
Assentamentos rurais e Educação do Campo: estudo comparativo de duas áreas no norte do Paraná

Rural settlements and Rural Schools: a comparative study in two areas in the north of Paraná

Heloísa Fernanda Muniz Silva * 

Sergio Aparecido Nabarro ** 

Resumo

O presente trabalho propõe uma análise comparativa entre dois assentamentos rurais situados no norte do Paraná – o Eli Vive I (Londrina) e o Água da Prata (Tamarana) – especialmente no que tange ao grau de influência do modo capitalista de produção nas relações sociais no campo, determinado a partir do processo formativo dos assentados. O princípio da comparação se dá em razão do vínculo do Eli Vive I ao MST, conferindo-lhe como característica vital a construção de um modelo de educação firmado nos valores e nas necessidades do campesinato, que resulta na formação continuada dos indivíduos aptos a compreender e transformar a sua realidade e que associam teoria e prática, mantendo a lógica do campo e da militância. Verificou-se que tal posicionamento é fundamental para evitar o abandono dos lotes e manter a produção agroecológica. O MST defende, portanto, a educação emancipatória como ponto de partida, em que o êxito é atingido pela justiça social. No assentamento Água da Prata a realidade é bem distinta. A falta organização política, social e pedagógica foi fundamental para a imposição do modelo tradicional e urbano de educação. O cotidiano e os desejos são pensados dentro da lógica do modo de produção capitalista, do modo de vida urbano-industrial.

Palavras-chave: assentamentos rurais; MST; Educação do Campo; formação política e social; educação emancipatória.

Abstract

The present paper proposes a comparative analysis between two rural settlements located in the north of Paraná – Eli Vive I (Londrina) and Água da Prata (Tamarana) – especially regarding the degree of influence of the capitalist model on rural relations, determined from the formative process of the settlers. The principle of comparison is due to Eli Vive

* Universidade Estadual de Londrina, Departamento de Geografia, graduanda em Geografia, bolsista no Programa Residência Pedagógica, Londrina, PR, Brasil. E-mail: heloisa.munizz@uel.br

** Universidade Estadual de Londrina, Departamento de Geografia, professor do Programa de Pós-Graduação em Geografia, Londrina, PR, Brasil. E-mail: sergionabarro@uel.br

I link to the MST, listing it as a vital characteristic in the construction of an education model based on the values of the peasantry, which results in the continuing education of individuals, which associates practice and theory, maintaining the logic of the countryside and militancy. It was found that such positioning was fundamental to avoid abandonment of the lots and maintain agroecological production, among other causes defended by the social movement. The MST makes use of emancipatory education as a starting point, in which success is achieved by social justice through the land. In the Água da Prata settlement, however, the reality is quite different, resulting from the lack of political, social, and pedagogical organization of families. Daily life and desires are always thought of within the logic of the capitalist mode of production and the urban-industrial way of life.

Keywords: rural settlement; MST; countryside education; social and political formation; emancipatory education.

Introdução

O processo de colonização europeia do território brasileiro, iniciado pela concessão de grandes porções de terra a pessoas de confiança da Coroa Portuguesa, e com influência nas relações de poder, é a gênese da maior concentração fundiária do mundo. Essa centralização – pautada inicialmente pelo sistema de capitânicas hereditárias, a partir das quais foram concedidas grandes áreas aos exploradores do “Novo Mundo” – excluiu povos indígenas, negros e camponeses do acesso a terra (STEDILE, 2005). Assim, a pesquisa parte do pressuposto de que a luta atual dos movimentos sociais camponeses contra o latifúndio ocorre, no caso específico do norte do Paraná, em razão dos interesses que moveram os grandes barões do café para as “terras roxas” da região, ultrapassando os limites territoriais paulistas e se estabelecendo no estado.

Atualmente, as ações dos movimentos sociais de luta pela terra visam democratizar o acesso a terra, bem como promover a justiça social e o desenvolvimento econômico no campo por meio da formação política e de práticas agroecológicas, ambas mediadas pela Educação do Campo. O MST desenvolveu práticas educacionais cujo princípio norteador é a Pedagogia do Movimento (CALDART, 2001 e 2004), processo formativo do indivíduo, ancorado nos pressupostos da Educação do Campo e das premissas organizativas do movimento social. Portanto, assim como ocorre nos cursos de formação superior vinculados ao movimento social, a escola do MST e as práticas

pedagógicas também estão ancoradas nos princípios da pedagogia do oprimido, de Paulo Freire, e no materialismo histórico de Karl Marx.

A pesquisa se justifica a partir da necessidade de averiguar as contradições do/no próprio espaço agrário, enfatizando uma análise interna e externa aos assentamentos. Analisou-se, ainda, as diferenças na organização social, do trabalho e das relações de produção nos lotes dos dois assentamentos.

O objetivo da pesquisa, portanto, foi realizar uma análise comparativa entre de dois assentamentos ancorada na influência da Educação do Campo na organização social e na territorialidade dos pequenos produtores assentados, com o intuito de compreender as diferenças entre os dois assentamentos estudados: o Eli Vive I, localizado no município de Londrina, e o Água da Prata, situado no município de Tamarana.

A metodologia da pesquisa foi iniciada com a fundamentação teórica, a partir da leitura e debates sobre a apropriação privada da terra no Brasil, as políticas públicas para o assentamento de famílias sem terra, a educação do campo e a construção do território camponês a partir das práticas políticas e sociais dos movimentos de luta pela terra. Posteriormente, foram realizados trabalhos de campo e entrevistas com moradores, alunos e profissionais da educação das áreas pesquisadas.

Questão agrária e Educação do Campo

Como resultado do processo de apropriação da terra desigual excludente da terra no Brasil, nascem os movimentos sociais camponeses que luta pela reforma agrária. Eles surgem como oposição à lógica que promove, e protege a concentração fundiária. Entretanto, estes movimentos possuem em sua pauta de reivindicação questões que vão muito além do acesso a terra, como o modelo de educação defendido pelo MST, como explica a educadora Roseli Salette Caldart.

Na experiência pedagógica do MST, a luta social aparece como base da educação dos Sem Terra exatamente porque aciona o movimento como princípio educativo, e se mistura com outros processos básicos ou potencialmente (con)formadores do ser humano (CALDART, 2001, p. 219).

