontadas como “erro”, o que entendemos ser diversidade cultural. Sabemos que todo falante possui domínio de sua língua materna para se comunicar e por isto, analisaremos neste estudo a variação linguística dos alunos provenientes da zona rural, do 6º ao 9º ano, geralmente marginalizados pelo modo de se comunicar, em contraposição aos alunos da zona urbana, visando compreender os motivos pelo

²¹ Acadêmica do Curso de Letras. Componente do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação da Diversidade do Campo (GEPEDIC-UNESPAR-Paranavaí-CNPq). E-mail: iasmim_dte@hotmail.com

²² Doutor em Sociologia; Docente do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR-Campus de Paranavaí-PR); Integrante do PPG-*Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar*. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação da Diversidade do Campo (GEPEDIC-UNESPAR-Paranavaí-CNPq); Membro da Articulação Paranaense de Educação do Campo. E-mail: eliasbrandao.unespar@gmail.com

SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE DO CAMPO

qual essa variação está presente no modo de falar desses alunos e o porquê seu modo de comunicação é tido como “erro” por quem reside nas cidades.

Em um estudo anterior, pesquisamos a inserção dos alunos proveniente do campo, do 1º ao 5º ano, no ambiente escolar, concluindo que há uma significativa variação na oralidade de alunos camponeses quando comparados aos alunos da cidade, porém houve grande perda da variação linguística camponesa conforme o avanço dos anos, passando de 79% para 25% o número de palavras faladas de acordo com a variedade do campo. E neste, pesquisaremos a continuidade dos mesmos conforme o avanço das séries. Daremos ênfase à questão da postura dos professores de língua portuguesa diante desta variação, buscando investigar como se comportam diante das variações, observando a forma mais adequada para lidar com essa questão.

A Variação Linguística

Variação linguística é um fenômeno presente na língua e que ocorre por meio de vários fatores, podendo ser de cunho geográfico, social, histórico, idade, sexo ou grau de escolaridade. Para Viotti (2013),

As variações de um elemento variável são chamadas variantes. Ao ver da teoria da variação, a distribuição do padrão de uso das variantes de uma variável em uma determinada comunidade de fala dependente de valores sociais, como o gênero do falante, seu nível de escolaridade, sua faixa etária, sua origem étnica e a classe socioeconômica a que pertence. (VIOTTI, 2013, p. 146).

Adiantamos que a língua falada não é estática e nem uniforme. Devido ao uso, sempre está sofrendo variações. Ela está sempre em transformação, juntamente com a sociedade e a humanidade. Assim como o homem evolui, a língua também evolui de forma constante. Segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 1997),

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em Língua Portuguesa está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades. [...]. A imagem de uma língua única, mais próxima da modalidade escrita da linguagem, subjacente às prescrições normativas da gramática escolar, dos manuais e mesmo dos programas de difusão da mídia sobre o que se deve e o que não se deve falar e escrever, não se sustenta na análise empírica dos usos da língua. (BRASIL, 1997, p. 29).

SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE DO CAMPO

Diferentes estudos indicam que devemos compreender que o modo de falar dos indivíduos provenientes do ambiente rural deve ser entendido como sendo uma variedade da nossa língua materna, devendo ser respeitado e valorizado. Porém, esta peculiaridade na fala dos camponeses é, por muitas vezes, vista como símbolo de inferioridade social, fazendo com que se sintam realmente inferiores e constrangidos ao pronunciar-se. Tal fato denomina-se preconceito lingüístico. Para Bagno (1999):

O preconceito lingüístico se baseia na crença de que só existe, [...], uma única língua portuguesa digna deste nome e que seria a língua ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas e catalogada nos dicionários. Qualquer manifestação lingüística que escape desse triângulo escola-gramática-dicionário é considerada, sob a ótica do preconceito lingüístico, “errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente” [...]. (BAGNO, 1999, p. 40).

Diante dos estudos, inquieta-nos compreender qual deve ser a postura adotada pelos professores de português mediante as peculiaridades do modo de falar dos alunos camponeses, visando contribuir para agirem da forma mais adequada, de modo a não deixar que se sintam coagidos ou envergonhados, inibindo de participarem de diálogos ou debates em sala de aula. Adiantamos que a escola possui um papel importante nessa questão e, para Marinho e Val (2006):

[...] é necessário à escola abrir-se para as múltiplas variedades lingüísticas, uma vez que, contemplando os diferentes usos da linguagem, nas mais diversas situações, possibilitará o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos. Cabe à escola mudar sua postura, visando saber lidar com as diferentes variedades orais e escritas da linguagem. Com isso, os chamados “erros” ou “desvios” dos alunos passam a ser vistos como manifestações de seu saber implícito e nunca como deficiências no uso da língua. (MARINHO & VAL, 2006, p. 10).

Este modo de falar camponês e sua origem precisa ser melhor estudado e valorizado, visto a riqueza cultural. Por isto analisaremos neste artigo a variação lingüística, investigando as mudanças ou não em seu modo de falar e, se com o tempo o modo de falar acaba perdendo a variação do ambiente rural.

A Sociolinguística

Levando em consideração o objeto de pesquisa investigado, para compreender e analisar as variantes é necessário compreender a sociolingüística. Esta é o campo da linguística que estuda as variedades da língua levando em conta o fator social. De acordo com Martelotta (2008):

A sociolinguística é uma área que estuda a língua em seu uso real, levando em consideração as relações entre a estrutura linguística e os aspectos sociais e culturais da produção linguística. Para essa corrente a língua é uma instituição social e, portanto, não pode ser estudada como uma estrutura autônoma, independente do contexto situacional, da cultura e da história das pessoas que a utilizam como meio de comunicação. (MARTELOTTA, 2008, p. 141).

Estuda as variedades no modo de fala de diferentes grupos em diversos lugares, analisando os falantes e o meio em que estão inseridos para saber qual a influência do meio na maneira de falar dos indivíduos. Segundo Bagno (2007):

Ao contrário da norma-padrão, que é tradicionalmente concebida como um produto homogêneo, como um jogo de armar em que todas as peças se encaixam perfeitamente umas nas outras, sem faltar nenhuma, a língua, na concepção dos sociolinguistas, é intrinsecamente heterogênea, múltipla, variável, instável e está sempre em desconstrução e em reconstrução. Ao contrário de um produto pronto e acabado, de um monumento histórico feito de pedra e cimento, a língua é um processo, um fazer-se permanente e nunca concluído. A língua é uma atividade social, um trabalho coletivo, empreendido por todos os seus falantes, cada vez que eles se põem a interagir por meio da fala ou da escrita. (BAGNO, 2007, p. 36).

Compreende Bagno que, para a sociolinguística a língua é vista como heterogênea, múltipla, variável, instável e está sempre em desconstrução e construção, ou seja, ela não é igual, não é estática, mudando com o tempo e varia segundo vários fatores como região, meio social, idade, sexo, entre outros. “Se a sociolinguística tem um papel a desempenhar na educação linguística dos cidadãos brasileiros, esse papel é de reconhecimento da heterogeneidade intrínseca da sociedade brasileira” (BAGNO, 2007, p. 22), ou seja, as variações linguísticas ocorrem porque existem variados grupos sociais. Deste modo é importante que todas as variações da língua sejam valorizadas, respeitadas e vistas como riqueza cultural do nosso país.

O falar camponês e o preconceito linguístico

O estudo aqui analisado indica que o falar camponês utilizado pelos moradores da zona rural, quando comparados falar urbano, possui peculiaridades que são perceptíveis ao interlocutor no diálogo, com o agravante de ser inferiorizado e visto como sinônimo de pobreza e falta de instrução. Entretanto, o falar é rico culturalmente e não deve ser desvalorizado.

SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE DO CAMPO

Segundo Bortoni-Ricardo (2004), uma das marcas dos falantes do meio rural é trocar o /l/ por /r/, como observa-se nas palavras: altura/artura, volta/vorta, planta/pranta, avental/aventar. Essas trocas são menosprezadas e vistas como erro por aqueles que seguem a norma padrão.

Outra marca desse falar é a vocalização do encontro consonantal /lh/, que pode ser visto em palavras como: colher/cuié/, milho/mio, alho/aio, mulher/muié.

Muié – nesta variante de mulher típica do polo rural do contínuo, temos a aplicação de duas regras: a vocalização da consoante lateral palatal /lh/ e a perda do /r/ final. A primeira regra tem caráter descontínuo e pode ser observada em /filho > fio/; /palha > paia/; trabalha > trabaia/. A perda do /r/ final é um traço gradual. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 58).

Nota-se também haver certa redução nas palavras que são proparoxítonas. “A redução das palavras proparoxítonas no caipira e variedades adjacentes podem seguir diferentes padrões. O mais comum é o apagamento da vogal da penúltima sílaba” (BORTONI-RICARDO, 2011, p. 73). Este fenômeno ocorre em várias palavras: árvore/arvre/, abóbora/abóbra, chácara/chacra. Essa redução da vogal na penúltima sílaba das palavras proparoxítonas é muito comum no falar dos camponeses e está presente em palavras que são muito usadas em seu dia-a-dia.

No falar camponês ocorre, em algumas palavras, o fenômeno da assimilação quando as consoantes /nd/ e /mb/ aparecem juntas, uma delas desaparece e só a outra permanece como, por exemplo, nas palavras: brincando/brincano (a consoante /d/ desapareceu e a consoante /n/ permaneceu), também/tamém (a consoante /b/ desapareceu e a consoante /m/ permaneceu).

Ainda falando das tendências naturais da língua e suas consequências no ensino da língua escrita, temos de nos lembrar de dois casos de assimilação. Dizemos que há assimilação quando, numa sequência de sons homoorgânicos ou parecidos, um deles assimila o outro, que desaparece. É o que acontece nas sequências /nd/ e /mb/ (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 102).

Em algumas palavras que terminam com a consoante /m/ essa vogal tende a sumir, assim como o travamento nasal, pois /m/ é uma consoante nasal. “Observe as palavras: garagem, homem, fizeram. Em todas essas a sílaba final é átona e o travamento nasal tende a ser suprimido” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 97). Assim, as palavras citadas acima são modificadas no falar camponês: Garagem/garagi, homem/homi, fizeram/fizeru.

Ocorre com muita frequência a troca da consoante /l/ pela consoante /r/ no final das sílabas de algumas palavras, bem como: falta/farta, volta/vorta, pulmão/purmão, alto/arto, alface/arface.

SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE DO CAMPO

É comum os camponeses apresentam estas e outras variações em seu falar, e por esse motivo têm sido inferiorizados e vítimas do preconceito linguístico, sobretudo do homem urbano autoconsiderado “culto”. Segundo Bagno (1999),

[...] o preconceito linguístico está ligado, em boa medida, à confusão que foi criada, no curso da história, entre língua e gramática normativa. Nossa tarefa mais urgente é desfazer essa confusão. Uma receita de bolo não é um bolo, o molde de um vestido não é um vestido, um mapa-múndi não é o mundo [...]. Também a gramática não é a língua. (BAGNO, 1999, p. 9).

De acordo com o autor, esse preconceito vem da ideia de que a língua, para que seja usada de forma correta, deve seguir à risca a gramática normativa, entretanto, a língua deve cumprir o seu papel principal: a comunicação.

Estando ela na norma padrão ou em suas diversas variáveis, o importante é que haja comunicação. “Hoje se sabe que todas as variedades linguísticas são eficazes na comunicação e, por isso, são importantes e dignas de consideração”. (MARINHO & VAL, 2006, p. 08).

Deste modo, o falar camponês deve ser valorizado e mantido em suas peculiaridades que são ricas em cultura e o preconceito linguístico extinguido, como qualquer outra forma de preconceito.

A Variação Linguística em Sala de Aula

Sabemos que existem muitas variedades linguísticas, sendo a camponesa apenas uma delas:

“Essas variações, então, não devem ser vistas como erro, mas como um uso diferente da língua, um outro modo de expressão perfeitamente aceitável em determinado contexto. Ou seja, as variações devem ser vistas como um modo diferente de usar a língua”(MARINHO & VAL, 2006, p. 07).

Essas variações, segundo Marinho & Val (2006), são consideradas em uma escala valorativa onde uma delas, a norma padrão, é vista com maior prestígio e é equivocadamente considerada como o português correto, enquanto as demais são vistas como erro, sendo consideradas como variedades de menor influência e importância na sociedade.

Em sala de aula também ocorre por parte dos educadores a supervalorização da norma culta da língua portuguesa, excluindo de certo modo as variantes da língua, inclusive o modo de falar dos camponeses, estigmatizando “na mesma medida da estigmatização social de seus falantes”

SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE DO CAMPO

(GERALDI 1996, p.57). Fazendo com que os alunos camponeses sintam-se inferiores, inibindo-se ao participar oralmente das aulas.

Porém, nossa pesquisa tem indicado que o ensino da língua portuguesa deve estar pautado nos princípios da sociolinguística que considera a língua como sendo um sistema heterogêneo e variável, ligado às situações da sociedade e, portanto, excluir os camponeses por se pronunciarem diferente pode ser interpretado como discriminação social. Constitucionalmente, sentindo ofendidos/discriminados, podem propor ação processual contra o discriminador. Segundo Faraco (2008),

[...] o que tem predominado e que tem servido de referência no nosso sistema escolar, e tem sido reforçado por boa parte dos consultórios gramaticais da mídia, pela ação de revisores das editoras, por manuais de redação dos grandes jornais, por cursinhos pré-vestibulares e por elaboradores de questões de concursos públicos é uma norma estreita a que chamamos aqui de norma curta. Trata-se de um conjunto de preceitos dogmáticos que não encontram respaldo nem nos fatos, nem nos bons instrumentos normativos, mas que sustentam uma nociva cultura do erro e têm impedido um estudo adequado da nossa norma culta/comum/standard. (FARACO, 2008, p. 94).

O que muitos desconhecem é que os falantes das áreas campesinas, de quaisquer variações, possuem um rico conhecimento de sua língua materna que é desenvolvido através de seu convívio social, ou seja, com seus pais, familiares e amigos, e com o meio em que vivem.

Esses falantes, quando vão à escola, são obrigados a aprender a norma padrão da língua portuguesa, seja de forma escrita e oral, pois essa norma será utilizada em situações formais no sistema social vigente – o capitalismo liberal, na concepção deste, não devendo substituir a variedade que já possui. Ou seja,

Na escola se ensina o uso das modalidades oral e escrita da linguagem em instâncias públicas e, junto com ele, a chamada variedade lingüística padrão. A criança chega à escola já sabendo usar a linguagem em diferentes situações, evidenciando o conhecimento das regras de uso da língua em instâncias privadas. E vai buscar aprender a falar, a ler e a escrever, a partir desse conhecimento que já possui, em outras situações que requerem o domínio da chamada língua padrão. Na escola, então, ela terá oportunidade de desenvolver a sua competência discursiva. (MARINHO & VAL, 2006, p. 09).

As diferentes leituras e pesquisas nos sustentam a afirmar que a escola e os professores de língua portuguesa devem se conscientizar de que não há modo de falar correto ou incorreto, e que o papel da escola tradicional-urbanocêntrica assenta-se nas normas e convicções de ensinar a norma padrão em suas modalidades de fala e escrita, porém evitando impor aos alunos como sendo a

SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE DO CAMPO

variedade correta. Deve ocorrer a valorização de todas as variações, inclusive a variação linguística utilizada pelos camponeses.

O professor em sala deve oferecer aos seus alunos a flexibilidade em saber utilizar as diversas variedades da língua de acordo com a situação em que se encontram. Se for uma situação formal, utilizara norma padrão e, em sendo uma situação informal, poder utilizara variação materna. De acordo com os PCNs,

A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de falar utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas (...) é saber, portanto, quais variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige. (BRASIL, 1997, p. 31).

É importante que os professores de língua portuguesa saibam distinguir o que é “incorreto” e o que é “diferente”, pois muitos ainda consideram as variedades linguísticas como sendo incorretas. No exemplo a seguir veremos a diferença entre ambos: “Nóis vai prantá mio”(CALIGARI 1990, p. 36). Nessa frase observa-se características provenientes do falar camponês, onde se compreende com clareza o que o falante comunicou. Porém, no próximo exemplo isso não ocorre: “Vai mio paio guardá pra fazê um nóis”, (CALIGARI 1990, p. 36). Nesse caso a estrutura da frase está incorreta e não há compreensão nem pelos falantes da mesma variação. Ou seja, uma fala só pode ser considerada incorreta quando não transmite comunicação.

No primeiro exemplo vimos que, apesar de estar distante da norma padrão, o modo de falar camponês é compreendido com clareza, mostrando que a língua não é apenas uma questão lexical, mas sim estrutural. Ou seja, todas as variedades da língua possuem a mesma estrutura sintática.

Deste modo, observa-se que:

Saber uma língua como o português, por exemplo, significa ter a capacidade de usá-la e, para tanto, dominar as regras constitutivas da língua portuguesa, ou seja, conhecer, aplicar e saber avaliar as regras que são seguidas por todos os falantes de nossa língua no processo interacional, independentemente da região em que vivem, do grau de instrução que possuem, da sua idade etc.(MARINHO & VAL, 2006, p. 18 a 19).

Portanto, após consultar diferentes autores e entrevistar diferentes alunos e professores, entendemos que o papel da escola é valorizar as variações da língua e mostrar aos alunos que o correto é comunicar-se.