A disseminação desses valores – que parte de uma contraposição à lógica e ao modo de vida urbano-industrial – transmitidos por meio de métodos políticos-pedagógicos cujo objetivo é “reconstruir a perspectiva histórica e a utopia coletiva de uma

sociedade com justiça social e trabalho para todos” (CALDART, 2001, p. 209), remete-nos a uma realidade que oportuniza ao sujeito o (re)encontro com seu lugar no mundo, dentro de uma realidade de bem-estar social e coletivo, que pode ser aperfeiçoada por meio dos métodos políticos-pedagógicos do campesinato. É nesse sentido que o coletivismo é reforçado enquanto elemento central da construção do sujeito histórico *sem-terra*.

A valorização do modo de camponês e defesa da produção agroecológica também são pressupostos fundamentais da Educação do Campo. O estudo destas duas premissas também nos ajuda a compreender os motivos que levaram penetração dos valores capitalistas na organização social e produtiva do assentamento Água da Prata, e que é negada no assentamento Eli Vive I, onde a mobilização e organização do MST mantém a resistência e busca perpetuar para as próximas gerações modelos de agricultura que se contrapõem ao agronegócio e reafirmam uma organização social calcada na coletividade, no conhecimento popular (saber-fazer) que representa um contínuo processo de humanização.

O assentamento rural Eli Vive

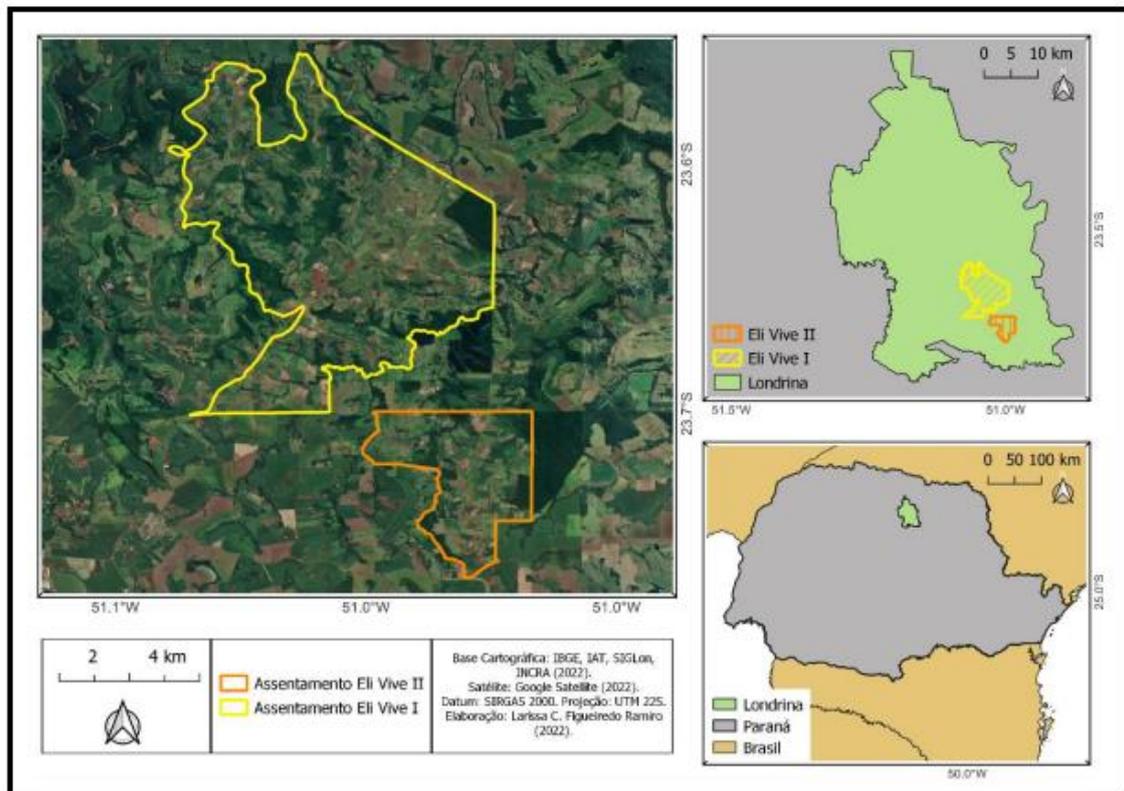
O Assentamento Eli Vive (Mapa 1), subdivido em I e II, está situado no distrito de Lerrovile, no município de Londrina-PR, nas antigas fazendas Guairacá (Eli Vive I) e Pininga (Eli Vive II).

A luta pela terra das famílias hoje assentadas foi iniciada em 1991, a partir da suspeita de que as terras da Fazenda Guairacá teriam sido griladas. Só em 2009 o INCRA intervém, realiza a compra da terra e faz a divisão dos lotes, criando oficialmente o assentamento Eli Vive I (RAMIRO, 2022). Entretanto, a área não foi suficiente para assentar as 501 famílias da ocupação. Por isso, também foi adquirida a Fazenda Pininga para assentar aproximadamente 120 famílias restantes (no Eli Vive II).

O nome dos assentamentos é uma homenagem ao militante do MST Eli Dallemole, assassinado em 2008 durante conflitos de terra no norte do Paraná.

A organização social e política dos assentamentos ocorre pelo sistema de brigadas, ou seja, grupos de 50 famílias, sempre lideradas por um homem e uma mulher (conhecidos como dirigentes) que não podem ter laços familiares ou matrimoniais entre si.

Mapa 1 - Localização dos Assentamentos Eli Vive I e II



Fonte: Ramiro, 2022, p. 27.

Referente à infraestrutura, os assentamentos Eli Vive I e II possuem uma cooperativa própria (a COPACON - Cooperativa Agroindustrial de Produção e Comercialização Conquista), um minimercado, uma pequena loja de ferramentas e três escolas (Escola Municipal do Campo Egídio Domingos Brunetto, Escola Municipal do Campo Trabalho e Saber e Colégio Estadual Maria Aparecida Rosignol Franciosi).

Nas entrevistas realizadas em duas escolas do assentamento Eli Vive I, notou-se, na fala dos líderes/pedagogos/diretores um grande incômodo com o avanço da soja em grandes propriedades vizinhas aos assentamentos. Essa opção produtiva, de retorno financeiro rápido aos fazendeiros interfere na contaminação por agrotóxicos das imediações, o que prejudica a proposta do assentamento de realização de produção agroecológica.