Analisando a variação

Com o intuito de analisar a variação linguística dos alunos camponeses realizamos entrevista com os alunos provenientes do campo e da cidade de diferentes anos do ensino fundamental entre os meses de novembro de 2015 a julho de 2016. Trata-se de uma pesquisa de campo de cunho exploratório, onde analisamos os questionários e o áudio gravado e desenvolvemos os gráficos.

A escolha do município de Diamante do Norte – PR para a realização da pesquisa de campo se deu pelo fato de que há muitos alunos residentes na zona rural nesse município, que, através de transporte coletivo, deslocam-se até o Colégio Estadual Reynaldo Massi – EFM para estudar.

O colégio em questão abrange o sexto, sétimo, oitavo e nono anos do ensino fundamental e o primeiro, segundo e terceiro anos do ensino médio com um total de 550 alunos matriculados, sendo 80 do campo e 612 da cidade. Destacamos que os alunos que residem no campo se deslocam até a escola por meio de transporte coletivo cedido pela Prefeitura Municipal de Diamante do Norte, por esse motivo as matrículas são direcionadas especificamente ao período vespertino. De acordo com o Ministério Público Federal: “o transporte escolar é serviço de utilidade pública e direito do público subjetivo, ficando evidente que o Poder Público deve oferecê-lo gratuitamente para crianças e adolescentes que não tenham escola perto de casa” (BRASIL, 2006, p. 9).

Para comparar o modo de fala entre os alunos camponeses e alunos residentes na cidade foram escolhidos, aleatoriamente, três alunos camponeses e três alunos que residem na cidade no sexto, sétimo, oitavo e nono anos do ensino fundamental. As entrevistas foram individuais, utilizando um questionário onde, após os dados de identificação, foram feitas perguntas estratégicas para perceber o modo de fala dos alunos. Após três perguntas estratégicas, foi mostrado aos entrevistados uma folha contendo seis (6) figuras diferentes, sendo elas: planta (para perceber a troca do /l/ por /r/ “pranta”), colher (para perceber a vocalização do /lh/ “cuié”), árvore (para perceber a redução nas proparoxítonas “arvre”), crianças brincando (para perceber o uso da assimilação quando as consoantes /nd/ ou /mb/ aparecem juntas “brincano”), homem (para perceber que em palavras que terminam com a consoante /m/ essa vogal tende a sumir, assim como o travamento nasal, pois /m/ é uma consoante nasal “homi”) e alface (para perceber a troca da consoante /l/ pela consoante /r/ “arface”). As respostas foram gravadas em áudio e escritas conforme a fala dos alunos entrevistados.

SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE DO CAMPO

Foram entrevistados, individualmente, 24 alunos, sendo 12 residentes no campo e 12 na cidade. De modo a facilitar a análise do estudo e a compreensão do leitor, os resultados serão apresentados em forma de gráficos.

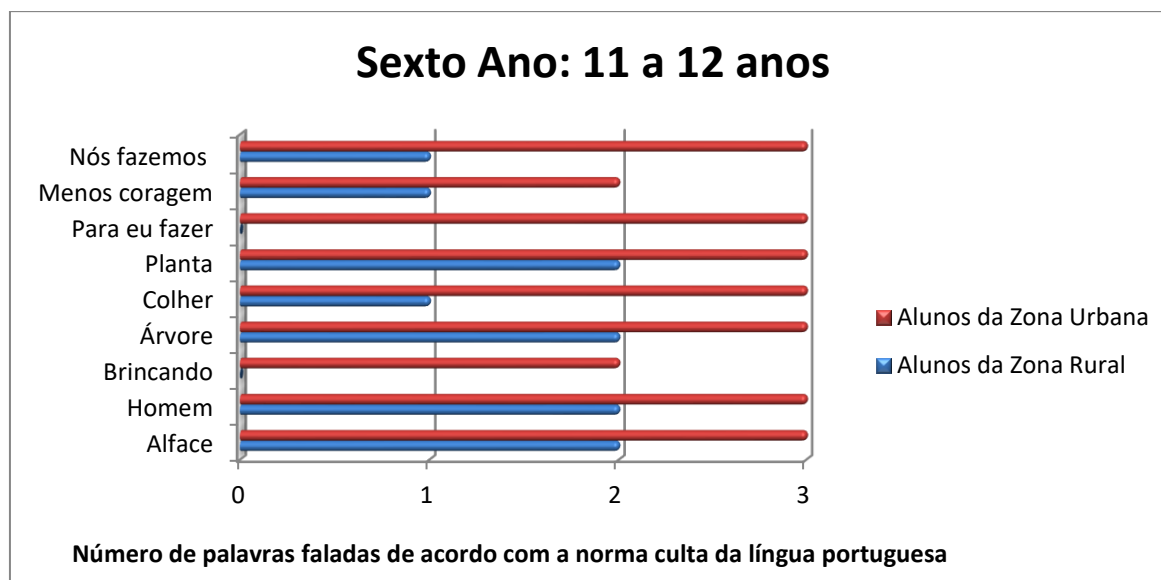


Gráfico 01: Número de palavras faladas de acordo com a norma culta da língua portuguesa pelos alunos residentes na zona urbana e rural do sexto ano do Ensino Fundamental.

Fonte: Iasmim Mesquita Paiva, 2016.

71

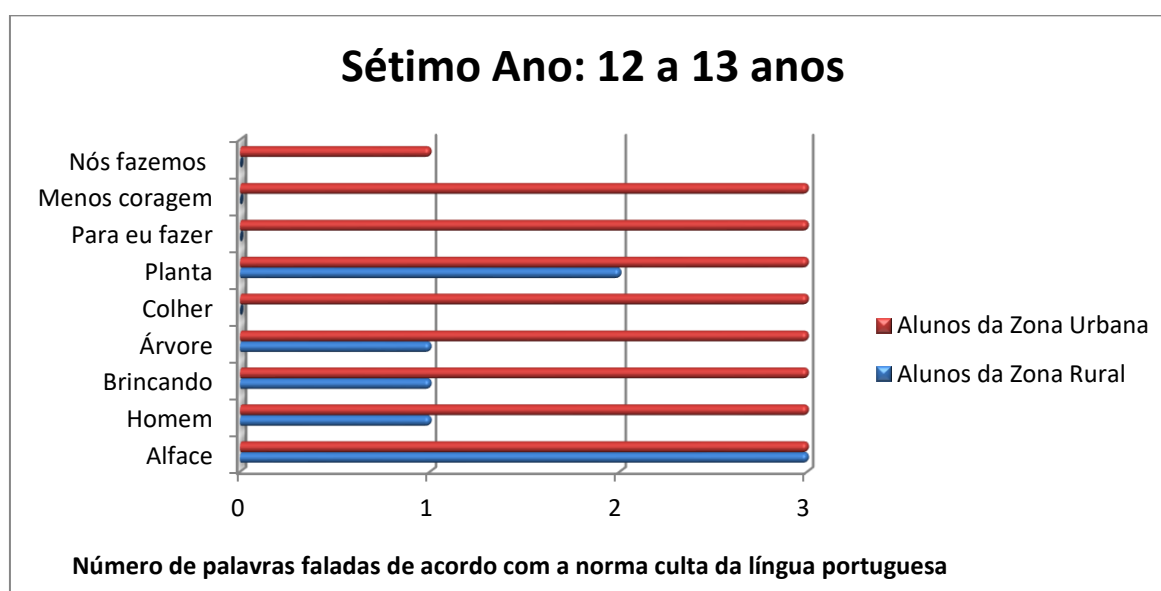


Gráfico 02: Número de palavras faladas de acordo com a norma culta da língua portuguesa pelos alunos residentes na zona urbana e rural do sétimo ano do Ensino Fundamental.

Fonte: Iasmim Mesquita Paiva, 2016.

Oitavo Ano: 13 a 14 anos.

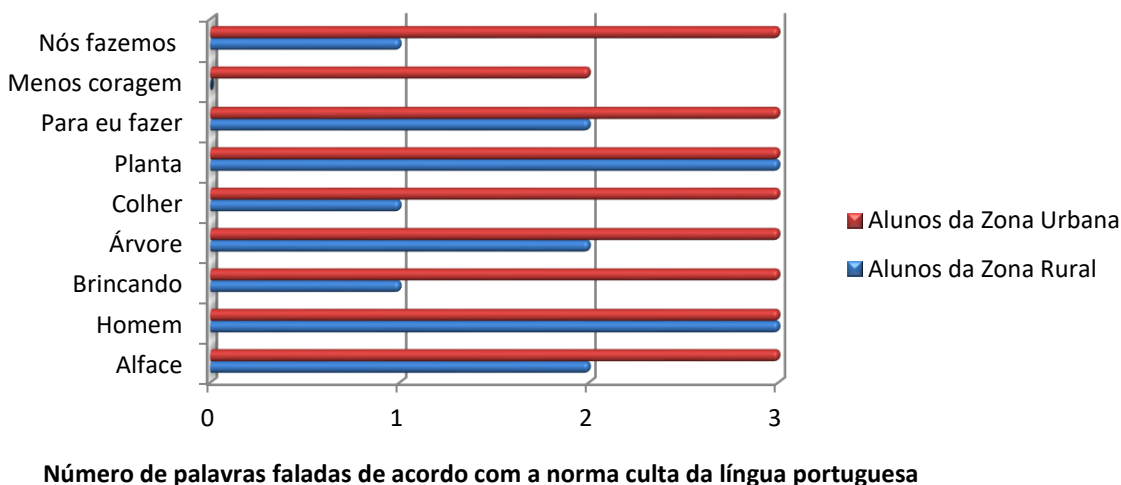


Gráfico 03: Número de palavras faladas de acordo com a norma culta da língua portuguesa pelos alunos residentes na zona urbana e rural do oitavo ano do Ensino Fundamental.

Fonte: Iasmim Mesquita Paiva, 2016.

Nono Ano: 14 a 15 anos.

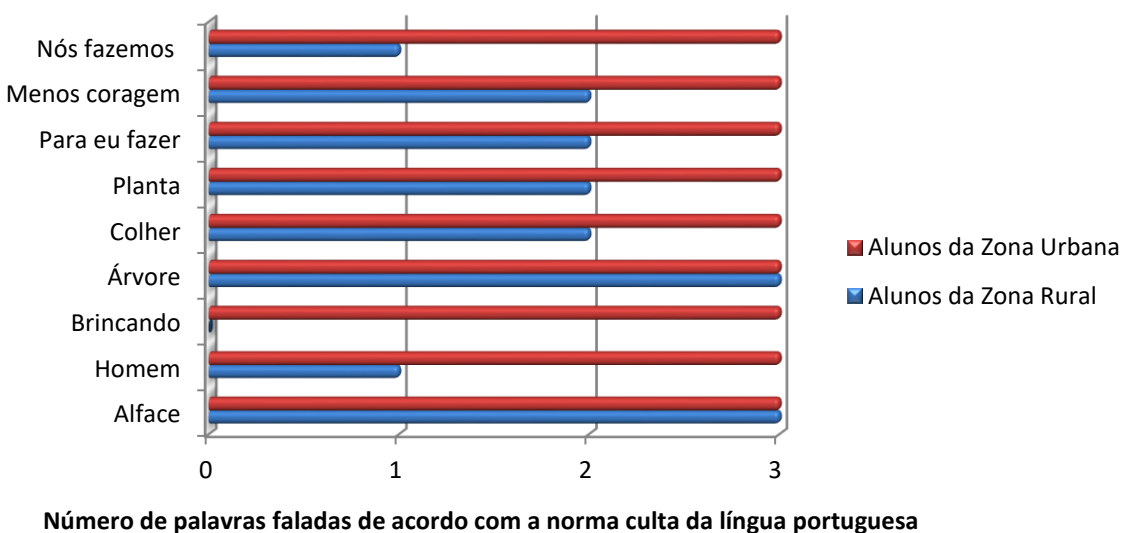


Gráfico 04: Número de palavras faladas de acordo com a norma culta da língua portuguesa pelos alunos residentes na zona urbana e rural do nono ano do Ensino Fundamental.

Fonte: Iasmim Mesquita Paiva, 2016.

Através da leitura dos gráficos 01, 02, 03 e 04 observamos considerável variação linguística na fala dos alunos camponeses quando comparados aos alunos residentes na zona urbana e analisando as respostas obtidas, constatamos que a variação linguística é decorrente do ambiente

SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE DO CAMPO

em que estão inseridos e da convivência cotidiana, como se constata com os alunos provenientes do campo, em sua grande maioria filhos de trabalhadores rurais, com baixo nível de escolaridade, sendo alguns filhos de pais analfabetos. Tal fato é inevitável, pois quando um indivíduo está inserido em determinado grupo, ele acaba adquirindo características linguísticas desse grupo, de acordo com Martelotta,

O indivíduo, inserido numa comunidade de fala, partilha com os membros dessa comunidade uma série de experiências e atividades. Daí resultam várias semelhanças entre o modo como ele fala a língua e o modo dos outros indivíduos. Nas comunidades originam-se agrupamentos de indivíduos constituídos por traços comuns, a exemplo de religião, lazeres, trabalho, faixa etária, escolaridade, profissão e sexo. (MARTELOTTA, 2008, p. 148).

No Gráfico a seguir, analisaremos percentualmente a mudança na fala dos alunos camponeses, que vão perdendo essa característica de variação em decorrência do avanço das séries.

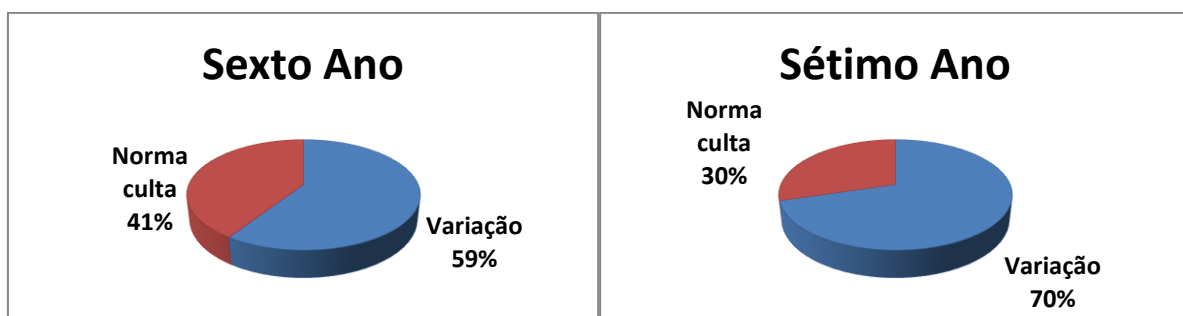


Gráfico 05: Porcentagem de Variação Linguística de alunos camponeses no sexto ano.

Fonte: Iasmim Mesquita Paiva, 2016.

Gráfico 06: Porcentagem de Variação Linguística de alunos camponeses no sétimo ano.

Fonte: Iasmim Mesquita Paiva, 2016.

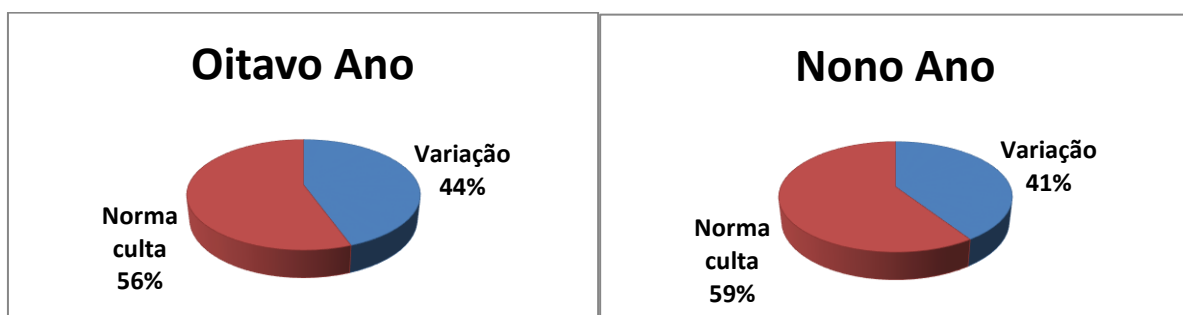


Gráfico 07: Porcentagem de Variação Linguística de alunos camponeses no oitavo ano.

Fonte: Iasmim Mesquita Paiva, 2016.

Gráfico 08: Porcentagem de Variação Linguística de alunos camponeses no nono ano.

Fonte: Iasmim Mesquita Paiva, 2016.

SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE DO CAMPO

Na análise dos gráficos observa-se haver uma mudança significativa na oralidade dos alunos camponeses entre o sexto e o nono ano do ensino fundamental, onde a variação linguística desses alunos caiu de 59% para 41% no nono ano.

Mas, afinal, por que as línguas mudam? Como apontou Coseriu (1979), a língua nunca está pronta. Ela é sempre algo por refazer. A cada geração, ou mesmo em cada situação de fala, cada falante recria a língua. Dessa forma, ela está sujeita a alterações nessa recriação. (CHAGAS, 2010, p. 150).

Nota-se que ocorreu a mudança no modo de fala dos alunos camponeses conforme o avanço das séries. Essas mudanças ocorrem por meio do convívio desses alunos com os alunos da cidade e com o ambiente escolar, onde necessitam de uma fala mais formal e mais próxima da norma culta da língua portuguesa. Deste modo, esses alunos, com o passar do tempo acabam perdendo pouco a pouco sua variação linguística proveniente do meio rural.