Piccin (2012), em pesquisa realizada em assentamentos rurais do Rio Grande do Sul, enfatiza a necessidade de fugir de uma análise geral dos assentamentos rurais. O autor destaca as individualidades dos entrevistados que os diferenciam, como: optar, ou não, em dedicar-se às atividades fora dos lotes; render-se, ou não, as commodities; a quantidade de indivíduos no núcleo familiar e a localidade (e possibilidades) de plantio.

Dois aspectos são fundamentais para situar o campo de autonomia relativa dos agricultores-assentados: a) como a propriedade familiar se articula com o modo de produção capitalista e b) as características internas do grupo doméstico relacionadas com o trabalho e recursos socioculturais. Tais aspectos remetem a um espaço de integração social em suas dimensões política, cultural e econômica em que os agricultores-assentados interagem e acionam as mais variadas estratégias de reprodução social. Além disso, nesse espaço social, construído sócio-historicamente, podem dedicar uma quantidade de trabalho maior ou menor em atividades produtivas, embora as carências dos grupos domésticos possam não ser as mesmas, qualitativa e quantitativamente, assim como os sentimentos de privação, que também podem ser diferentes. (PICCIN, 2012, p. 118-119).

Devido ao modelo de organização social, político, econômico e pedagógico defendido pelo MST, aos assentamentos vinculados ao movimento social apresentam características e resultados que os diferem de outros assentamentos criados a partir da lógica imposta pelo capital.

Água da Prata: um reassentamento da política fundiária dos anos 1980

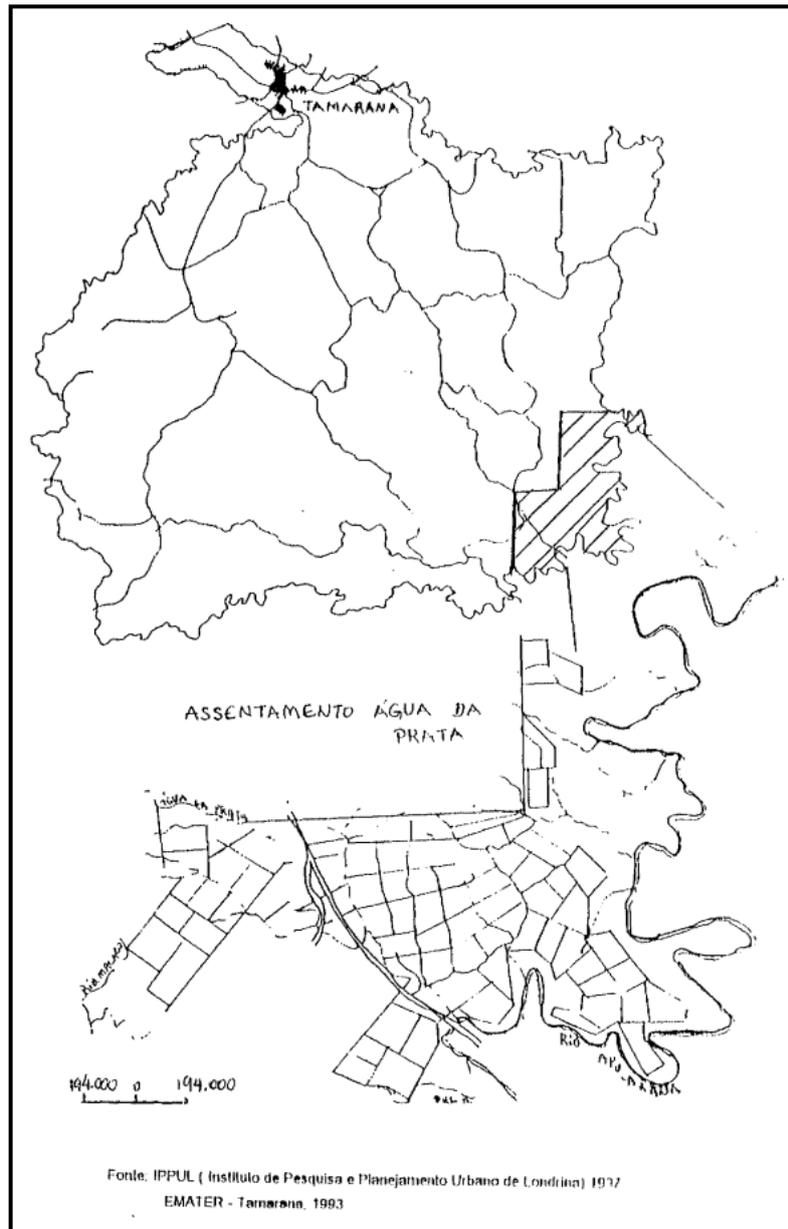
O Água da Prata (Mapa 2), localizado na área rural do município de Tamarana, possui uma área de aproximadamente 1.000 hectares agricultáveis (SILVA, 1998). O assentamento rural foi criado em 1986 para reassentar 83 famílias de trabalhadores rurais que haviam adquirido, no final dos anos 1970, lotes em uma área que foi demarcada como reserva indígena em 1985.

Em 1987, a infraestrutura do assentamento já contava com duas escolas e ofertavam apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental. Entretanto, não havia assistência médica.

A primeira safra, 1986/87, já permitiu que os reassentados liquidassem sua dívida com o INCRA. Em maio de 1987, já havia cultivos de milho, feijão, arroz, algodão, mandioca, batata-doce, milho-pipoca e hortaliças.

O reassentamento Água da Prata não foi formado por famílias vinculadas a movimentos sociais de luta pela terra. Pelo contrário, muitas famílias não gostam que o Água da Prata seja chamado de assentamento. Dizem que os seus lotes são sítios. Além disso, a maior parte das famílias que ainda estão no reassentamento não quer ter qualquer vinculação com o INCRA ou com o MST, movimento camponês muito atuante na região.

Mapa 2 - Localização do Reassentamento Água da Prata



Fonte: Silva, 1998, p. 80.