Considerações Finais

Através desse estudo, verificamos a existência de variação linguística entre os alunos camponeses e os alunos da cidade, mas também indicou a perda dessa variação na oralidade dos alunos camponeses no decorrer do avanço dos anos letivos. No sexto ano a margem de palavras faladas de forma distante da norma culta da língua portuguesa era de apenas 41% do total, já no nono ano esse número subiu para 59%, indicando uma mudança de 18% na oralidade desses alunos.

Constatamos assim, haver uma perda significativa dessa variação camponesa proveniente dos alunos residentes na zona rural por meio do convívio social com alunos e professoras moradores da zona urbana, de modo que com o avanço das séries esses alunos passam a ter uma oralidade mais próxima da norma culta da língua portuguesa e mais distante de sua variante linguística, proveniente da cultura do meio rural.

Por fim, considerando as constatações e análises do tema proposto contingencial ao contexto social e revelador na variação linguística entre alunos camponeses e alunos das cidades, avaliamos contributivo para o desenvolvimento sócio educacional deles e dos educadores que trabalham diariamente na educação.

Referências

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. **Preconceito lingüístico**: o que é, como se faz. 21. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

BORTONI-RICARDO, Stella Marins. **Do campo para a Cidade**: estudo sociolinguístico de migração e redes sociais. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

_____. **Educação em Língua Materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa – 5ª a 8ª séries. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

_____. Ministério Público Federal. Procuradoria da República no Estado do Ceará. **Transporte Escolar**: via legal para uma educação de qualidade. Ceará, 2006.

CAGLIARI, Luís Carlos. **Alfabetização e Lingüística**. 2.ed. São Paulo: Scipione, 1990.

CHAGAS, Paulo. A mudança linguística. In: FIORIN, José Luiz (ORG.). **Introdução à lingüística**. 6 ed. Revista e atualizada. São Paulo: Contexto, 2010.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

GERALDI, J. Wanderley. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1996.

MARINHO, Janice Helena Chaves & VAL, Maria da Graça Costa. **Variação lingüística e ensino**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). **Manual de lingüística**. São Paulo: Contexto, 2008.

VIOTTI, Evani. Mudança linguística. In: FIORIN, Luís José. **Lingüística? Que é isso**. São Paulo: Contexto, 2013.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E A IMPORTÂNCIA DA DIFUSÃO E VALORIZAÇÃO AMBIENTAL: O CASO DO COLÉGIO DE GRACIOSA

Cíntia Cristiane de Andrade²³

Ezilda Franco de Sousa²⁴

Daniela Jéssica Trindade²⁵

RESUMO

Este artigo aborda o tema “Educação do Campo e a Importância da Difusão e Valorização Ambiental: o caso do Colégio de Graciosa” referenciando teoricamente sobre quais as mudanças ocorridas na sociedade que refletiram nas questões ambientais e também na maneira de se trabalhar a educação destinada aos povos do campo. A pesquisa foi efetuada por meio da elaboração e aplicação de questionários visando conhecer a opinião dos educadores pertencentes ao Colégio Estadual do Campo José de Anchieta –E.F.M., localizado no Distrito de Graciosa, Paranavaí/PR, a respeito da importância de se trabalhar com Educação Ambiental inserida durante os/nos conteúdos curriculares na educação do campo. Por meio da análise dos dados coletados constatou-se que os entrevistados consideram importante a inserção de conteúdos voltados para a Educação Ambiental nas diversas disciplinas e que a equipe pedagógica solicita que seja feita a contextualização dos conteúdos para a realidade do campo e afirmam que os alunos do campo sofrem preconceito dos alunos que moram na zona urbana. Diante de tudo o que foi exposto evidencia-se que é importante trabalhar assuntos relacionados à Educação Ambiental nas disciplinas curriculares e que apesar dos esforços de todos os envolvidos com a educação do campo, muito ainda deve ser feito para que de fato o processo de ensino e aprendizagem do aluno do campo seja de qualidade e com conteúdos adequados a sua realidade do campo.

Palavras – Chave: Educação do Campo; Conscientização Ambiental; Realidade do aluno do campo.

1 INTRODUÇÃO

²³Mestranda em Ensino – Formação Docente Interdisciplinar pela UNESPAR – Campus de Paranavaí. Participante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação da Diversidade do Campo (Gepedic). E-mail: andrade-cintia@hotmail.com

²⁴Mestranda em Ensino – Formação Docente Interdisciplinar pela UNESPAR – Campus de Paranavaí. Participante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação da Diversidade do Campo (Gepedic). E-mail: ezildafranco@hotmail.com

²⁵Mestranda em Ensino – Formação Docente Interdisciplinar pela UNESPAR – Campus de Paranavaí. E-mail: dani_elatrindade@hotmail.com

SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE DO CAMPO

Educação do Campo é um conceito novo e em construção na última década. De acordo com Caldart (2007) mesmo o conceito de Educação do Campo sendo novo, ele já está em disputa exatamente porque o movimento da realidade que ele busca expressar é marcado por contradições sociais muito fortes.

Há no campo um expressivo movimento pedagógico, com experiências escolares ligadas às raízes populares, às matrizes culturais do povo do campo, as quais possuem uma bagagem de conhecimento riquíssima e esta deve ser mais bem aproveitada, especialmente quando o assunto estiver relacionado com as questões ambientais.

Com raízes do campo, pode-se destacar Graciosa, um distrito de origem alemã, pertencente ao município de Paranavaí, apresenta características originalmente agrícolas e atualmente aloja duas indústrias e importante fonte de geração de emprego. O referido distrito é local de procura por parte da população nordestina, para se instalar objetivando conseguir emprego em uma das indústrias ali pertencentes. Atualmente ocorreu uma grande miscigenação e uma maior diversidade cultural no referido Distrito.

Deve-se frisar que o Colégio Estadual do Campo José de Anchieta – E.F.M., localizado no Distrito concentra a maioria dos filhos dessas famílias. Assim, o Colégio em questão sofre interferência e deve se adaptar às mudanças ocorridas no seu entorno de modo a oferecer um processo de ensino e aprendizagem com qualidade. Nesse sentido, a escola deve ser considerada como um local estratégico para um trabalho que busque problematizar as questões associadas a essa realidade, de modo que os estudantes tenham uma perspectiva melhor sobre a realidade que os cerca, incluindo as oportunidades para a melhoria da qualidade de vida e de crescimento pessoal e profissional, assim como promovendo a conscientização da importância de proteção da natureza e da atuação em prol da mesma.

Diante disso, a referida pesquisa objetivou constatar qual a importância de difundir a conscientização ambiental na Educação do Campo. A pesquisa objetivou especificamente verificar qual a opinião de professores sobre a importância de se trabalhar temáticas relacionadas à Educação Ambiental na educação do campo, assim como salientar a importância em valorizar a qualidade de vida do homem do campo e discutir os resultados obtidos de modo a sugerir ações que possam ser desenvolvidas na educação do campo.

2 REVISÃO DE LITERATURA

SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE DO CAMPO

O surgimento de problemas socioambientais como ameaça à sobrevivência da vida na Terra é um fenômeno relativamente novo para a humanidade. De acordo com Pádua e Tabanez (1997), na medida em que o ser humano se distanciou da natureza e passou a encará-la não mais como um todo em equilíbrio, mas como uma gama de recursos disponíveis capazes de serem transformados em bens consumíveis, os problemas socioambientais, entre outros, ficaram mais perceptíveis à humanidade. Os autores ainda ressaltam que em poucas décadas eram muitos os sintomas que indicavam que este modelo não era sustentável.

Vale lembrar que os recursos naturais são finitos e insuficientes para alimentarem as crescentes demandas das sociedades de consumo, em que apenas uma pequena parcela da população humana usufrui de tal capacidade, pois a maioria luta apenas para sobreviver, tendo que enfrentar, agora, os graves problemas ambientais causados pelo próprio homem em decorrência do modelo econômico. Finalmente, o ser humano é uma espécie entre milhares que depende do todo para sua sobrevivência neste planeta e é a única que tem esta consciência e o poder de intervir benéfica ou maleficamente no ambiente e, portanto, sua responsabilidade é inigualável (PÁDUA; TABANEZ, 1997).

Mas essa realidade não é exclusividade urbana, e no campo não é diferente, pois os problemas socioambientais também se fazem presentes nesse ambiente, influenciando, sobretudo nos pequenos produtores rurais. O campo retrata uma diversidade sociocultural que se dá a partir dos sujeitos que nele habitam, sendo assim, o campo é bastante heterogêneo, agregando sujeitos de diferentes gerações, etnias, gêneros, crenças e com distintas experiências de trabalho, de organização e modo de vida.

Em relação à educação do campo, é pertinente frisar que a concepção de educação que vem sendo empregada pela cultura dominante e elitista, não tem sido satisfatória para combater o índice de reprovação, abandono e falta de interesse em aprender por parte dos educandos; e principalmente não tem sido satisfatória no que concerne à capacidade de elevar a escolaridade dos sujeitos, sua cultura e seu padrão de vida.

É importante ressaltar que enquanto Arroyo (2005) critica a sociedade brasileira por não oportunizar políticas públicas de educação para as populações do campo, Durkheim (1998, p. 39) com uma concepção de sociedade elitista e classicista, se refere a uma educação que deveria ser diferente para as classes sociais, pois segundo ele “A educação urbana não é a do campo, e a do burguês não é a do operário”. Isso caracteriza, evidentemente, uma postura alienadora que reforça uma educação para privilegiados.

Diante desta situação de exploração do trabalhador e nas condições que oportunizam uma educação conscientizadora, Paulo Freire (2007) nos possibilita observar o sistema educacional da

SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE DO CAMPO

sociedade brasileira, dentro do processo de mudança, quando identifica a educação como elemento fundamental para o sujeito do campo ou da cidade. O autor complementa que considera como necessidade primordial dessa mudança, a leitura de mundo com o sujeito que aprende, mas que também ensina.

É nesse sentido que Freire (2007) critica a concepção bancária a qual entende a educação como ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos; em que apenas o educador é o ativo do processo e o educando um mero expectador.

A partir dessa crítica, Freire (2007, p. 93) “resgata o ser humano como sujeito de si e de sua própria educação”. O pensador defende a educação, como dinamizadora do processo de mudança, firmando as bases da aprendizagem, tais como: capacidade de autoreflexão como desenvolvimento da consciência crítica, que reorganiza as experiências vividas, transformando a realidade.

Assim, é importante destacar que a educação quando destinada aos povos do campo deve, entre outros fatores, objetivar a conscientização ambiental e a valorização da qualidade de vida do homem do campo, que em muitas situações acaba sendo menosprezada pelos povos urbanos, considerando-os como atrasados no tempo. A Educação Ambiental quando bem trabalhada no ambiente escolar pode oportunizar uma melhor qualidade de vida ao homem do campo, proporcionando a esse aluno uma conscientização acerca das particularidades do ambiente que o cerca.

Por muito tempo se discute uma educação inclusiva e de qualidade, com a finalidade de diminuir o alto índice de analfabetismo e as diferenças existentes. Observa-se uma considerável melhoria e aumento nos investimentos nesse sentido, mas sabemos que ainda caminhamos a passos curtos, pois os avanços não alcançam a todos.

As escolas do campo (de zona rural) são as mais prejudicadas por estarem mais afastadas da sede dos municípios, pouco do que é proposto pelas políticas públicas pertinentes tem sido concretizado. Algumas políticas educacionais excluem a escola do campo, uma vez que o acesso a ela é dificultoso. Leite (1999) ressalta que nessas escolas os problemas são ampliados, poucos esforços são feitos para que a educação seja mais elevada. Essa realidade permeia toda a sociedade, quem mora no interior tende a ficar a mercê da tão almejada educação de qualidade.

Apesar das conquistas legais para a educação do campo, percebe-se ainda a falta de compromisso do Estado com essa realidade. Sabe-se, porém, que o compromisso com a educação não tem apenas um fator determinante, mas é um problema político, social e econômico.

Desse modo, percebe-se que é inegável a necessidade de valorização da cultura local e dos saberes do homem/aluno do campo, o qual pode contribuir imensamente com as aulas, especialmente com as temáticas ambientais, as quais ele vivencia diariamente, e tem um saber

empírico valoroso. Assim, torna-se relevante a difusão da conscientização ambiental no ambiente escolar das escolas do campo.

3 MATERIAIS E MÉTODOS

O desenvolvimento desse trabalho aconteceu por meio de pesquisa bibliográfica e com posterior levantamento de dados, mediante aplicação de questionários.

Trata-se de uma pesquisa de caráter descritivo. De acordo com Gil (2007) a pesquisa descritiva visa descrever as características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis. O autor ainda complementa que essa pesquisa envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: questionário e observação sistemática e em geral, assume a forma de levantamento.

A população da pesquisa foram os professores pertencentes a um colégio estadual, localizado no Distrito de Graciosa, pertencente a Paranavaí. E teve como amostra 20 professores das diversas áreas docentes do ensino fundamental ou médio no referido colégio.

A Coleta de dados foi efetuada por meio da aplicação de questionários previamente elaborados pelas pesquisadoras, composto por questões objetivas. A análise dos dados ocorreu mediante a utilização de regra de três simples, para obtenção dos percentuais de resposta e posterior elaboração de Gráficos para melhor visualização dos resultados alcançados.

80

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos a partir da coleta dos dados encontram-se descritos nas Figuras de 1 a 9.

De acordo com a Figura 1 evidencia-se que segundo 75% dos professores a equipe pedagógica solicita que seja feita a contextualização dos conteúdos abordados para a realidade do campo. Isso mostra a preocupação dos educadores em melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem do aluno do campo e torná-lo mais atrativo. E deve-se destacar que para 100% deles é extremamente importante trabalhar as questões ambientais inseridas nos conteúdos curriculares.



Figura 1 – Gráfico representativo do percentual de entrevistados que afirmaram que a equipe pedagógica solicita que seja feita a contextualização dos conteúdos para a realidade do campo.

Fonte: (ANDRADE; SOUSA; TRINDADE, 2016)

Diante do exposto na Figura 2 verifica-se que segundo 87,5% dos participantes da pesquisa os alunos do campo costumam participar durante as aulas com o conhecimento adquirido no seu dia a dia. E destacam que esses comentários/contribuições podem tornar a aprendizagem dos demais alunos muito mais rica e significativa.

81

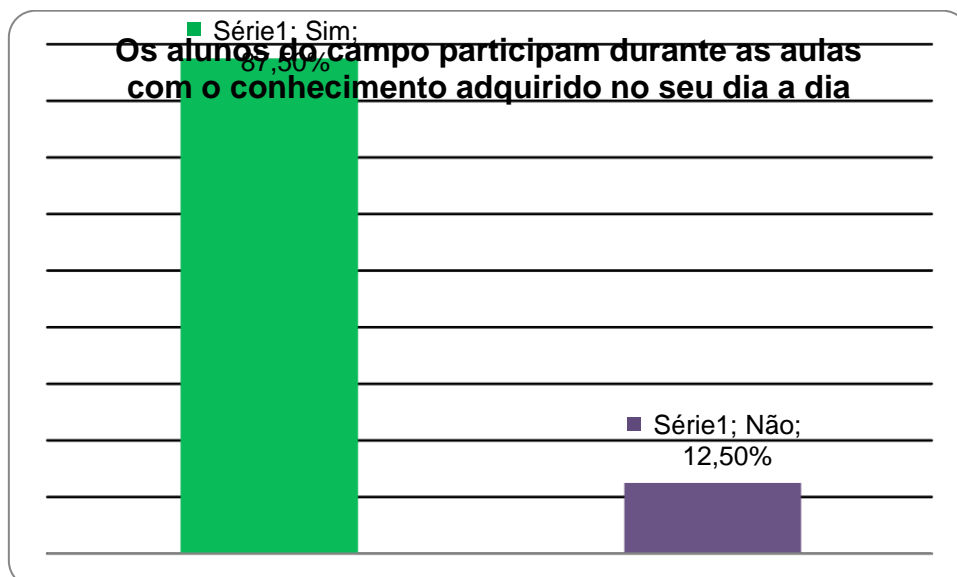


Figura 2 – Gráfico representativo do percentual de entrevistados que afirmaram que os alunos do campo participam durante as aulas com o conhecimento adquirido no seu dia a dia.

Fonte: (ANDRADE; SOUSA; TRINDADE, 2016)

SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE DO CAMPO

A Figura 3 apresenta o resultado da opinião dos entrevistados sobre se os comentários dos alunos do campo são valorizados pelos alunos da zona urbana e ocorreu um empate, pois de acordo com 50%, os alunos valorizam tais comentários, já para outros 50% essa valorização não ocorre e acaba sendo até motivo de brincadeiras dos demais colegas de turma. Diante disso, os professores atuantes nas escolas do campo devem estar preparados para intermediar tais situações onde o conhecimento empírico dos alunos residentes no campo sofra menosprezo, ou seja, alvo de brincadeiras dos alunos “da cidade”, contribuindo assim para o combate ao preconceito e à valorização da diversidade cultural.

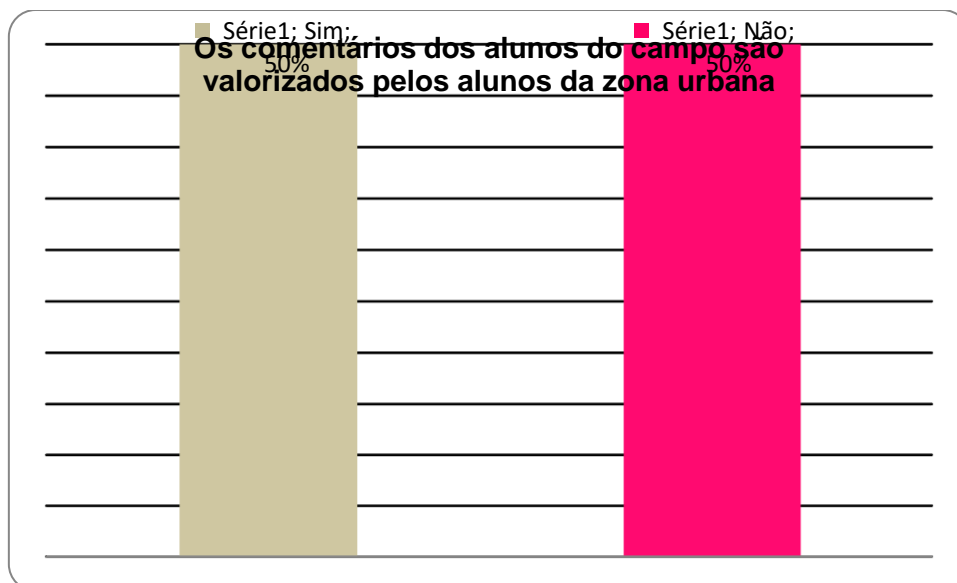


Figura 3 – Gráfico representativo do percentual de entrevistados que afirmaram que os comentários dos alunos do campo são valorizados pelos alunos da zona urbana.

Fonte: (ANDRADE; SOUSA; TRINDADE, 2016)

Na Figura 4 encontra-se descrito os resultados da opinião dos entrevistados sobre se os alunos do campo sofrem preconceito dos alunos que moram na zona urbana e de acordo com 75% deles, é nítido o preconceito e situações de menosprezo dos alunos urbanos sobre os do campo. Esses dados evidenciam algo muito comum em nossa sociedade, o preconceito e discriminação vivenciados pelos povos do campo, porém deve-se ressaltar que cada dia mais eles tem procurado demonstrar seu valor e sabedoria, buscando o aperfeiçoamento profissional de modo a investir em melhorias na sua propriedade e aumentar sua produção agrícola.

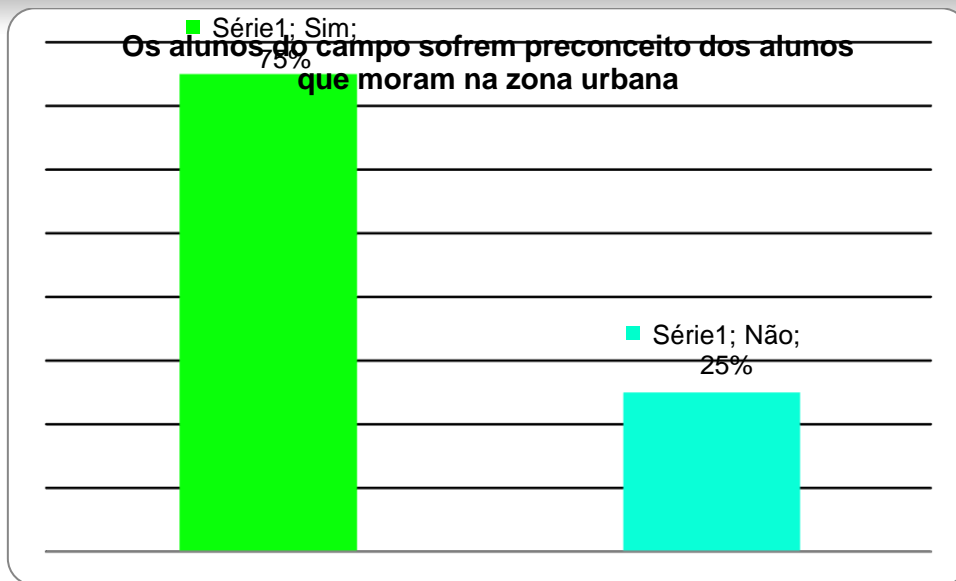


Figura 4 – Gráfico representativo do percentual de entrevistados que afirmaram que os alunos do campo sofrem preconceito dos alunos que moram na zona urbana.

Fonte: (ANDRADE; SOUSA; TRINDADE, 2016)

Por meio da Figura 5 verifica-se que apenas um pequeno percentual (12,5%) dos entrevistados afirmou que a aprendizagem dos alunos do campo é deficitária em comparação com os alunos da zona urbana. Esse resultado demonstra avanços na educação do campo nos últimos anos, pois o Estado está ampliando as políticas públicas em prol da mesma e também os educadores e equipe pedagógica estão empenhados em oportunizar uma educação de qualidade ao aluno do campo.

83

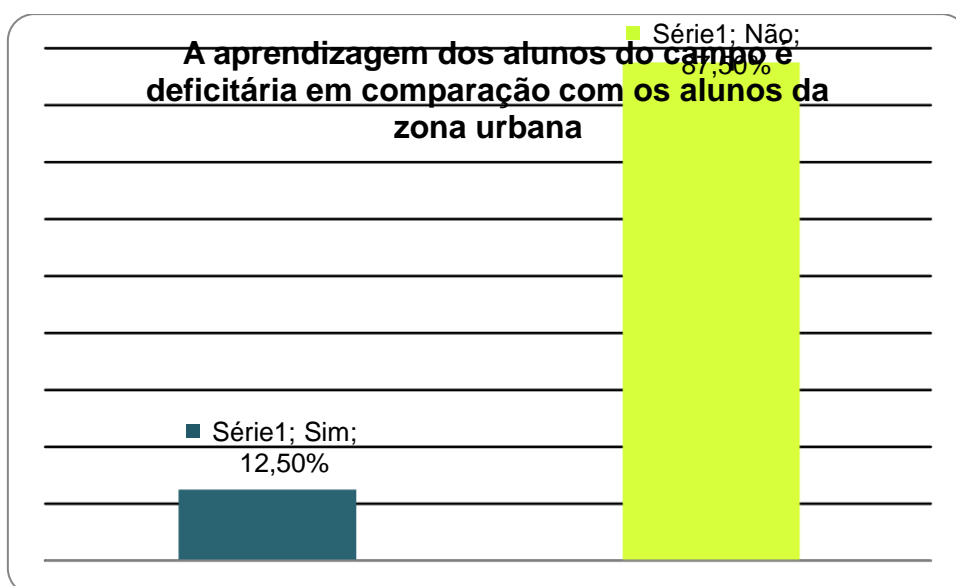


Figura 5 – Gráfico representativo do percentual de entrevistados que afirmaram que a aprendizagem dos alunos do campo é deficitária em comparação com os alunos da zona urbana.

Fonte: (ANDRADE; SOUSA; TRINDADE, 2016)

SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE DO CAMPO

Os resultados expostos pela Figura 6 evidenciam que segundo 75% dos entrevistados a escola do campo onde atua promove ações de valorização da diversidade cultural e isso revela a preocupação dos envolvidos com a educação do campo em resgatar a cultura local e também promover ações de valorização da diversidade da cultura local.

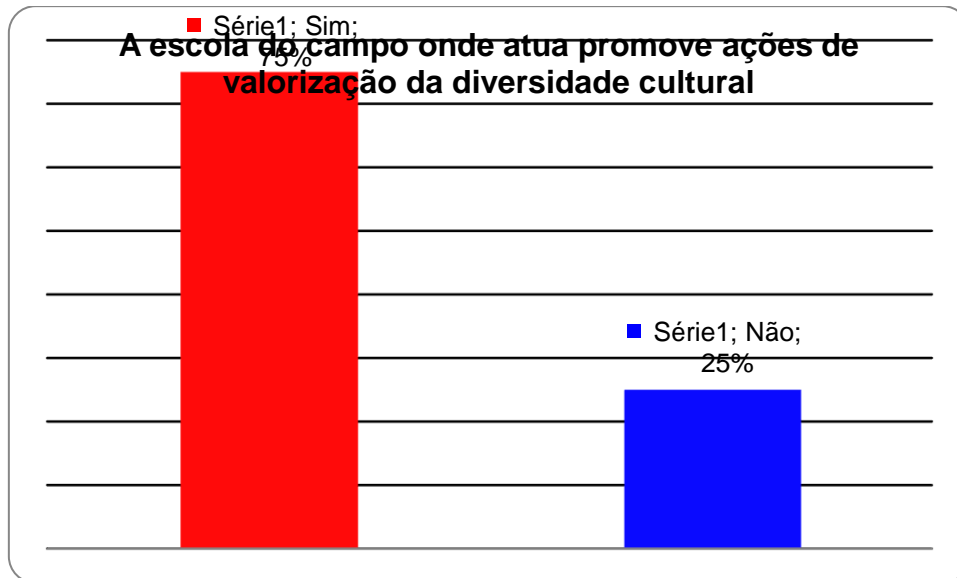


Figura 6 – Gráfico representativo do percentual de entrevistados que afirmaram que a escola do campo onde atua promove ações de valorização da diversidade cultural.

Fonte: (ANDRADE; SOUSA; TRINDADE, 2016)

Na Figura 7 encontram-se descritos os resultados referentes à opinião dos entrevistados sobre quais ações são desenvolvidas na escola para incentivar a conscientização ambiental, e segundo 37,5% aulas contextualizadas sobre meio ambiente são frequentemente realizadas, de acordo com 33% deles, as palestras também são realizadas na escola, 22% citaram as visitas técnicas e 7,5% relatou as campanhas de combate à dengue. Todas essas ações mencionadas pelos entrevistados demonstram a preocupação dos educadores em desenvolver ações voltadas à conscientização ambiental.

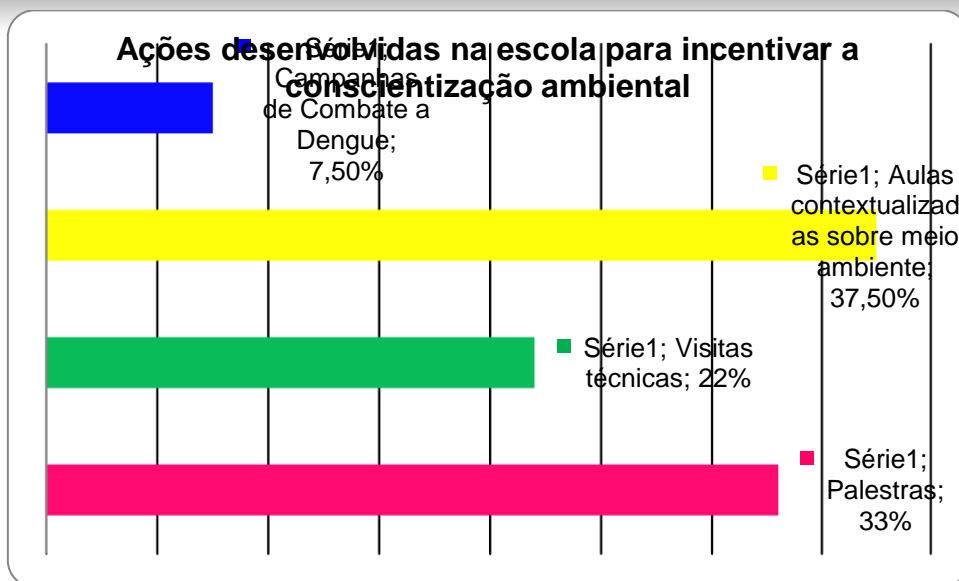


Figura 7 – Gráfico representativo do percentual da opinião dos entrevistados sobre as ações desenvolvidas na escola para incentivar a conscientização ambiental.

Fonte: (ANDRADE; SOUSA; TRINDADE, 2016)

Os resultados demonstrados pela Figura 8 evidenciam que de acordo com 75% dos entrevistados, o trabalho sobre Educação Ambiental desenvolvido na escola reflete nas ações dos alunos. Desse modo, é inegável a necessidade de intensificar as ações de Educação Ambiental desenvolvidas na escola, pois a maioria dos professores perceberam um resultado positivo e real dessas ações nas atitudes dos alunos, pois muitos demonstraram uma maior consciência ecológica.

85

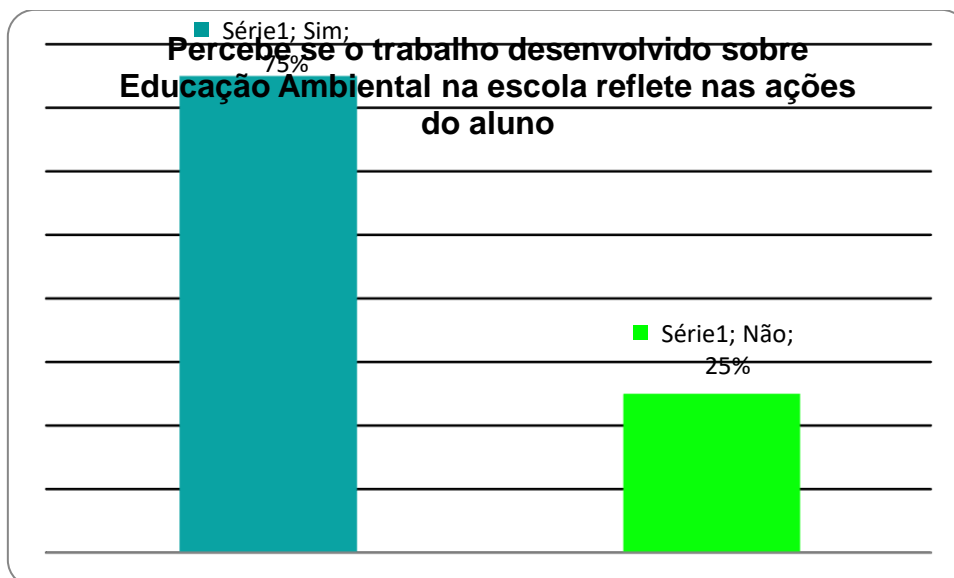


Figura 8 – Gráfico representativo do percentual de entrevistados que perceberam que o trabalho desenvolvido sobre Educação Ambiental na escola reflete nas ações do aluno.

Fonte: (ANDRADE; SOUSA; TRINDADE, 2016)

SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE DO CAMPO

Na Figura 9 encontra-se descrito o resultado da avaliação dos professores sobre a educação do campo. Para 37,5% deles ela é muito boa, e também segundo outros 37,5% ela é razoável, ou seja, a opinião deles está dividida, e também se observa outro empate na opinião de 12,5% que considera-a excelente e para outros 12,5%, esta é ruim. Desse modo, verifica-se a partir dos resultados obtidos que segundo 75% ela varia entre razoável e muito boa, ou seja, de maneira geral ela é bem vista entre os participantes da pesquisa.

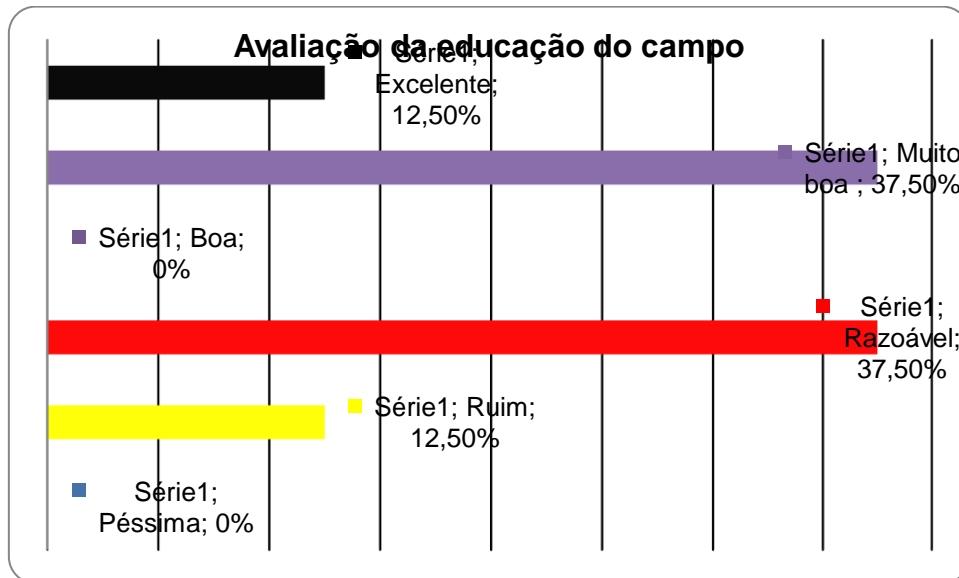


Figura 9 – Gráfico representativo da avaliação da educação do campo na opinião dos entrevistados.

Fonte: (ANDRADE; SOUSA; TRINDADE, 2016)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto, vale destacar que a educação para os povos do campo ainda é trabalhada a partir de um currículo essencialmente urbano e, quase sempre deslocada das necessidades e da realidade do campo. Pois, mesmo com a necessidade constante de inserir as questões ambientais nas diversas disciplinas, nem sempre isso é de fato trabalhado nas diversas disciplinas, deixando as questões ambientais de lado para que se consiga trabalhar com os demais conteúdos curriculares obrigatórios.