Situação atual do reassentamento Água da Prata

Na pesquisa de Silva (1998), o Água da Prata contabilizava 96 famílias, aproximadamente 600 pessoas. O nível de escolaridade era baixo. A maior parte dos moradores era analfabeta ou semialfabetizada. Neste período, a evasão escolar era grande, sobretudo nos períodos de plantio e colheita nos quais os estudantes tinham de ajudar os

pais. Além disso, como a escola do assentamento só oferta as séries iniciais do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano), os alunos maiores de 11 anos de idade têm de ir à cidade de Tamarana para continuar os estudos. Este é um dos principais motivos do abandono dos jovens da área rural na região até hoje. Na escola da cidade, a organização pedagógica não valoriza o modo de vida camponês e, muitas vezes, reforça o estereótipo de que a vida na cidade é sinônimo de modernidade, de progresso, enquanto a vida no campo é associada ao atraso.

Há espaços comunitários para reuniões e galpões para armazenamento de maquinários e grãos. Mas a organização social, o uso dos espaços comuns e o senso de coletividade são praticamente inexistentes. Até mesmo a assistência técnica do Instituto de Desenvolvimento Rural do Paraná (IDR – Paraná) é individualizada por lotes, quando em muitos assentamentos do estado essa assistência respeita a coletividade, um princípio organizativo dos camponeses.

As práticas agrícolas, na maioria dos lotes, não seguem princípios agroecológicos. Assim, o uso de agrotóxicos é comum, inclusive com ocorrências recentes de intoxicação e morte.

Atualmente, vários lotes estão arrendados para um dos assentados, que se dedica ao cultivo de soja, seguindo as premissas impostas pela lógica do agronegócio, como o uso intensivo de fertilizantes químicos, agrotóxicos e maquinários.

Assentamentos rurais Eli Vive I e Água da Prata: comparações e ponderações

É a partir do conflito entre a racionalidade urbano-industrial e o modo de vida camponês que esta análise comparativa se fundamenta, tendo em vista que há similaridades na construção histórica do sujeito e sua relação com a ocupação do território que aproximam os assentamentos, independentemente do vínculo ou não com o MST. Todavia, é justamente essa inserção do Eli Vive I na luta pela terra que reside as principais diferenças entre os assentamentos. Mas, a pesquisa também não deixou de avaliar a heterogeneidade entre os lotes, buscando desmistificar paradigmas e causalidades atreladas às famílias assentadas e ao MST, como explica Caldart (2001):

Quando, nos assentamentos, os Sem Terra buscam construir novas relações sociais de trabalho, e novos formatos para a vida em comunidades do campo, afirmam uma cultura centrada no bem-estar da coletividade, e se contrapõem, portanto, à absolutização do indivíduo, que é característica dominante da sociedade capitalista. Quem visita um assentamento, ou mesmo um acampamento de Sem Terra, sai com a impressão, e talvez a reflexão, de que há outras possibilidades de como viver, e que há questões, saberes, afetos e relações de outra ordem, acontecendo não muito longe de um tipo de vida que consideravam como o único possível (CALDART, 2001, p. 216).

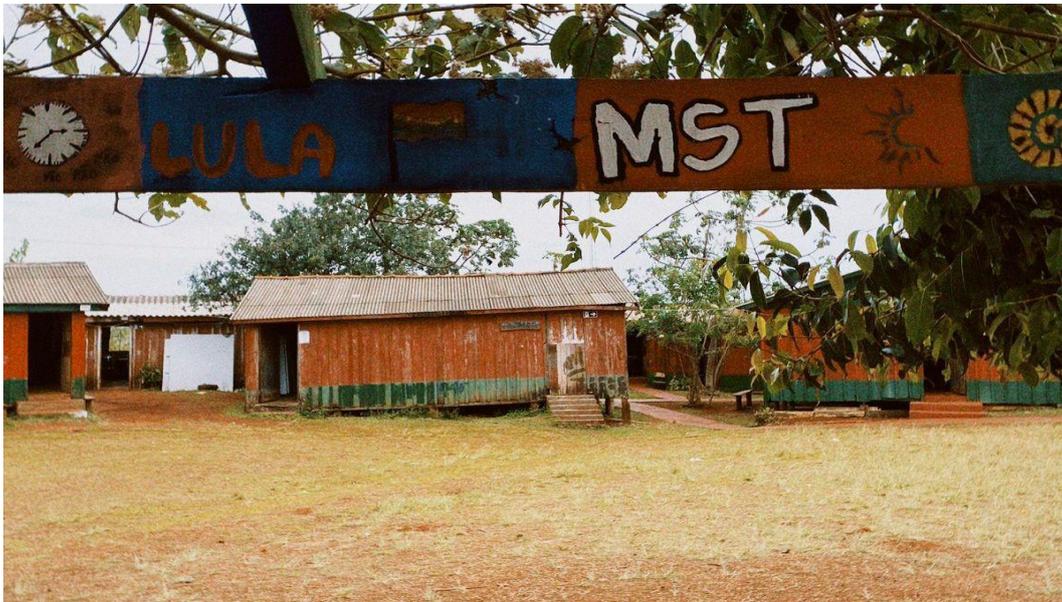
Os assentamentos criados a partir da luta do MST estão organizados a partir de premissas coletivistas, que visam garantir o bem-estar de todos, refutando a absolutização do indivíduo, proposta nos moldes do capital (CALDART, 1999).

O Colégio Estadual Maria Aparecida Rosignol Franciosi (Foto 1), construído em sistema de mutirão pelas famílias do assentamento Eli Vive I só foi incorporado à rede pública de ensino após muita luta dos camponeses, visto que a escola do campo é uma pauta prioritária nos assentamentos do MST, mas não do poder público.

Lefèbvre (2000) define que as funções de controle, hierarquização e regulação são de domínio do Estado. Os assentamentos, portanto, mesmo integrando um dos maiores movimentos sociais da América Latina, estão submetidos à organização político-burocrática que rege a sociedade capitalista.

Por isso, de acordo com as famílias do Eli Vive I, no início houve um claro boicote à ideia da construção de uma escola do assentamento em decorrência vínculo das famílias com um movimento social de luta pela terra e que questiona a propriedade privada da terra. Entretanto, a resistência firme dos camponeses em exigir uma escola dentro do assentamento e com modelo arquitetônico original foi fundamental.

Foto 1 - Colégio Estadual Maria Aparecida Rosignol Franciosi, localizado no Assentamento Eli Vive I (Londrina-PR)



Fonte: dos autores (2021).

Em razão da exigência de um modelo próprio de escola e de educação, tanto teórico quanto estrutural, o Eli Vive I ainda não conta com uma estrutura adequada. Porém, a demora na construção do prédio se justifica pelo processo burocrático que envolve a criação de um novo estabelecimento de ensino vinculado à rede pública de educação do estado do Paraná, não sendo um problema isolado dos assentamentos.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal do Campo Trabalho e Saber, de educação infantil, também localizada no Eli Vive I, detalha que durante o período de formação do assentamento, divisão dos lotes etc. (entre 2009 a 2013), a escola ainda era itinerante, mas os princípios da Educação do Campo já estavam incorporados à organização e às práticas pedagógicas da escola.

Foi apenas em 2017 que a Prefeitura Municipal de Londrina assumiu a responsabilidade de mantenedora da escola infantil do assentamento. A Secretaria Municipal de Educação de Londrina define a escola como uma “unidade escolar situada em um terreno plano, aberto e sem muros, com salas circulares, que não dispõe de quadras, sendo realizadas atividades físicas no pátio” (PPP, 2019, p. 17).

O vínculo com o MST está bem claro no processo formativo dos estudantes das escolas de assentamentos, sobretudo no que diz respeito à valorização do campo e dos camponeses. Também é um fator relevante quando se analisa a demora na construção da estrutura das escolas, principalmente em municípios onde o poder político é influenciado por uma oligarquia agrária, como é o caso dos municípios de Londrina e Tamarana. Entretanto, a Educação do Campo não é construída apenas na escola, mas durante o trabalho, nos momentos de socialização, na abertura coletiva de estradas, na construção coletiva de estruturas para o assentamento etc.

Na trajetória do MST foram estabelecidos diversos mecanismos cuja função principal é a capacitação militante dos integrantes e a manutenção da luta por reforma agrária. Assim, as escolas e os Centros de Formação Continuada vinculados ao movimento – que oportunizam a formação em agroecologia e desenvolvimento sustentável – são fundamentais. No assentamento Eli Vive I, por exemplo, entre os trabalhadores da cooperativa (Foto 2) estão agrônomos formados em centros de educação superior vinculados ao MST.

Foto 2 - Copacon - Cooperativa do MST, localizada no Eli Vive I, Londrina-PR



Fonte: dos autores (2022).

A formação do sujeito historicamente constituído como *sem terra* tem quase como intrínseco a militância, a contestação da ordem social e a busca progressiva pela intelectualidade orgânica. Por isso, a escola detém tamanha responsabilidade, mesmo não sendo a única instituição dentro de um assentamento que propaga tais valores (HAMMEL, 2020).

Embora as escolas do Eli Vive I não adotem diretamente o modelo de calendário escolar usado nos estabelecimentos de ensino do MST e da Via Campesina, o relato de uma das líderes do assentamento evidencia que há exceções, advindas das demandas das 501 famílias que residem Eli Vive, sobretudo em relação à flexibilização da frequência dos alunos na escola. Por se tratar de uma escola rural *no e do* campo, os estudantes realizam tarefas nos lotes ajudando a família nos mais variados cultivos.

Como o modelo ideal nem sempre se aplica perfeitamente à realidade, e a organização do assentamento é baseada na vida em comunidade e no suprimento das necessidades imediata dos moradores, as escolas não são isentas de problemas. O Eli Vive I, como um assentamento rural considerado modelo, exige da escola um acompanhamento regrado dos estudantes, com a proximidade às famílias. Por isso, a segunda semana do mês de agosto é destinada ao evento conhecido como Semana da Família, a partir do qual são promovidas atividades com objetivo de integrar família e escola, aprofundando também a gestão democrática do estabelecimento de ensino.

A flexibilização é contemplada no quarto tópico dos princípios filosóficos da educação do MST, de 1996, que garante “a construção do ser coletivo combinada com a possibilidade da livre emergência das questões da subjetividade de cada pessoa” (MST, 1996, p. 9). Neste sentido, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola municipal do assentamento Eli Vive I, desta que:

(...) uma Escola do Campo que trabalhe todas as dimensões do ser humano tornando-o sujeito da história, na qual as crianças desde a infância tenham o contato com a terra e com a vida do assentamento, mas também que cumpra com a missão da busca do conhecimento acumulado historicamente pela humanidade e da reconstrução deste mesmo conhecimento coletivamente. (PPP, 2019, p. 15)

Por outro lado, notou-se que a organização pedagógica da escola do reassentamento Água da Prata, que não possui qualquer vínculo com o MST, não contempla os princípios norteadores da Educação do Campo.

Dois fatores são importantes para entender a desarticulação política, social e pedagógica da escola do reassentamento de Tamarana: a inexistência de uma associação de moradores e o abandono do campo pelos mais jovens. Um morador do Água da Prata, que pertence à primeira geração nascida no reassentamento, relata que desde o início, os moradores não tinham “desejos típicos de camponeses”. Segundo ele, os assentados queriam “acumular terra”, fato que revela uma adesão à ideologia do capital, e não do modo de vida tradicional camponês.

Atualmente, menos de 60% dos lotes do Água da Prata são titulados, fato que colabora para a permanência de algumas famílias nos lotes. Por outro lado, no assentamento Eli Vive I, apesar de ser um assentamento muito mais recente, promove uma luta constante nos órgãos públicos pela titulação dos lotes, mas não com intuito de vender, pelo contrário, para facilitar a obtenção de registros e certificados de produção orgânica e agroecológica, o que agregará valor aos produtos e aumentará a renda das famílias.

Outro elemento a ser destacado na análise comparativa entre os assentamentos é a participação feminina na organização social, política e pedagógica. No Eli Vive I, as mulheres participam ativamente de todas as decisões coletivas do assentamento. Além disso, muitas delas participam do conselho da educação, no qual seus membros discutem a organização da escola e das atividades pedagógicas junto aos professores. Já no Água da Prata, a organização e participação feminina é quase inexistente.

Entretanto, o Eli Vive I também possui problemas. Segundo uma das coordenadoras do MST no assentamento, está ocorrendo uma tentativa de fazendeiros da região de “seduzir algumas famílias assentadas com a tentação das commodities e do arrendamento”. Mas, respeitando a gestão democrática do assentamento e do MST, foi realizado um trabalho de conscientização junto às famílias abordadas pelos incentivadores das commodities na região.