O foco da educação do campo é o desenvolvimento humano, ou seja, ela deve estar articulada a um projeto político e econômico de desenvolvimento local e sustentável, a partir da perspectiva dos povos que nele vivem. E se verifica atualmente um maior empenho da equipe pedagógica da escola e professores em se articular os conteúdos também com as questões ambientais, tão intrínsecas no dia a dia desse aluno, pois quando o ambiente está comprometido

SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE DO CAMPO

ele refletirá na rotina desse aluno, até mesmo impedindo que ele se desloque com qualidade de sua residência até a escola, por problemas com estradas esburacadas, erosão, causadas por chuvas em excesso e/ou falta de cuidados com o solo.

Um desafio foi colocado à educação do campo: considerar a cultura dos povos do campo em sua dimensão empírica e fortalecer a educação escolar como processo de apropriação e elaboração de novos conhecimentos e isso está caminhando para se concretizar, pois apesar das dificuldades encontradas vale lembrar que a escola do campo em questão possui um diferencial, que é o empenho e dedicação da equipe de trabalho, que dá o máximo de si, para melhorar o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos. A escola busca sempre o contato e parceria com os pais dos alunos, o que torna a educação realmente um instrumento de melhoria da qualidade de vida do aluno, já que com a família sempre presente e atuante, a escola se fortalece para instruí-lo cada dia melhor e prepará-lo para ser um cidadão crítico e participativo na sua vida em sociedade.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Os desafios da construção de políticas. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Educação do Campo: cadernos temáticos**. Curitiba: SEED/PR, 2005.

CALDART, Roseli S. **Sobre Educação do Campo**. 2007. Disponível em: <http://www.ce.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/ii_03.html>. Acesso em: 08 set. 2016.

DURKHEIM, Emile. A educação como processo socializador: função homogeneizadora e função diferenciadora. In.: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. (Orgs). **Educação e Sociedade: leituras de sociologia da educação**. 13. ed. São Paulo: Nacional, 1998.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LEITE, Sérgio C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

PÁDUA, Suzana M.; TABANEZ, Marlene F. **Educação Ambiental: caminhos trilhados no Brasil**. São Paulo: IPÊ (Instituto de Pesquisas Ecológicas), 1997.

O MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA E A LUTA PELA TERRA

Débora Brasilino dos Santos²⁶

Tatiane Brasilino²⁷

Maria Inez Barboza Marques²⁸

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo discutir o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no Brasil. Cabe registrar que as discussões elencadas neste trabalho são oriundas de revisões bibliográficas, pesquisa documental. Os resultados alcançados apontaram que o Movimento dos trabalhadores Rurais Sem Terra é um dos movimentos sociais de maior expressão social, contudo, apesar dessa relevância, muitos não conhecem o propósito deste movimento, resultando assim na discriminação e marginalização desses sujeitos sociais. Além disso, pode-se concluir que o processo de reforma agrária no Brasil está muito distante de ser empreendido.

88

Palavras-chave: Movimento. Sem Terra. Latifundiários. Reforma Agrária.

Introdução

É de conhecimento geral que o Brasil retém uma grande extensão territorial, no entanto, a maioria destas áreas rurais está concentrada nas mãos de poucos proprietários, além disso, grande parte dessas terras semelha-se a latifúndios improdutivos, isso porque o Brasil apresenta uma das estruturas fundiárias mais injustas do mundo. Dessa maneira, o presente trabalho tem como propósito versar o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), contextualizando o caminho trilhado pelos trabalhadores rurais até a consolidação do MST. Assim, será explicado como funciona o processo de desapropriação das terras para a reforma agrária, bem como, o movimento é visualizado no interior da sociedade.

²⁶ Acadêmica do 4º ano do Curso de Serviço Social da UNESPAR/Campus Paranavaí/PR. E-mail: deboratr_brasilino@hotmail.com

²⁷ Acadêmica do 4º ano do Curso de Serviço Social da UNESPAR/Campus Paranavaí/PR. E-mail: tatizinhasb@hotmail.com

²⁸ Docente do Curso de Serviço Social da UNESPAR/Campus Paranavaí/PR. Prof.^a Dr.^a em Serviço Social pela PUC/SP. Coordenadora do Grupo de Pesquisa (CNPQ) Gênero, Trabalho e Políticas Públicas. E-mail: marques@sercomtel.com.br

Materiais, métodos, com as discussões e resultados

As discussões elencadas neste trabalho são oriundas de revisões bibliográficas e pesquisa documental.

Primeiramente é importante situar que os sujeitos sociais que comportam o MST são vítimas de um processo de exclusão social – de não participação do processo de desenvolvimento do país. Vale ressaltar que entre os movimentos sociais rurais existentes, o mais significativo é o MST.

[...] Na atualidade, os principais movimentos do campo são: o MST- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, a Via Campesina (seção Brasil), o MAB- Movimento dos Atingidos pelas Barragens, o MMC - Movimento das Mulheres Camponesas, o MPA - Movimento dos Pequenos Agricultores, a Conag - Confederação dos Trabalhadores Agricultura, o MMTR- Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais, a Resab- Rede de Educação do Semiárido Brasileiro, a CPT - Comissão Pastoral da Terra e os sindicatos dos trabalhadores rurais vinculados à Contag. (GOHN, 2010, p. 143).

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), segundo Montanõ; Duriguetto (2011, p. 276) “[...] é o movimento social de maior expressão na realidade brasileira e um dos de maior relevância na América Latina”. O MST é resultado de uma questão agrária que é estrutural e histórica no Brasil. Sua origem e trajetória são formadas por muitos acontecimentos de disputa e ocupação de terras que se intensificaram, sobretudo a partir do final da década de 1970, peculiarmente na região Centro-Sul do País e, aos poucos se expandiu por todo Brasil (CALDART, 2001).

A trajetória histórica do MST pode ser interpretada como sendo um processo de formação de sem terra brasileira, na constituição específica do sujeito sem terra: de trabalhador sem (a) terra a membro de uma organização social de luta pela reforma agrária, a lutador do povo, no sentido de que preocupado com questões que dizem respeito ao futuro do país, e ao destino histórico do povo brasileiro. (CALDART, 2001, p. 85)

O principal fator que alavancou a luta pela terra, desenvolvida pelo MST foi o modelo de desenvolvimento capitalista adotado durante o regime autocrático burguês, que dentre as suas finalidades objetivava a concentração da propriedade privada da terra e a implantação de um novo modelo de desenvolvimento da agricultura, mais moderno, voltado para ampliação do grande capital. Esse modelo provocou transformações na agricultura, acendendo a exclusão, desemprego

SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE DO CAMPO

e a migração dos camponeses para as cidades. Conforme apresenta Strazzacappa (2006, p. 49) “[...] o processo de modernização do campo, mesmo entre os pequenos agricultores, com a utilização de modernos equipamentos, mecanização e utilização de tecnologia de ponta, vai acarretar uma natural exclusão dos trabalhadores”.

Nos últimos 20 anos, o capitalismo se desenvolveu mais rapidamente no campo e expulsou os trabalhadores da terra obrigando os agricultores a vender ou entregar a terra para os bancos ou para os ricos fazendeiros e ir procurar emprego na cidade. Ou então ficar na roça, mas trabalhando nas terras dos outros. (BETTO, 1986, p. 41-42).

O autor esclarece ainda que a migração dos camponeses para os centros urbanos denotou um enorme aumento populacional nestes centros, isso por que:

Para ter uma ideia mais clara, de 1970 até 1980, cerca de um milhão de pequenas propriedades deixaram de existir e de 1960 até 1980 a população da cidade que era de 32,2 milhões, passou para 82,2 milhões de pessoas, isso é a mesma coisa que dizer que em 20 anos a população da cidade cresceu 156%. (BETTO, 1986, p. 42).

Diante dessa realidade os camponeses que foram para cidades depararam com uma realidade que não estavam habituados - desemprego, contratos de trabalhos temporários e, sobretudo trabalhos realizados como forma de diárias, isso porque nas cidades não havia empregos suficientes para atender essa nova população. Mas, por outro lado, houve camponeses que permaneceram no campo, buscando formas de luta pela terra (MONTANÕ; DURIGUETTO, 2011 apud STEDILE; FERNANDES, 1999).

O MST começa a se constituir no final dos anos 70, quando camponeses sem-terra resistem às propostas governamentais de colonização e reforma agrária, na verdade, apenas de colonização uma vez que não tinha a intenção de mudar a estrutura fundiária do país. O momento era marcado pela efervescência dos conflitos iniciados no pré-golpe civil militar, que se estenderam pelo regime ditatorial, instalado no país, em abril de 1964. Nesse contexto, várias lutas localizadas anunciavam o surgimento de um novo movimento de luta pela terra no Brasil. (BALDI; ORSO, 2013, p. 276).

Em virtude dos fatos mencionados, o golpe militar foi uma estratégia para impulsionar o desenvolvimento do capital, por isso vários autores vão indagar esse período de regime autocrático burguês. Deste modo, até o final de 1970 o governo respondeu de forma ineficiente a luta pela reforma agrária, uma vez que, o momento era voltado tão somente para ampliação e preservação

SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE DO CAMPO

do grande capital. “Isso tudo tem uma das causas na política agrícola do governo que facilitou para os ricos a concentração ainda maior da terra em suas mãos” (BETTO, 1986, p. 42).

Diante disso, as pressões das populações, demandando uma reforma na estrutura fundiária eram contra os princípios do grande capital, pois embargava o seu desenvolvimento, desta forma, essas reivindicações como destaca (STRAZZACAPPA, 2006) foram todas reprimidas ou discriminadas. Betto (1986, p. 42) acrescentará ainda que “[...] os trabalhadores que tentaram resistir, foram espancados e mortos pelo exército ou pelos próprios fazendeiros”.

Como reflexo desse contexto econômico-modernização e concentração fundiária – os conflitos agrários se multiplicaram, principalmente nos estados de São Paulo e no Sul do país, onde surgiu o embrião do Movimento dos Sem Terra. Essas lutas foram impulsionadas principalmente pela ação pastoral dos cristãos ligados à Teologia da Libertação, por meio do protagonismo da Comissão Pastoral da Terra (CPT, criada em 1975 e vinculada à CNBB, Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, pelo apoio dos partidos políticos de esquerda, principalmente o PT, e pelos novos sindicalismos em ascensão CUT). Mas esse processo organizativo também remonta ao conjunto de experiências organizativas acumuladas pelos trabalhadores rurais nas décadas que procederam ao golpe de 1964, como a experiências das Ligas Camponesas e da União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (Uitabss). (MONTANÕ; DURIGUETTO, 2011, p. 277).

Levando-se em conta o desinteresse do governo em resolver a questão das terras, pois até então o mesmo nada havia feito em favor dos trabalhadores rurais, os trabalhadores sem terra foram apreendendo que se eles não fossem à luta, eles não arrancariam resultados concretos do governo. “[...] sem luta, a terra não vem! Ficar de Braços cruzados é dar chance para que os ricos fiquem cada vez mais ricos” (BETTO, 1986, p. 108).

São de conhecimento geral que as principais formas de atuação do MST são invasões das propriedades, ou seja, utiliza do artifício da ocupação de latifúndios para reivindicar seus direitos, essa forma de reivindicação foi utilizada desde o início das lutas dos trabalhadores sem terra.

Sendo assim, as famílias dos trabalhadores rurais começaram a ocupar terras; principiou-se então, uma intensa luta pela resistência da terra em diferentes Estados como: no Rio Grande do Sul, Paraná, São Paulo, Mato Grosso do Sul. “Em 1979, houve as lutas das fazendas Macali e Brilhante [...] no Rio Grande do Sul. No Paraná, a luta dos agricultores que perderam a terra com a construção da Barragem Itaipu”²⁹ (BETTO, 1986, p. 42).

Dado o exposto, o embrião do MST se estendeu na região Centro Sul do País, no Rio Grande do Sul e aos poucos se expandiu por todo Brasil. No final da década de 1970, ocupações efetivadas

²⁹ Para a construção da Usina Itaipu no Paraná, várias famílias lidaram com a desapropriação de suas terras para consolidar a construção desta usina, isso gerou muita revolta dessas famílias que acabaram entrando em embate com o governo federal em busca de um recenciamento, para conseguir novas terras (STRAZZACAPPA, 2006).

SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE DO CAMPO

no Rio Grande do Sul, Santa Catarina juntamente com os conflitos no Paraná se vincularam para lutar em prol de uma reforma agrária eficiente (STRAZZACAPPA, 2006).

Em 1981 surgiu o acampamento da Encruzilhada Natalino no sul do país, esse acampamento, segundo Betto (1986, p.43) “[...] mexeu com a opinião pública nacional, estimulando todos os trabalhadores sem terra do Brasil a lutarem pela terra”. A partir do acampamento da Encruzilhada Natalino, em passo acelerado, essas lutas se alastraram por todos Estados - as famílias de trabalhadores sem terra passaram a se organizarem para reivindicar o direito a terra. Foi a partir de então, como destacam Montanõ e Duriguetto (2011, p. 277) que “[...] trabalhadoras e trabalhadores rurais envolvidos nas lutas nos diferentes estados, sindicalistas e agentes pastorais começaram a articular suas reivindicações [...]”.

Dessas lutas no sul do país, bastante isoladas, nasceu à necessidade dos trabalhadores sem terra se conhecerem, se articularem e discutirem suas experiências concretas. Começou então a articulação dentro dos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais, de onde nasceu a ideia de juntar todos os interessados e criar o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. (BETTO, 1986, p. 43).

Inicia-se assim uma imensa articulação, através de reuniões e encontros. Em 1982 desenvolveu-se no Estado do Paraná, o primeiro encontro de trabalhadores sem terra da região Sul do País, envolvendo assim SP, SC, RS, PR. No mesmo ano ocorreu o primeiro encontro de âmbito nacional em Goiânia, neste encontro estiveram presentes 16 Estados. No ano posterior, em Chapecó foi criada a Comissão Regional Provisória, formada por dois agricultores de cada Estado, a cada três meses essa comissão se reuniam (BETTO, 1986).

Foi a partir destas articulações que em 1984, na cidade de Cascavel no Estado do Paraná que principiou a inauguração oficial do MST, através do 1º Encontro Nacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra³⁰. Pode-se afirmar então que o MST teve sua gestação no período de 1979 e 1984, e se constituiu formalmente em 1984, coincidindo com o derradeiro fim ditatorial e abertura política (BALDI; ORSO, 2013). Esse encontro se materializou em resultado de uma ampla articulação entre trabalhadores rurais nos diferentes Estados, que se organizaram para reivindicar o direito a terra.

Neste encontro, foram definidos alguns princípios básicos e os objetivos gerais do movimento, tais como: a terra deve estar nas mãos de quem nela trabalha; organização dos trabalhadores na base; lutar por uma sociedade sem explorador e nem explorados; ser um movimento de massa autônomo dentro do movimento sindical para conquistar a reforma agrária; estimular a participação dos

³⁰ “No 1º Encontro Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, os participantes das ocupações de terras deram nome e articulação própria ao Movimento-MST”. (MONTANÕ; DURIGUETTO, 2011, p. 277).

SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE DO CAMPO

trabalhadores rurais no sindicato e no partido político; dedicar-se à formação de lideranças e construir uma direção política dos trabalhadores e, por fim, articular os trabalhadores da cidade. (BALDI; ORSO, 2013, p. 03).

O MST está disseminado em 24 Estados no Brasil, e se estrutura com os mesmos objetivos deliberados nesse encontro em 1984 e certificados no I Congresso Nacional realizado em Curitiba, em 1985, no Paraná: Lutar pela Terra, pela reforma agrária e pela construção de uma sociedade mais justa, sem explorados e nem exploradores (CALDAR, 2001).

Através de muitas lutas nos Estados e ocupações de latifúndios, o Movimento foi firmando e ganhando espaços cada vez mais, até que em janeiro de 1985, na cidade de Curitiba, no Paraná, aconteceu o primeiro grande Congresso Nacional dos trabalhadores Rurais Sem Terra, com a participação de 1.500 delegados de todos Estados do Brasil, onde foi estruturada a Coordenação Nacional, composta por 2 representantes de cada um dos 12 estados onde o movimento estava organizado (RS, SC, SP, PR, MS, MG, BA, SE, ES, RJ, RO, MA). (BETTO, 1986, p. 42- 43).

Dado o exposto, foi a partir deste congresso, conforme apresenta BALDI; ORSO (2013) que, “[...] o movimento passou a defender uma reforma agrária sob o controle dos trabalhadores; a desapropriação de todas as propriedades com mais de 500 hectares; a expropriação das terras multinacionais; a extinção do Estatuto da Terra e a criação de novas leis” (BALDI; ORSO, 2013, p. 03).

A partir da instituição oficial do MST esse movimento difundiu em todo o território brasileiro suas ações em oposição ao capital, uma vez que, o alvo do MST é a reforma agrária e conseqüentemente acabar com a propriedade privada. Assim, esse movimento para fundamentar suas proposições e atuações, baseia-se nas teorias marxistas (Marx e Engels). Essas teorias segundo Strazzacappa (2006, p.51) “previam sociedades nas quais não existiriam classes diferenciadas por razões econômicas”.