É preciso ressaltar que a adesão, ou não, da lógica das commodities é de autonomia das famílias assentadas. Tal fato remete-nos à ideia de “autonomia relativa” proposta por Piccin (2012), a partir da qual o autor considera as condições de vida das famílias no período que antecede o assentamento, e mostra-se compreensivo com as necessidades plurais de sobrevivência. O autor pondera ainda sobre o processo de adaptação do assentado ao lote. Além da própria formação sociocultural do sujeito no período que antecede ao acampamento e a posse da terra, há também novas relações sociais e novas territorialidades vinculadas à produção camponesa e às interações com as outras famílias assentadas que diferem muito da proximidade que os sujeitos tiveram durante o período como acampados. Por isso, os membros do conselho diretivo do assentamento Eli Vive não atuam no sentido de proibir práticas agrícolas voltadas à lógica das commodities e do agronegócio, mas desenvolvem práticas pedagógicas de conscientização sobre o problema trazido pela lógica das commodities.

Já no reassentamento Água da Prata a realidade é muito diferente. O arrendamento para a produção de soja é uma realidade de muitos lotes. Não há qualquer orientação sobre o problema de se adentrar à lógica das commodities por parte dos pequenos produtores rurais, que irão adotar o sistema de monocultura e ficarem subordinados as distintas faces do capital (comercial, financeiro e industrial).

Outro elemento importante a ser considerado na análise comparação entre os assentamentos é a forma como os lotes foram distribuídos às famílias durante a formação do assentamento. No caso do Eli Vive, cada uma das 501 famílias foi alocada em seus respectivos lotes por sorteio realizado pelo MST. Além disso, os tamanhos dos lotes são semelhantes. Já no reassentamento Água da Prata, os lotes possuem áreas bem distintas, uns chegam a ter quase o dobro da área dos outros. E isso não é só em virtude da qualidade do solo, da localização e/ou da declividade. Alguns lotes com baixa declividade, bem localizados e com solo extremamente fértil são maiores que outros que possuem condições piores.

Para fins de comparação, também vale destacar nossas investigações relacionadas ao abandono do campo pelos mais jovens. No reassentamento Água da Prata, a escola do campo se assemelha às escolas comuns das áreas urbanas. Um dos primeiros moradores lamentou o abandono do campo pelos mais jovens, inclusive pelos seus filhos. Diante desta realidade, Caldart (2001, p. 222), afirma que, quando a escola não cumpre o papel de cultivar “memórias coletivas” e não pratica um “enraizamento coletivo”, a evasão da escola, dos lotes e do campo torna-se comum. Segundo ela:

A escola não é capaz de enraizar as pessoas porque não tem em si mesma a materialidade pedagógica necessária para tanto. Mas a escola, dependendo das opções pedagógicas que faça, pode ajudar a enraizar ou a desenraizar; pode ajudar a cultivar utopias ou um presenteísmo mórbido. Toda vez que uma escola desconhece e/ou desrespeita a história de seus alunos, toda vez que se desvincula da realidade dos que deveriam ser seus sujeitos, não os reconhecendo como tal, ela escolhe ajudar a desenraizar e a fixar seus educandos num presente sem laços. E se isto acontecer com um grupo social desenraizado ou com raízes muito frágeis, isto quer dizer que estas pessoas estarão perdendo mais uma de suas chances (e quem garante que não a última?) de serem despertadas para a própria necessidade de voltar a ter raiz, a ter projeto. Do ponto de vista do ser humano isto é muito grave, é violentamente desumanizador. (CALDART, 2001, p. 222)

A escola do Água da Prata (Foto 3), portanto, pode ser entendida como instituição que desenraiza. Atualmente, a maior parte dos alunos não é moradora do assentamento, mas de áreas rurais e de uma reserva indígena da região.

Foto 3 - Escola Rural Municipal Enes Barbosa - Educação Infantil e Ensino Fundamental, Tamarana-PR



Fonte: dos autores (2021).

Não é apenas a estrutura da escola que apresenta o modelo “padrão” de escola urbana. O Projeto Político Pedagógico (PPP) também é semelhante aos das escolas da cidade. Não há uma diferenciação física e pedagógica que contemple as especificidades dos camponeses ou povos indígenas.

Caldart (2001) explica a importância de garantir escolas *no campo* e *do campo*: antes de tudo, a escola deve ser construída *no* assentamento, próximo aos lotes onde residem os estudantes. Deve ser *do* campo no sentido de auxiliar as demandas da comunidade e garantir projetos de vida voltados ao campo. O processo formativo precisa primar pela emancipação do indivíduo e estar condicionado à qualidade do ensino, que deriva de aspectos formais e informais.

Em contrapartida, a prática político-pedagógica do MST, muito evidente nas escolas do assentamento Eli Vive, se contrapõe à gestão “urbana” da educação nas áreas camponesas. A concepção pedagógica do movimento tem como cerne o enraizamento das crianças do assentamento no assentamento, na terra, na permanência nos lotes e na continuidade camponesa, consequências diretas da luta por escolas do campo e no campo.

Haesbert (1999) denominou de “identidade socioterritorial” o sentimento que surge das relações humanas e suas tradições, estabelecendo o elo entre identidade social e territorial. De acordo com o autor, “na identidade social também se configura uma identidade territorial, tendo em vista que em um mesmo espaço as relações sociais são as que delimitam o território” (HAESBAERT, 1999, p. 178). A definição de Haesbaert é importante porque possibilita aprofundar a análise da readaptação e reorganização da própria existência que é imposta aos assentados a partir da transição do acampamento para assentamento. A reflexão do autor também possibilita uma análise da dinâmica política e cultural, e da concepção de território simbólico, que abarca o sentimento identitário e atribui valor ao espaço.

No caso do Água da Prata, a desarticulação política e social também é produto da ausência do Estado, sobretudo na promoção de políticas públicas voltadas ao bem-estar e à manutenção das pessoas na terra. Além disso, os assentados, quando não cultivam suas memórias coletivas, não são capazes de se enraizar, tendem a aceitar o desmonte das escolas rurais, pois não há organização para a construção de ações de resistência.

Carvalho (2019), no trabalho *A Produção no Assentamento Eli Vive: o papel da escola do campo na consolidação dos sistemas de agricultura*, expõe as disparidades

entre a produção do agronegócio e a produção agroecológica do assentamento, enfatizando a importância da existência da escola, como lugar de formação e resistência camponesa, que permanece dentro de um espaço de reforma agrária com a função de formar crianças e adolescentes a partir dos valores, do modo de vida e da lógica produtiva camponesa. Em contrapartida, no Água da Prata, os moradores incorporados à lógica da soja, defendem o uso de agrotóxicos como “necessários” à produção e, progressivamente, abandonam a produção de frutas, legumes e verduras, destinadas ao abastecimento do mercado interno.

Em contrapartida, no assentamento Eli Vive I é promovido plantio de sementes crioulas e se defende a produção agroecológica, especialmente para suprir a merenda das escolas do município de Londrina. Esses valores e ensinamento são passados também pelos professores das escolas do assentamento. Além disso, é desenvolvido um projeto de agrofloresta, com a participação de alunos e familiares, priorizando a regeneração de matas e nascentes.

“O coração do assentamento é a escola!”: as concepções filosófica e pedagógica do MST

A frase “o coração do assentamento é a escola!” foi proferida por uma das líderes do Eli Vive I. Segundo ela, em áreas do MST, a escola é tão importante que, geralmente, é a primeira edificação construída no assentamento. Além disso, ressalta que “a luta começa com a posse da terra”, referindo-se às dificuldades enfrentadas para a garantia dos direitos básicos à população recém-assentada, como: moradia, saúde e educação. Mesmo o Eli Vive existindo há quatorze anos, os moradores ainda reivindicam uma Unidade Básica de Saúde (UBS) no território camponês para atender ao público de aproximadamente três mil moradores.

Em 1996, foi publicado pelo MST o *Caderno de Educação Nº 8*, uma espécie de guia/parâmetro norteador da pedagogia e da escola proposta pelo movimento. O documento possui 33 páginas e está ancorado na educação para a construção de sujeitos emancipados, com consciência crítica.

No documento são apontadas duas definições para o termo *princípio*: 1) “momento ou local em que algo tem origem” e 2) “fontes de ação”. Seguindo estas definições foram delineados os pressupostos do movimento e do modelo de educação defendido por seus integrantes. Segundo eles:

Podemos comparar isso com a abertura de uma picada no meio de um matagal: as primeiras pessoas vão abrindo o caminho, devagar, experimentando, quebrando galhos, desviando banhados; se estas pessoas deixam estacas, marcos, referências, isso se tornará guia para os próximos caminhantes, que por sua vez também poderão deixar novos marcos, abrir atalhos, refazendo a estrada e o próprio jeito de andar nela. Foi assim que o MST formulou os seus princípios, o seu Programa de Reforma Agrária. Foi assim que a educação dentro do MST foi/está elaborando suas diretrizes de ação (MST, 1996, p. 4).

Percebe-se uma relação dialética entre os princípios filosóficos e pedagógicos. *Filosóficos* porque revelam as concepções e a visão do mundo do movimento social de luta pela terra, que procura ser o mais humanizado possível, valor muito presente no trabalho educativo nas escolas do MST. *Pedagógicos* porque fazem menção ao modo de pensar e fazer a educação, objetivando firmar os princípios filosóficos. A partir da dialética dos princípios é que emergem as metodologias plurais de ensino preconizadas pelo MST. Segundo o movimento social,

(...) é diferente a prática pedagógica que acontece numa escola infantil de assentamento da que acontece um curso de segundo grau como o Técnico em Administração de Cooperativas (TAC), por exemplo. Mas os princípios filosóficos e pedagógicos são (devem ser) os mesmos (MST, 1996, p. 4-5)

Entre os princípios filosóficos do MST (1996, p. 6), o primeiro é a “Educação para a transformação social”, subdivido em: a) Educação de classe, fortalecimento do poder popular e formação de militantes, desenvoltura da consciência de classe e da consciência revolucionária; b) Educação massiva, assegurando a todos os trabalhadores o direito à educação, à alfabetização; c) Educação organicamente ligada ao Movimento Social, proposta de educação ligada às lutas e a organicidade do movimento; d) Educação aberta para o mundo; e) Educação para a ação e desenvolvimento da consciência organizativa; f) Educação aberta para o novo, trabalhando as contradições do processo de educação e construção de novas relações sociais.

O segundo princípios filosóficos do movimento é a “Educação para o trabalho e a cooperação”, ancorada na educação para a solidariedade, para a coletividade, contrapondo-se à visão liberal-urbano-industrial, que prega uma educação para a competição e prima pela individualidade.

Por que cada família ter que sofrer para resolver, sozinha, os problemas que uma comunidade junta pode resolver com mais facilidade e em menos tempo? Trabalho, comercialização, acesso às novas tecnologias, moradia, conquista de escolas, postos de saúde, construção de uma agroindústria, de uma área de lazer. São estas novas questões do dia a dia dos assentamentos que vêm criando as diversas formas de cooperação que defendemos. Só que muitas vezes elas esbarram na herança cultural do individualismo, do isolamento e do conservadorismo que ainda carregamos (MST, 1996, p. 8).

O terceiro princípio filosófico do MST, denominado “Educação voltada às várias dimensões da pessoa humana”, é pautado no conceito “omnilateral” de Marx, opondo-se ao que é unilateral, ou seja, abarca todas as possíveis evoluções humanas. Assim, o movimento propõe uma educação ancorada na *omnilateralidade*.

O quarto tópico propõe uma “Educação com/para valores humanistas e socialistas”, contrapondo-se ao individualismo e à ambição pelo lucro. No pensamento socialista, o conceito de *liberdade* não tem conotação relativa à propriedade privada, pelo contrário, defende a transformação social dos indivíduos a partir da “apropriação coletiva dos bens materiais e espirituais da humanidade, da justiça na distribuição destes bens e na igualdade de participação de todos nestes processos.” (MST, 1996, p. 9).

O último tópico dos princípios filosóficos, intitulado “Educação como um processo permanente de formação/transformação humana”, está baseado no pressuposto da educação como processo em construção e instrumento para a emancipação humana. Nota-se claramente a influência do pensamento marxista na defesa do conhecimento sobre qual classe o sujeito pertence e na transformação da consciência de classe em ação na luta de classes.

Nos princípios pedagógicos, o primeiro tópico é “Relação entre prática e teoria”, a partir da qual a pedagogia do MST prima pela compreensão das relações desenvolvidas pela humanidade, mas, sobretudo, preza pela associação destas relações com o cotidiano. Para isso, o movimento defende uma associação entre a escola e o dia-a-dia.

Em outras palavras, também estamos afirmando o primado da prática sobre a teoria, ou seja, de que as verdadeiras teorias são aquelas que são frutos de práticas sociais e que, por sua vez, instrumentalizam práticas sociais (MST, 1996, p. 11).