Vocês se horrorizam com o fato de que queremos abolir a propriedade privada. No entanto, a propriedade privada foi abolida para nove décimos dos integrantes de sua sociedade; ela existe para vocês exatamente porque para nove décimos ela não existe. Vocês os acusam de querer suprimir a propriedade cuja premissa é privar de propriedade a imensa maioria da sociedade. Vocês nos acusam, em resumo, de querer acabar, com a sua propriedade. De fato, é isso que queremos. (BALDI; ORSO, 2013 apud MARX; ENGELS, 1998, p. 23).

Por outro lado, muitos indagam que ao analisar os objetivos do MST é possível evidenciar a controversa existente, tendo em vista que, em uma face ele defende mudanças sociais, lutando pela democracia, pela igualdade e versus a exclusão, e em outra, reivindica o acesso a terra, ou

SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE DO CAMPO

seja, a propriedade privada. Contudo, no que tange a propriedade privada, o MST luta sim pelo direito a terra, mas a sua proposição é o fim da propriedade privada e conseqüentemente acabar com a contradição de classe. Assim ele defende a igualdade de acesso, ou seja, defende que seus direitos sociais sejam os mesmos que os dos capitais. Além disso, esse movimento acrescenta que a terra na sociedade capitalista não significa produção de alimentos, mas disseminação de poder e competição.

O MST é um ator político porque atribui qualidade aos interesses sociais que compõem suas bases ao inseri-los num plano que vai além da luta pelo acesso à terra, que é a luta pela democracia, pela igualdade, contra a exclusão. Ele se formulou ao redor de uma identidade- ser sem-terra e luta para alterar a qualidade desta identidade passando a seu um com terra. Mas ao buscar esta reversão atinge eixos centrais nas relações capitalistas que é a propriedade. O grande problema é que ele quer ser um com- terra, um “igual”, sem passar pelo funil divisório que é a compra. Quer o acesso à terra pela posse com direitos iguais aos que detêm a sua propriedade e com isto ele perturba a lógica e a ordem das relações demarcadas na sociedade. Por isto ele é um agente de tensão contínua- tem uma face inovadora e perturbadora da ordem vigente. (GOHN, 2010, p. 145).

Em virtude dos fatos mencionados, fica claro que desde a sua fundação o MST compartilha do processo político de transformação do país, e que seu eixo central é a luta pela reforma agrária, contudo ele não se limita em lutar somente pela terra. Esse movimento luta pela constituição de uma nova sociedade igualitária e socialista (MONTANÕ; DURIGUETTO, 2011).

São sujeitos sociais que participam ativamente da luta de classes, contestando essa sociedade altamente desigual e excludente, colocando em questão o caráter da sociedade capitalista atual e a cultura determinada e consolidada por ela. (CALDART, 2001). Assim Montanõ; Durigueto (2011, p. 279) esclarecem ainda que “[...] é negável o potencial de confronto do Movimento com o capitalismo, por apresentar propostas de desenvolvimento e praticas de atuação e de organização questionadoras do modelo vigente”.

Os sem-terra do MST estão sendo sujeitos de um movimento que acaba pondo em questão o *modo de ser* da sociedade capitalista atual e a cultura produzida e consolidada por ela. Fazem isto não porque professem ideias revolucionárias, nem porque este seja o conteúdo de cada uma de suas ações tomadas em si mesmas. Contestam a ordem social pelo conjunto(contraditório) do que fazem nas ocupações, nos acampamentos, nos assentamentos, nas marchas, na educação de suas crianças, jovens e adultos; pelo jeito de ser de sua coletividade, que projeta valores que não são os mesmos cultivados pelo formato da sociedade atual; fazem isto, sobretudo, pelo processo de humanização que representam, e pelos novos sujeitos que compõem em cena na história do país. (CALDART, 2001, p. 04).

SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE DO CAMPO

É importante ressaltar que o MST vem contraindo outros aspectos, isso no que se refere a sua formação. No início os sujeitos que constituiu o MST, foram os agricultores que perderam as suas terras ou seus empregos rurais, em razão do processo de modernização do campo, porém, esse movimento difundiu-se em meio à sociedade e nessa direção o movimento também acabou abrangendo em suas lutas outros sujeitos, sem nenhuma transação com a terra e com a vida rural, como apresenta Strazzacappa (2006, p. 51) “[...] desempregados da indústria e comércio, boias-frias, agricultores fracassados, favelados, pessoas sem tradição agrícola e comerciários falidos”.

“As articulações do MST com as demandas e lutas urbanas vêm criando possibilidade de uma compreensão da luta de classes em sua totalidade, o que pode fortalecer a construção de uma resistência e ações contra- hegemônica ao capital” (MONTANÔ; DURIGUETTO, 2011, p. 280). Com a incorporação de novos sujeitos, logo novas demandas foram anexadas neste movimento, assim Strazzacappa (2006, p. 109) explica que “[...] tendo se transformado num abrigo de deserdados o MST não luta apenas por terra. Seus seguidores, famílias desenraizadas, querem casa, terra, emprego ou qualquer coisa que lhe de segurança”.

É nessa direção que o Movimento também incorporou em suas lutas os trabalhadores excluídos da cidade e do meio rural. É um exemplo dessa articulação a relação com os movimentos sociais urbanos, como o Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST) e Movimento dos Trabalhadores Desempregados. (MTD) (MONTANÔ; DURIGUETTO, 2011, p. 280).

Além disso, vale destacar que, o MST como já expresso no decorrer do texto é um dos movimentos sociais de maior expressão entre a sociedade, essa conotação em grande parte decorre porque, o MST alterou a lógica de reivindicação da classe trabalhadora, incorporou costumes e comportamentos, antes as exigências se pautavam em melhorias nas condições de emprego, salário, redução da jornada de trabalho, entre outras, mas conforme o MST foi se materializando em meio à sociedade, novas formatações assumiram as reivindicações, isso também equivale pelo fato das transformações ocorridas no interior da sociedade, tendo em vista que, esse movimento segue as mudanças das conjunturas política e econômicas.

Existe, entretanto, um ponto fundamental no MST. Trata-se do Fato de ele ter mudado a pauta de reivindicações dos trabalhadores brasileiros, criando algo mais adequado ao mundo globalizado que vivemos. As reivindicações clássicas dos trabalhadores desde o século XIX diziam respeito a salários e jornadas de trabalho. O MST introduziu uma nova agenda à pauta já tradicional dos trabalhadores rurais (de acesso à terra para nela morar e produzir) composta por três novas reivindicações: acesso aos crédito numa política de democratização da propriedade, apoio técnico aos assentamentos, e organização do trabalho em cooperativas de produção. As duas reivindicações iniciais (terra e moradia) são

SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE DO CAMPO

clássicas na luta das camadas populares. Mas as três últimas (crédito, suporte tecnológico e trabalho cooperado) são atuais, modernas, pois buscam saídas para o emprego no meio rural, na produção de gêneros de primeira necessidade que podem minorar o problema da fome no país, com baixo custo econômico e perspectiva de melhoria na produtividade a média e longo prazo. Além disso, o acesso ao crédito incide sobre um setor crucial do capitalismo contemporâneo que é o sistema financeiro. (GOHN, 2010, p. 147).

Verifica-se em meio à sociedade que a conduta do MST é reprovada, pela ocorrência das ocupações ilegais, conflitos com as autoridades e com a lei e principalmente pelo fato do movimento tentar desestruturar a ordem vigente estabelecida. Muitas pessoas são a favor de uma reforma agrária, mas desde que esta seja desenvolvida de forma passiva, sem violência e agressão. A autora Strazzacappa (2006, p. 53) destaca que “[...] os brasileiros consideram o direito a propriedade essencial para o país e classificam o MST como um movimento muito violento, mais preocupado com os resultados sociais de suas ações”.

Contudo, muitos não têm conhecimento que as ocupações desenvolvidas pelo MST são uma das formas de reivindicação desse movimento, além disso, o MST “[...] alegam também que invadir não é roubar a fazenda. É apenas um jeito de obrigar o governo a tornar aquela fazenda disponível para a reforma agrária, ou porque a terra está improdutiva ou porque é devoluta” (STRAZZACAPPA, 2006, p. 53).

É fundamental que as pessoas entendam que o MST luta por uma reforma agrária, que não são sujeitos “hipócritas” que ocupam propriedades conforme o seu interesse. Ocupam somente grandes latifúndios improdutivos, que não estão cumprindo com sua função social. Durante meses esses sujeitos ficam acampados sob uma tenda de lona preta, sem nenhuma comodidade, a espera de uma resposta dada pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária-INCRA.

Além disso, as pessoas marginalizam esse movimento, mas se quer sabem fazer a diferenciação entre famílias acampadas e famílias assentadas, para as pessoas esses sujeitos sociais são todos “sem terra” e “ladroes de terra”. Dessa forma, é importante explicar como funciona o processo de aquisição das terras para a reforma agrária.

Compete a União desapropriar por interesse social, para fins de reforma agrária, o imóvel rural que não esteja cumprindo sua função social, mediante prévia e justa indenização em títulos da dívida agrária, com cláusula de preservação do valor real, resgatáveis no prazo de até vinte anos, a partir do segundo ano de sua emissão, e cuja utilização será definida em lei. (BRASIL, 1988, s/p).

Dado o exposto, o processo de desapropriação das terras para a realização da reforma agrária é realizada pelo Estado, que compra ou desapropria grandes latifúndios que não estão

SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE DO CAMPO

exercendo a sua função social. Assim, a aquisição das terras para a reforma agrária se executa por meio de pesquisas cartoriais e locais, cabendo ao INCRA analisar as determinadas terras e se caso essas terras forem improdutivas é concedido o direito aos sem-terra, mas se caso ao contrário, as terras forem produtivas é expedida uma ordem judicial de reintegração de posse (INCRA, 2016). Além disso, o próprio movimento que indica as fazendas cômodas para apropriações, ou seja, indica áreas previstas para a desapropriação (INCRA, 2016).

Para avaliar se as terras são improdutivas ou não, o INCRA usa dois indicadores, o Grau de Eficiência da Exploração (GEE) e o Grau de Utilização da Terra (GUT), esses indicadores examinam o grau de exploração da terra exigido. Pois para terra ser considerada produtiva, é necessário que os recursos naturais da terra sejam adequadamente utilizados, pautados na preservação do meio ambiente, empregando a força de trabalho segundo situado em lei, desenvolvendo uma agricultura sustentável, entre outros (INCRA, 2016).

Cada Superintendência do INCRA estabelece as regiões prioritárias para obtenção de terras de acordo com alguns critérios pré-estabelecidos (Portaria MDA/INCRA nº06/2014), tais como maior proporção de famílias do campo em situação de extrema pobreza, áreas com maior concentração fundiária e existência de outras ações do Poder Público para melhorias das condições sociais e econômicas sociais. (INCRA, 2016, s/p).

Então, após a verificação, se caso as terras forem improdutivas o Estado realiza a desapropriação, porém, o proprietário recebe uma indenização pelas terras. Após a desapropriação é criado o assentamento³¹, em seguida é iniciado o processo de instalação das famílias. Os lotes são sorteados pelo INCRA, lembrando que, cada uma dessas unidades³² (lotes) é entregue para uma família que não apresenta condição econômica para adquirir um imóvel rural de outra forma (INCRA, 2016).

Quando os beneficiários recebem o lote, eles assinam com a autarquia um contrato de concessão de uso (CCU), e enquanto a escritura do lote não for disponibilizada, os assentados e a devida terra estarão ligados ao INCRA. À medida que, a escritura não for obtida pela família, a

³¹ “O assentamento rural é um conjunto de unidades agrícolas independentes entre si, instaladas pelo INCRA onde originalmente existia um imóvel rural que pertencia a um único proprietário (INCRA, 2016). Assentamento é a denominação genérica de uma área onde estão estabelecidas pessoas que se beneficiaram com a reforma agrária, em terras desapropriadas pelo Estado. Não há número definido de pessoas num assentamento, pois num único local podem ser instaladas centenas de famílias, dependendo da área disponível. Podem ser em caráter provisório ou definitivo. O assentamento definitivo só se configura com a concessão do certificado de propriedade”. (STRAZZACAPPA, 2006, p. 47).

³² A quantidade de lotes num assentamento depende da capacidade da terra de comportar e sustentar famílias assentadas. O tamanho e a localização de cada lote é determinado pela geografia do terreno e pelas condições produtivas que o local oferece (INCRA, 2016).

SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE DO CAMPO

mesma, não poderá vender, alugar, arrendar ou doar o lote. Ademais as famílias que recebem o lote devem residir no local e desenvolver a agricultura familiar (INCRA, 2016).

Em face à essa realidade, não basta apenas assentar as famílias é necessário garantir segurança e condições mínimas para o desenvolvimento da agricultura familiar, através de créditos, assistência técnica e infraestruturas.

Uma reforma agrária eficiente deve gerar empregos no campo, incentivando a agricultura familiar nos minifúndios, que hoje empregam 77% da mão-de-obra do meio rural, produzindo os principais alimentos que abastecem a mesa dos brasileiros. A agricultura familiar sustentável é aquela que deve garantir a segurança alimentar, aumentando a produção de alimentos e melhorando a renda de quem vive no campo. Deve também preservar o meio ambiente, promovendo o equilíbrio na ocupação do território nacional. É o pequeno agricultor fazendo a diferença. (ZTRAZZACAPPA, 2006, p. 17).

Levando-se em conta o que foi mencionado, embora o MST tenha alcançado algumas conquistas, a promoção da reforma agrária no Brasil está muito longe de ser alcançada, uma vez que, várias propostas são elaboradas, mas poucas são efetivadas, isso por que “o governo para conter as invasões dos sem-terra, faz as mais diversas propostas, nem sempre cumpridas” (STRAZZACAPPA, 2006, p. 53).

A concentração excessiva de terra e de renda nas mãos de poucos brasileiros é uma realidade incontestável e inaceitável. Conforme dados obtidos pelo Incra, apenas 1% dos proprietários rurais são donos de 46% das terras no campo, isto é, praticamente da metade. E mais: segundo dados fornecidos por institutos de pesquisa, nosso país tem 500 milhões de hectares de terras produtivas. Entretanto, apenas 80 milhões deles estão produzindo, incluindo as grandes áreas em descanso, num sistema de rotatividade de terras (enquanto se planta num lote, o outro descansa). Os 420 milhões de hectares restantes estão ociosos, abandonados. (STRAZZACAPPA, 2006, p. 52).

Por isso, o movimento ultrapassa os limites das autoridades e da lei, muitas vezes com atitudes violentas e agressivas pressionando o governo a prosseguir com a implantação dos assentamentos. “[...] Essas ações têm levado a seguidores enfrentamentos com os órgãos de repressão estatais (em conluio com os interesses da grande propriedade latifundiária) e milícias paraestatais, comandas por latifundiários” (MONTANÕ; DURIGUETTO, 2011, p. 279).

Outro fator existente que contrapõe a implantação da reforma agrária é o próprio governo, tendo em vista que, ele também faz parte da elite latifundiária:

[...] segundo o MST, o governo não quer realmente executar a reforma agrária no ritmo e na abrangência exigidos pelo movimento porque o próprio o governo

SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE DO CAMPO

representa as elites latifundiárias, sendo dono de muitas terras. Por isso, o MST pressiona o governo, exigindo a reforma agrária. E o modo de pressionar é pôr em prática o seu temível slogan: “ocupar, resistir e produzir”. (STRAZZACAPPA, 2006, p. 52).

Ainda convém esclarecer que o MST para publicitar a suas demandas e “[...] realocar o tema da reforma agrária na pauta de discussão da sociedade e do Estado brasileiro” (MONTANÕ; DURIGUETTO, 2011, p. 279), agem por meio de caminhadas, lutando pelos seus direitos como Marcha Nacional pela Reforma Agrária e pelo Emprego, promovem passeatas reunindo todos os sem-terra do país, como destaca Strazzacappa (2006).

O MST passou a mobilizar a opinião pública nacional e internacional com marchas pelo país inteiro e palavras de ordem, tais como “ocupação é a única solução”, “ocupar, resistir, produzir”, “marcha nacional por emprego, justiça e reforma agrária” e “por um Brasil sem latifúndio”. (STRAZZACAPPA, 2006, p. 11).

A mídia também foi um dos percursos da divulgação deste movimento, contudo a relação do MST com a imprensa tem se apresentado de forma controversa. No início de constituição do MST a imprensa foi de fundamental importância para explicar esta luta- a imprensa foi uma tática de exposição (STRAZZACAPPA, 2006).

No começo o MST perpetrava um comunicado antecipado à imprensa para que ela noticiasse as devidas ocupações, porém, logo que as ocupações incidiram diariamente as manchetes essas divulgações retrataram de forma negativa esse movimento. Trocaram-se a face deste movimento, colocando-o como sujeitos criminosos, agressivos, com práticas ilegais. Abandonaram o real pretexto deste movimento, apresentando como sujeitos “insignificantes” e violentos (STRAZZACAPPA, 2006).

[...] à medida que elas passaram a ocupar as manchetes diárias, a exposição excessiva passou a ter efeitos negativos. E o MST passou a ser utilizado, pela mídia, como elemento de geração do medo e da insegurança junto a opinião pública. Neste século, a criminalização de suas ações tem sido a tônica da grande mídia nacional. (GOHN, 2010, p. 147).

Mas, no que se refere à repressão violenta, comandada por latifundiários e órgãos estatais a mídia pouco apresenta, uma vez que, ela busca apenas visibilizar as ocupações ilegais do MST, mas os confrontos travados pelos trabalhadores sem terra juntamente com as polícias e “jagunços” dos latifundiários a mídia não retrata nos noticiários da televisão, vários assassinatos foram cometidos em meio a essas lutas, e os assassinos ainda permanecem impunes.

SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE DO CAMPO

Dois acontecimentos reveladores dessa repressão foram marcantes: os assassinatos de trabalhadores rurais ocorridos em Rondônia, em 1995, conhecidos como o Massacre de Corumbiara e, em abril de 1996, em Eldorado dos Carajás (PA), em que dezenove sem terra são chacinados pela polícia militar. Os assassinos ainda continuam impunes. (MONTANÕ; DURIGUETTO, 2011, p. 279).

Em consequência disso, o Dia Internacional da Reforma Agrária é solenizado no dia 17 de abril, em decorrência deste terrível massacre em Eldorado dos Carajás (PA) em 1996.

[...] Nesse dia, é comum ocorrerem manifestações por melhores condições de vida aos sem-terra, em várias capitais do Brasil. Na Alemanha, o dia 17 de abril de 1998 foi comemorado junto com as Organizações Internacionais de Agricultores e de Direitos Humanos, que lançaram em Bonn uma campanha mundial pela reforma agrária no Brasil. O embaixador brasileiro naquele país recebeu uma petição internacional por *pão, terra e liberdade*. (STRAZZACAPPA, 2006, p. 110).

Diante da conjuntura nacional no Brasil, com indícios de perseguições aos movimentos sociais e lideranças do campo e das cidades, trazermos à tona dias específicos com discussões e análises do que historicamente tem sido praticado contra os direitos humanos, contribui para não se esquecer as ações arbitrárias dos poderes executivos, legislativo e judiciário contra os povos e suas lideranças.

Conclusão

Levando em consideração os aspectos observados, pode-se concluir que o processo de reforma agrária no Brasil é lento e enfrenta várias barreiras, embora o MST tenha conquistado algumas redistribuições de terras, a luta pela efetivação completa da reforma agrária é ainda uma luta em curso, já que é necessário um novo modelo de reforma agrária, que seja capaz de alterar a estrutura fundiária do país. Atualmente existem no Brasil 9.337 assentamentos, com cerca de 977.005 famílias assentadas conforme dados do INCRA (2016), contudo verifica-se que o Estado cessou a distribuição de terras nos últimos anos, provocando justamente mais conflitos pela inexistência de uma reforma agrária.

Além disso, não basta apenas distribuir terras, é necessário que os novos proprietários tenham condição de desenvolver a agricultura familiar, não basta oferecer apenas o assentamento, é preciso ofertar uma assistência técnica, ou seja, uma infraestrutura capaz de proporcionar uma

SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE DO CAMPO

eficiente atividade agrícola a esses assentados, pois são esses pequenos agricultores que estão provindos os principais produtos que recheia as alimentações da população brasileira, pois os grandes latifundiários só têm em vista a exportação de alimentos. “De todas as famílias assentadas, 88,3% não tiveram acesso a luz elétrica; 9,2% não tiveram abastecimento de água de redes públicas; 52,7% não tiveram nenhum tipo de assistência técnica e 81,3% não tiveram acesso a estradas de boa qualidade” (STRAZZACAPPA, 2006, p. 47).

Devemos entender que, o processo de reforma agrária é de extrema importância, pois este propicia terra para a população trabalhar, aumentando a produção agrícola, reduzindo as desigualdades sociais e a democratização da estrutura fundiária, etc. Todavia é fundamental publicitar e politizar o tema da questão agrária no Brasil para que alguns paradigmas e preconceitos sejam superados, tendo em vista que, apesar do MST ser um movimento de maior expressão social, muitos não conhecem o propósito deste movimento, resultando assim na discriminação e marginalização desses sujeitos sociais.

É fundamental que as pessoas entendam que o MST ocupa grandes latifúndios improdutivos, que não estão cumprindo com sua função social. Além disso, esse movimento diferente dos outros possui um caráter popular e político, cuja luta não se sujeita apenas ao campo, mas também pela luta de classe.

Referências

BALDI, Fabiana. ORSO; Paulino José. Movimento dos trabalhadores rurais sem terra-mst- educação em movimento. **Revista HISTERDBR on-line**, Campinas, n. 50, p. 275-285, maio, 2013. Disponível em: <<http://ojs.fe.unicamp.br/ged/histedbr/article/view/5486>>. Acesso em: 01 jun. 2016.

BETTO, Frei. **Construindo o caminho**: movimento sem terra. São Paulo: Kampus, 1986.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

CALDART, Roseli Salete. O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 43, 2001.

CARVALHO, Lenise de Jesus. O MST e a questão agrária: os atos de ocupação de terra de FHC a Lula. In: II Jornada Internacional de Políticas Públicas. **Anais**. São Luís-MA: Universidade Federal do Maranhão, 2005.

SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE DO CAMPO

FERNANDES, Bernardo Maçano. **Brasil: 500 anos de luta pela terra.** 1993. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/serviços/publicações/outraspublicacoes/brasil_500_anos_de_luta-pela-terra_.pdf>. Acesso em: 08 ago. de 2016.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e Redes de Mobilizações Civas no Brasil Contemporâneo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

INCRA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Brasília: INCRA 2016.

MONTANÕ, Carlos; DURIGUETO, Maria Lúcia. **Estado, Classes e Movimento Social.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SOUZA, Maria Antônia de. Movimentos sociais, educação do campo e esfera pública: inquietações interdisciplinares. In: Danuta E; Cantoia L (Org.). **Sociedade Civil e Democracia: expressões contemporâneas.** São Paulo: Veras, 2010.

STRAZZACAPPA, Cristina. **A luta pelas terras no Brasil: das sesmarias ao MST.** São Paulo: Moderna, 2006.

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) JUNTO À EDUCAÇÃO PARA OS POVOS DO CAMPO

Cíntia de Souza Adelino³³

Elias Canuto Brandão³⁴

Resumo: A intenção deste artigo é discutir o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) junto à educação para os povos do campo, destacando seus objetivos presentes nos cadernos de formação continuada de professores. Utilizamos a revisão bibliográfica de autores como Caldart (2008), Fernandes (2006), entre outros, por apresentarem pesquisas que contribuem com a análise da proposta, assim como também a *sites* governamentais para a realização dos estudos relacionados ao referido programa. O texto foi dividido em quatro partes, a primeira apresenta o surgimento do programa; na segunda parte, questões sobre a proposta do PNAIC junto à educação para os povos do campo; na terceira parte, a discussão dos objetivos dos cadernos para educação dos povos do campo; e, na quarta parte, algumas considerações e reflexões sobre o referido programa.

Palavras-chave: PNAIC. Educação do campo. Políticas públicas.

Apresentação

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)³⁵ inicia-se no ano de 2012, com a Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012 (BRASIL, 2012a) e estabeleceu como sua principal meta garantir que todas as crianças brasileiras sejam alfabetizadas até os oito anos de idade, divulgando a garantia de alfabetização a todas as crianças com idade a cursar as séries iniciais do ensino fundamental. O PNAIC reforça a ideia da universalização do ensino, estabelecendo o direito de alfabetização plena. Ao trabalhar com o princípio de universalização do ensino, o PNAIC

³³ Mestranda no Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (UNESPAR – Campus Paranavaí-PR); Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Educação e Diversidade do Campo (GEPEDIC-UNESPAR-Paranavaí) – e-mail: cintia-adelino@hotmail.com

³⁴ Docente do Curso de Pedagogia e do Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR-Campus de Paranavaí-PR); coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas de Educação do Campo (GEPPEC-UNESPAR-Paranavaí); Membro da Articulação Paranaense Por Uma Educação do Campo (APEC) – e-mail: eliasbrandao.unespar@gmail.com

³⁵ No decorrer do texto em alguns momentos mencionarei o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pela sigla PNAIC em outros momentos como Pacto.

SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE DO CAMPO

apresenta em sua proposta de trabalho formação específica para que os professores possam trabalhar com as diversidades, o que inclui a educação para os povos do campo.

No caderno de apresentação do PNAIC fica evidente que é fundamental a formação continuada de professores, tendo em vista que o conhecimento se transforma o tempo todo, assim como os problemas do contexto escolar. Dessa maneira o programa propõe a formação continuada para professores, dando a oportunidade de superar os conflitos escolares e apresentar as experiências e propostas para uma nova prática³⁶, prática essa que tem como princípio toda a sistematização histórica do processo de ensino e aprendizagem. Dentro dessa proposta, o referido programa contempla a Educação do Campo, uma vez que a intenção é ofertar ensino de qualidade às crianças que pertençam ao ciclo de alfabetização para que sejam alfabetizadas na idade certa.

Para a sistematização do trabalho organizamos em quatro partes a primeira apresentamos o PNAIC e as leis que fundamentam o referido programa, na sequência a segunda parte com a sistematização entre a proposta do PNAIC junto à educação para os povos do campo na terceira parte, apresentamos algumas discussões a cerca dos objetivos dos nove cadernos para educação dos povos do campo e, na quarta e ultima parte, apresentamos algumas considerações e reflexões sobre o referido programa.

A importância da Educação do Campo junto ao PNAIC

Para tratar da educação para os povos do campo, o PNAIC se apoia na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo com o Parecer nº 36/2001 (BRASIL, 2001) e na Resolução 01/2002 (BRASIL, 2002) do Conselho Nacional de Educação. Com a Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008 (BRASIL, 2008) fica estabelecido normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas que atendam a Educação do Campo. Já a Resolução/CD/FND nº 38, de 16 de julho de 2009 (BRASIL, 2009), dispõem sobre o atendimento da alimentação da educação básica no Programa Nacional de Alimentação escolar - PNAE, no Decreto nº 7352/2010 (BRASIL, 2010), que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional na Reforma Agrária (PRONERA). Outro programa importante e nesta linha

³⁶ Segundo Caldart o desafio que se impõe é o da práxis: avançar na teoria para poder dar um salto de qualidade na luta política e nas práticas produzidas até aqui. É preciso significar o nome que criamos, e constituir teórica e politicamente a nova bandeira. Este desafio nos exige um permanente retorno a uma questão de origem: o que é mesmo a Educação do Campo e quais são os seus fundamentos principais? (CALDART, 2008, p. 19).

SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE DO CAMPO

foi o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo PROCAMPO/2012 (BRASIL, 2012), que estabeleceu ações articuladas para atender escolas do campo e quilombolas em quatro eixos: educação de jovens e adultos; educação profissional e tecnológica, formação de professores e gestão; e, práticas pedagógicas. Por fim a Lei 12.960, de 27 de março de 2014 (BRASIL, 2014a), que trata da questão de fechamento de escolas rurais.

O governo federal, ao instituir o PNAIC como uma política pública a contemplar a educação para os povos do campo, vem reafirmando todos os documentos supracitados. Nesse sentido, Caldart (2008, p. 22), acredita que:

Pensar a educação desde ou junto com uma concepção de campo significa assumir uma visão de totalidade dos processos sociais; significa no campo da política pública, por exemplo, pensar a relação entre uma política agrária e uma política de educação; entre política agrícola, política de saúde, e política de educação, e assim por diante. E na dimensão da reflexão pedagógica significa discutir a arte de educar, e os processos de formação humana, a partir dos parâmetros de um ser humano concreto e historicamente situado.

Quando o PNAIC propõe a Educação do Campo, surge a preocupação de como essa educação tem ocorrido, visto que estudiosos como Caldart (2008), Fernandes (2006), Molina (2006) entre outros, explicitam a preocupação com tal terminologia, por apresentar diversas interpretações, vez que na atual conjuntura da organização social, acredita-se em uma proposta de uma educação para os povos que residem e dependem do trabalho no campo. Defendemos uma educação que seja do e no campo, pois demarca o campo da resistência dos povos do e no campo. Digo isso porque até mesmo o “agronegócio” disputam a Educação do Campo, no entanto, com outra ideologia e o governo não oferta a Educação do/no Campo pois a alfabetização é uma obrigatoriedade dos municípios que por gerenciarem o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) com o intuito de organizar os planos de carreiras e as tabelas salariais fecham constantemente as escolas no campo³⁷,

³⁷ Segundo Molina (2006, p. 10), “a especificidade da Educação do Campo, em relação a outros diálogos sobre educação deve-se ao fato de sua permanente associação com as questões do desenvolvimento e do território no qual ela se enraíza”. Desse modo compreende-se que a Educação do Campo surge junto às lutas sociais por políticas educacionais que atendam os povos do campo e, neste sentido, o PNAIC, voltado aos povos do campo, encaixa-se. Fernandes (2006, p. 28) aponta que, “para compreender a origem deste conceito – Educação do Campo – é necessário salientar que a Educação do Campo nasceu das demandas dos movimentos camponeses na construção de uma política educacional para os assentados da reforma agrária”. O que é diferente da Educação Rural, pois, como adianta Oliveira (2013), esta é parte e está “dentro dos interesses capitalistas e do agronegócio, em que vê o campo/território apenas como um espaço de exploração e lucro, através da monocultura, onde os trabalhadores do campo passam a plantar e a cultivar tão somente para os fins da exportação, e não para subsistência da sua família; uma vez que a educação é concebida num pacote urbano, tudo oriundo da cidade, menosprezando os saberes dos povos da terra, fragmentando o ensino e dicotomizando o campo e a cidade”. Diante da diferença entre Educação do Campo e educação rural, adotarei o conceito de Educação do Campo, no entanto, para o estudo em questão sobre o PNAIC, utilizaremos Educação para

SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE DO CAMPO

ou seja, ofertando educação, para ribeirinhos, ilhéus, quilombolas, camponeses, filhos de trabalhadores rurais e crianças que são provenientes do meio urbano, mas que se encontram expostas a economia agrária. O PNAIC ao apresentar Educação do Campo nos faz pensar que essa é uma educação pensada a um padrão social que exclui toda a heterogeneidade pertencente aos grupos que anseia por uma educação que atenda aos povos do campo.

O PNAIC foi pensado e elaborado na instância federal, porém foi acordado e implementado em conjunto com as instâncias estaduais e municipais (BRASIL, 2012a), por isso a necessidade de conhecer os princípios estabelecidos pelo programa em relação à Educação do Campo ao se considerar as diversidades territoriais do Estado brasileiro e ainda perceber que os alunos provenientes do meio rural³⁸ que estão matriculados em escolas urbanas não tem recebido a formação desejada por grupos que pedem por uma educação emancipadora que é o principal objetivo da educação para os povos do campo. Os alunos, na maior parte estão matriculados em escolas urbanas não por opção própria, mas por decisões de gestões que atende políticas de estado mínimo de barateamento da educação e de redução do número de escolas no campo, fechando escolas no campo.

106

Para que o trabalho sobre a Educação do Campo seja implementado de acordo com as orientações do PNAIC, este disponibiliza materiais didáticos que seja capaz de que estabeleça conexão intelectual com a comunidade em que os alunos estão inseridos, procurando respeitar toda a complexidade organizacional e suas potencialidades.

Assim, ao mesmo tempo em que se constitui um movimento em âmbito nacional em prol da Educação do Campo, as instituições escolares vão se repensando, propondo-se a realizar modificações e, dessa forma, um e outro, movimento e escola, vão se retroalimentando e fortalecendo as concepções da Educação do Campo (BRASIL, 2014b, p. 11).

O PNAIC propõe ser essencial que o professor realize durante as aulas o resgate das histórias de vida dos alunos do campo, refletindo o contexto social e organizacional em que estão inseridos, contribuindo para que as crianças pertencentes a essa modalidade educacional consigam

os povos do campo, visto que no Estado brasileiro são poucas as escolas que ofertam a Educação do Campo no seu sentido original.

³⁸ Na maioria dos estados, a escola rural esta relegada ao abandono. Em muitos, recebem a infeliz denominação de escolas isoladas. 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 separas das crianças da cidade, reforçando a dicotomia presente no imaginário da sociedade. Também existe a concepção de que a escola urbana é melhor que a rural. Esse pensamento coloca mais uma vez o determinismo geográfico como fator regulado da qualidade da educação. Mais uma falsa ideia. O que está em questão é um projeto de escola e não a sua localização. Uma escola do campo tem uma especificidade que é inerente a história de luta de resistência camponesa. Elas têm os seus valores singulares que vão em direção contrária aos valores burgueses. Esse é um dos elementos importantes de sua essência (FERNANDES, 1999, p. 52).

SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE DO CAMPO

de fato apropriar-se do ensino a partir de suas experiências pessoais. Na educação dos povos do campo, quando o professor consegue fazer com que seu aluno estabeleça relação entre teoria e a prática vivenciada, o processo de alfabetização e letramento se torna mais prazeroso.

Nos cadernos para a educação dos povos do campo, o PNAIC busca discutir sobre as dificuldades e alternativas que possam dar suporte ao ciclo de alfabetização, contemplando a Educação do Campo de forma que dialogue com as fraquezas e possibilidades da organização escolar a partir de currículos e projeto político pedagógico específico para as escolas que ofertam educação para os povos do campo. Nesse sentido Caldart (2008, p. 25), apresenta que:

Por isso, o projeto político e pedagógico da Educação do Campo deve incluir uma reflexão sobre qual perfil do profissional de educação precisamos, e sobre como se faz esta formação. Precisamos pensar sobre como os educadores e as educadoras têm se formado nos próprios processos de construção da Educação do Campo e como isso pode ser potencializado pedagogicamente em programas e políticas de formação específicas.

Nessa perspectiva o PNAIC propõe ciclos de aprendizagem, mostrando a necessidade de as redes de ensino promover dentro da comunidade escolar a discussão para que haja a elaboração de currículos específicos às escolas do campo, superando de fato a transposição dos currículos das escolas urbanas. Nesta direção, a educação para os povos do campo deve atender as necessidades e especificidades dos meios sociais, não devendo estar meramente atrelada ao trabalho e a manutenção do capital.

O debate sobre a compreensão de campo trouxe a perspectiva de que campo é mais do que lugar de plantar ou de criar animais para suprir a alimentação da humanidade. Nesse espaço-território, trabalhadores produzem a sua vida de distintas formas, ainda que cada vez mais submetidos às relações capitalistas. O movimento da Educação do Campo vai aos poucos aglutinando e ampliando organizações, movimentos e instituições vinculadas aos trabalhadores do campo (BRASIL, 2014b, p. 11).

Os documentos procuram deixar evidente que a concepção de Educação do Campo deve ser apreendida a partir das contradições sociais e da luta dos movimentos sociais dos trabalhadores do campo, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) que, ao reivindicar o direito a educação, questiona o sistema educacional verticalizado, mostrando as contradições do ensino rural que beneficia os interesses dos latifundiários, sem respeitar as necessidades dos povos do campo que deve estar vinculada ao desenvolvimento e emancipação do homem.

O PNAIC, antes de atender as demandas do campo, vincula-se a políticas neoliberais que propõem o estado mínimo, sem um resgate profundo da história. Nos cadernos apresenta o resgate

histórico, mas não de forma que supere o sistema capitalista. O PNAIC apresenta possibilidade de se promover essa discussão visando à superação de dificuldades das séries iniciais do ensino fundamental, mas não nos parece conseguir conceber e desenvolver a formação que vá além da hegemonia instaurada.

O PNAIC junto à educação para os povos do campo

Os cadernos do PNAIC³⁹ fazem parte das políticas neoliberais, mas nos parece evidente a tentativa em apresentar a problematização em relação às especificidades que atenda de maneira igualitária a educação para os povos do campo como seres sociais e históricos no processo educativo. Como o Programa é recente, e no momento em que esta discussão é realizada, a presidenta Dilma Rousseff acaba de sofrer cassação do mandato, estamos tomando o cuidado na metodologia da avaliação, pois o Programa pode ser interrompido ou sofrer desvio de objetivo, o que prejudicará diretamente os povos do campo. Independente do que pode ocorrer, avaliaremos os cadernos em si. O caderno de nº 1 realiza a discussão sobre o “*Currículo no Ciclo de Alfabetização: perspectivas para uma educação do campo*” e apresenta alguns delineamentos:

- aprofundar a compreensão sobre o currículo nos anos iniciais do ensino fundamental e a definição de direitos de aprendizagem e de desenvolvimento nas áreas da leitura e da escrita;
- entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento;
- compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, analisando e construindo instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem;
- construir, coletivamente, o que se espera em relação aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento no ciclo de alfabetização (BRASIL, 2012b, p. 7).

No caderno de nº 2, toda a discussão é organizada na intenção que haja a elaboração de um “*Planejamento do Ensino na Perspectiva da Diversidade*”, buscando respeitar cada aluno em sua individualidade, colocando-o como “protagonista” de sua história. Assim pretende-se trabalhar com as diferentes realidades sociais e ambientais e os diferentes modos de organização do planejamento escolar, estabelecendo uma rotina na qual possa potencializar o trabalho do professor enquanto educador e consiga explorar de maneira mais satisfatória os espaços de ensino e aprendizagem. Nessa unidade o objetivo principal é fazer com que os professores percebam a

³⁹ O material de formação do PNAIC está estruturado em vários cadernos. Nove desses cadernos são exclusivamente para tratar da educação para os povos do campo.

SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE DO CAMPO

necessidade em se planejar o ensino, pois só assim será possível realizar um trabalho respeitando toda a diversidade presente na Educação do Campo. Desse modo, os objetivos principais da unidade 2 são:

- refletir sobre a diversidade dos espaços educativos e, particularmente, na educação do campo;
- aprofundar os conhecimentos sobre a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento;
- conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados;
- planejar o ensino na alfabetização, analisando e criando propostas de organização de rotinas da alfabetização na perspectiva do letramento;
- criar um ambiente alfabetizador, que favoreça a aprendizagem das crianças;
- compreender a importância da literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental e planejar situações de uso de obras literárias em sala de aula. (BRASIL, 2012c, p. 7).

Na unidade nº 3, a preocupação é com a “*Apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização em escolas do campo*”. Pretende-se nesse momento trabalhar de maneira sistematizada para que seja possível consolidar a apropriação do processo de escrita, e por meio da observação compreender qual o caminho mais fácil para que a criança possa percorrer para perceber a relação entre grafema e fonema. Nesse sentido, os principais objetivos da unidade são:

- compreender que a aprendizagem da escrita alfabética constitui um processo de apropriação de um sistema de notação e não a aquisição de um código;
- refletir sobre a concepção de alfabetização, na perspectiva do letramento, aprofundando o exame das contribuições da psicogênese da escrita, de obras pedagógicas do PNBE do Professor e de outros textos publicados pelo MEC;
- refletir sobre as relações entre consciência fonológica e alfabetização, analisando e planejando atividades de reflexão fonológica e gráfica de palavras, utilizando materiais distribuídos pelo MEC (BRASIL, 2012d, p. 7).

Na unidade nº 4 é ressaltado a importância do brincar e apresenta o título “*Brincando na Escola: o lúdico nas escolas do campo*”, no qual propõem um resgate das brincadeiras coletivas, buscando colocar em prática toda a historicidade que a sociedade camponesa vem construindo no passar dos tempos. Consequentemente incentiva trabalhar a valorização desses costumes por meio da ludicidade que as brincadeiras possuem de maneira a praticar uma pedagogia que privilegie o campo. Ao propor a valorização e resgate dos costumes locais, o PNAIC propõe nessa unidade:

- compreender a importância do lúdico no processo de alfabetização para as crianças dos povos do campo;

SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE DO CAMPO

- entender a importância do papel dos jogos no processo de alfabetização de crianças do campo;
- compreender como os jogos podem ser uma alternativa didática que contemple a heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes no processo de alfabetização;
- refletir sobre a necessidade do diagnóstico dos alunos e os diferentes tipos de jogos a serem utilizados na sala de aula;
- planejar o ensino inserindo os jogos nas propostas de organização de rotinas da alfabetização, adequando-as às diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos;
- analisar jogos para turmas multisseriadas contemplando crianças que tenham diferentes conhecimentos sobre a escrita (BRASIL, 2012e, p. 7).

O foco da unidade nº 5 é “*O Trabalho com Gêneros Textuais em Turmas Multisseriadas*”. Enfatiza-se a questão das turmas multisseriadas, pois ainda hoje quando falamos do ensino para os povos do campo, estamos falando de salas de aula em que um professor é o único responsável por várias séries ao mesmo tempo. Sendo assim, o PNAIC nessa unidade, tem como principal objetivo:

- o entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, com aprofundamento de estudos utilizando, sobretudo, as obras e textos disponibilizados pelo MEC;
- analisar e planejar projetos didáticos com foco na alfabetização em turmas multisseriadas, integrando diferentes componentes curriculares e atividades voltadas ao desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita;
- conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação e planejar situações didáticas em que eles sejam usados (BRASIL, 2012f, p. 7).

A 6ª unidade: “*Projetos didáticos e sequências didáticas na educação do campo: a alfabetização e as diferentes áreas de conhecimento escolar*” foram pensadas para planejar a Educação do Campo a partir de experiências do dia a dia, fortalecendo os conceitos do campo para que possibilite a sequência didática no processo de alfabetização, com o objetivo de:

- compreender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, a partir do aprofundamento de estudos baseados nas obras pedagógicas do PNBE do Professor e outros textos publicados pelo MEC;
- refletir sobre o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental e os direitos de aprendizagem;
- conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação e planejar projetos e sequências didáticas em que tais materiais sejam usados;
- analisar projetos didáticos e sequências didáticas para turmas de alfabetização, integrando diferentes componentes curriculares (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte) e atividades voltadas para o desenvolvimento da oralidade, leitura, escrita e análise linguística (BRASIL, 2012g, p. 7).

Na unidade nº 7, intitulada de “*Alfabetização para o Campo: respeito aos diferentes percursos de vida*”, a temática subdivide-se em dois eixos: 1. Heterogeneidade e direitos de aprendizagem na alfabetização: a valorização das singularidades identitárias dos povos do campo;

SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE DO CAMPO

2. Planejando o ensino para as escolas do campo: diversificação no trabalho docente. Com essa unidade pretende-se:

- entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, considerando o fenômeno da heterogeneidade como intrínseco aos processos educativos;
- criar um ambiente alfabetizador, que favoreça a aprendizagem, considerando a heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes no processo de alfabetização e as especificidades da escola no campo;
- compreender a importância de organizar diferentes agrupamentos em sala de aula, considerando a heterogeneidade de aprendizagens, e adequando os modos de organização da turma aos objetivos pretendidos e às especificidades da escola no campo;
- construir, coletivamente, o que se espera em relação aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento no ciclo de alfabetização, considerando os diferentes níveis de conhecimento dos alunos e as especificidades da escola no campo;
- compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, refletindo sobre a função do diagnóstico no acompanhamento das aprendizagens realizadas pelos alunos e na (re) organização do ensino a eles proposto;
- planejar projetos didáticos para turmas de alfabetização, considerando as especificidades da escola no campo, de forma a contemplar crianças que tenham diferentes conhecimentos sobre a escrita (BRASIL, 2012h, p. 7).

Na última unidade, a de nº 8, “*Organizando a ação didática em escolas do campo*”, a discussão está pautada nos modos avaliativos, progressão contínua e trabalho docente no processo de aquisição da leitura e escrita, apresentando os seguintes objetivos:

- planejar o ensino na alfabetização;
- compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, analisando e construindo instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem;
- aprofundar a compreensão sobre o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental e sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento nas diferentes áreas de conhecimento (BRASIL, 2012 i, p. 7).

O “*Caderno educação matemática no campo*” apresenta marcas e trajetórias, juntamente com as reflexões sobre a organização do trabalho pedagógico, as relações entre a educação matemática escolar e a Educação do Campo, agregando as práticas socioculturais dessa perspectiva. Nesse caderno, os objetivos são:

- apresentar um Histórico da Educação do Campo brasileira;
- ampliar conhecimentos sobre aspectos legais referentes à Educação do Campo;
- aprofundar conhecimentos sobre a relação entre Educação do Campo e a Educação Matemática;
- apresentar diferentes práticas sociais da realidade campesina como disparadoras do trabalho com a Alfabetização Matemática (BRASIL, 2014b, p. 5).

SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE DO CAMPO

Ressaltamos que nem todos os professores que atuam em sala de aulas, encontram-se preparados a trabalhar de maneira sistematizada atendendo a proposta do Pacto, deixando de lado o trabalho a ser construído no período da alfabetização e letramento, sobretudo não levando em consideração as práticas, diversidades e peculiaridades específicas, como as condições de estradas, tempo, clima e políticas públicas dos povos do campo, permitindo a ressignificação dos conteúdos escolares a partir da realidade concreta de cada aluno, uma vez que esse pode replicar seu conhecimento em casa.

Fica evidente que os materiais preparados pelo governo brasileiro, a partir das orientações dos organismos internacionais, são mais teóricos do que práticos, contendo mais conteúdos do que de ação, que possa possibilitar de fato a inserção social de educadores e educandos. Ou seja, não nos parece suprir os desafios, perspectivas e objetivos propostos.

Conclusão

É essencial perceber que as necessidades das escolas existentes no campo são maiores que as necessidades das escolas públicas das cidades. Por outro lado, muitas são escolas conquistadas como resultados das pressões das lutas dos movimentos sociais. No entanto, a maior dificuldade é manter as escolas funcionando no atendimento educacional e político dos povos do campo.

Na prática, os povos do campo são marginalizados e discriminados pelas políticas do estado capitalista vigente e, em boa parte pelo fato de possuírem características próprias no modo de vida, cultura e trabalho.

Estas condições foram percebidas no decorrer dos estudos e análises preliminares sobre o PNAIC ao respeitar as peculiaridades dos povos do campo, como determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDB) nº 9394/96 (BRASIL, 1996), em seu artigo 28, por meio da produção de material para formação de professores nessa área, fica evidente que não se tem atingido os objetivos traçados de ofertar um ensino que aproxime o indivíduo de sua realidade concreta.

A realidade é de que em municípios que são considerados camponeses, esse conhecimento e valorização social dos povos do campo não tem se replicado e as crianças continuam a receber uma educação formal que não faz parte de seu contexto social, político, cultural e econômico. Continuam a receber uma educação que atende os interesses da classe dominante, na manutenção do *status quo*, permitindo a opressão e que os oprimidos continuem na posição subalterna, sem conseguirem se emancipar como seres sociais e construtores da própria história.

SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE DO CAMPO

O estudo tem nos indicado ser urgente e necessário o fortalecimento da temática Educação do Campo e dos povos do campo, pois só assim será possível estabelecer políticas através da formulação de currículos específicos, pautados em projetos políticos pedagógicos que fortaleça a educação democrática, consolidando diferentes domínios do conhecimento, através das bases epistemológicas da educação no e do campo e não para o campo, como é possível constatar nos documentos do PNAIC e em tantos outros documentos, cartilhas, pareceres, decretos, resoluções e leis pensadas e organizadas a partir dos gabinetes estatais.

Para que o PNAIC consiga de fato cumprir com seu objetivo em relação a educação para os povos do campo, entendemos a necessidade de que se institucionalize como política de Estado e que seja deixado de lado suas características apenas de campanha de aceleração da alfabetização.

Por outro lado, não podemos marginalizar, pois mesmo que o PNAIC possua falhas, ele é o primeiro programa de alfabetização brasileiro que contempla todo o país e que apresentou preocupação com a Educação do Campo.

A discussão sobre os princípios da educação para os povos do campo na perspectiva do PNAIC provoca a abertura de processos de discussões e reflexão da comunidade escolar, obrigando-se a buscar soluções para atender de maneira diferenciada a população camponesa que busca ter seus direitos garantidos e que por vezes são marginalizados pelo Estado, pelas políticas e pelo sistema capitalista, seja no aspecto educacional, como no tratamento à produção, comercialização e financiamentos.

Destacamos enfim que o PNAIC busca debater a permanência dos povos provenientes do campo no espaço escolar. No entanto, este espaço escolar tem sido oferecido pelos gestores públicos nas escolas das cidades por meio do transporte escolar, violando o direito a educação onde os povos do campo se encontram e residem, no campo.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. A educação básica e o movimento social do campo. Disponível em: <file:///C:/Users/Samsung/Downloads/A%20educacao%20basica%20e%20o%20movimento%20social%20do%20campo%20-%20colecão%20por%20uma%20educacao%20basica%20do%20campo%20no2.pdf>> Acesso em 22 de set. de 2016.

BRASIL. **Decreto nº 7352, de 04 de novembro 2010**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em: 09 de ago. 2016.

SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE DO CAMPO

_____. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 20 jan. 2016.

_____. **Lei 12.960 de 27 de março de 2014a.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm> Acesso em: 09 de ago. 2016.

_____. Ministério da Educação. Portaria de nº 867, de 4 de julho de 2012a. **Diário Oficial da União:** Seção 1, Brasília, DF, nº 129, 5 jul. 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2013/portaria_n867_4julho2012_provinha_brasil.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2015.

_____. **Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa.** 2012b. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Campo%20Unidade%201.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2016.

_____. **Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa.** 2012c. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Educacao_no_Campo_Unidade_2_MIOLO.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2016.

_____. **Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa.** 2012d. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Educacao_no_Campo_Unidade%20_3_MIOLO.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2016.

_____. **Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa.** 2012e. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Educacao_no_Campo_Unidade_4_MIOLO.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2016.

_____. **Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa.** 2012f. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Educacao_no_Campo_Unidade_5_MIOLO.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2016.

_____. **Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa.** 2012g. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Educacao_no_Campo_Unidade_6_MIOLO.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2016.

_____. **Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa.** 2012h. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Educacao_no_Campo_Unidade_7_MIOLO.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2016.

_____. **Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa.** 2102i. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Educacao_no_Campo_Unidade_8_MIOLO.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2016.

_____. **Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa.** 2014b. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/cadernosmat/PNAIC_MAT_Campo-pg001-064.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2016.

SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE DO CAMPO

_____. Ministério da Educação. **Medida provisória nº 586, de 8 de novembro de 2012.** Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/mp_586_pacto.pdf>. Acesso em: 4 out. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Parecer nº 36 de 04 de dezembro de 2001.** Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_36_de_04_de_dezembro_de_2001.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Resolução/CD/FND nº 38, de 16 de julho de 2009.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8166-res038-16072009-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 09 ago. 2016.

CALDART, Roseli Salette. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In: SEED/PR. **Cadernos temáticos: educação do campo.** Curitiba: SEED-PR, 2008.

MOLINA, M. C. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão.** Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, M. C. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão.** Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. As reformas em curso nos sistemas públicos de educação básica: empregabilidade e equidade social. In: DUARTE, Adriana (Org.). **Políticas públicas e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013.