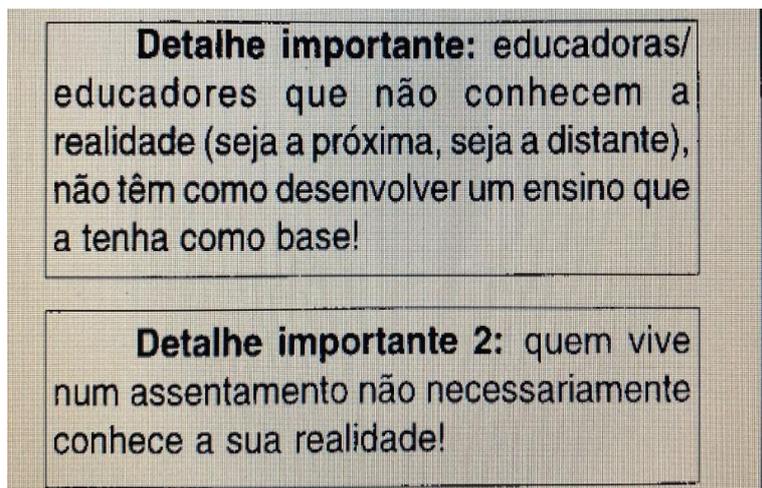
O segundo princípio pedagógico é “Combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação”, a partir do qual são defendidas experimentações na busca pela qualidade do ensino (a partir da diversificação metodológica, especialmente em relação aos estudantes adultos). Os processos também são diferenciados no *ensino*, onde a teoria antecede a ação; e na *capacitação*, a partir da qual a ação antecede a teoria. O ensino é mediado pelo educador (professores, pais...), e quem capacita é uma *atividade objetivada*, podendo ser uma situação/problema real que o estudante precisa resolver tendo como aporte a teoria, ou uma situação construída por seu educador. Essa é conceituação que diferencia o *saber* do *saber-fazer*. O primeiro refere-se exclusivamente à teoria, e o segundo, à junção entre o ensino (teoria) e a capacitação (ação e/ou prática).

O segundo princípio pedagógico do MST também abarca o conceito *saber-ser* – definido como comportamentos, atitudes e posicionamentos – e destaca a necessidade interna de aplicar uma educação não convencional. Segundo o movimento:

Uma implicação prática importante deste princípio: em nossas escolas ou em nossos cursos podemos/devemos estabelecer, não só a lista de conteúdos a serem dominados pelos/pelas estudantes, mas também as **metas de capacitação**, ou seja, as habilidades ou competências a serem desenvolvidas numa determinada disciplina, ou numa etapa, ou numa série... Isto também implicará, certamente, toda uma reformulação dos métodos tradicionais de **avaliação**, que costumam estar voltados só para a apreensão de conteúdos (MST, 1996, p. 13 - grifos no original).

O terceiro princípio Pedagógico defende “A realidade como base da produção do conhecimento” e o “Partir da realidade” (Figura 1).

Figura 1 - Observação do Caderno de Educação Nº 8 do MST



Fonte: MST, 1996, p. 14.

As premissas estão ancoradas no pressuposto de que o conhecimento tem um objetivo: a transformação social (que não está restrita aos assentamentos), como está explícito no Caderno de Educação do MST:

Conhecimento sobre o quê? Sobre a realidade. Mas quando falamos em realidade não estamos nos referindo apenas à realidade que nos cerca, a que vivemos ou enxergamos. A realidade é o mundo! E tudo aquilo que existe e que merece ser conhecido, apreciado, transformado e que pode estar a milhares e milhares de quilômetros do nosso assentamento (MST, 1996, p. 13).

O quarto princípio, intitulado “Conteúdos formativos socialmente úteis”, defende a premissa de que um indivíduo educado não é aquele que domina teorias (consideradas fundamentais no processo educativo), mas que as utiliza para construir sua reflexão-ação de forma autônoma para colaborar com o processo de transformação da sociedade.

Em “Educação para o trabalho e pelo trabalho”, quinto princípio pedagógico do MST, é enfatizado que os sujeitos da ação, derivados do processo formativo do movimento social, devem tornar-se trabalhadores, mas com consciência de classe. Essa premissa se opõe ao processo de alienação do trabalho, imposto pela lógica do capital. Portanto, para o movimento, o trabalhador precisa refletir sobre o seu trabalho e sobre a sua condição enquanto trabalhador.

“Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos”, sexto princípio, estabelece que a “(...) educação é sempre uma prática política, à medida que se insere dentro de um projeto de transformação ou de conservação social” (MST, 1996, p. 17), salientando que os discursos que influenciam a separação entre a política e a escola levam à alienação dos indivíduos. É preciso estimular o senso crítico para incitar a busca por justiça e transformação social, na qual a mudança se inicia com a sensibilização e com a indignação perante a injustiça.

No sétimo princípio, “Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos”, há o embasamento marxista para explicar o que é a produção, a distribuição e o consumo necessário à vida humana, sobretudo no que concerne aos processos econômicos e às relações criados a partir da economia capitalista. É a construção da relação entre o estudante e o mercado, com a produção de bens ou de serviços, materiais ou não, posteriormente expostos e utilizados na comunidade.

“Vínculo orgânico entre educação e cultura”, oitavo princípio, define que a educação deve lidar com a cultura, mas na intenção de reorganiza-la a partir da identidade cultural dos trabalhadores. Segundo o documento, a luta cultural é entendida com um contraponto aos conflitos econômicos e políticos impostos pela sociedade capitalista. Há, portanto, uma preocupação com a forma como a cultura é propagada e incorporada pelos mais jovens, ou seja:

(...) que canções são entoadas pelos nossos jovens, que heróis povoam os sonhos de nossas crianças, que tipo de relações se cultivam entre homens e mulheres, entre pais e filhos, que tipo de religiosidade se pratica em nossos acampamentos e assentamentos, que festas nos congregam... não são apenas questões do cotidiano sobre as quais não é necessário pensar ou influir. Por estes e outros detalhes podem passar a nossa resistência ou afirmação dos valores e da ideologia da sociedade capitalista; e também nestes detalhes pode aumentar ou diminuir a nossa pertença à organização, nosso próprio amor e gosto por participar e continuar participando desta luta coletiva (MST, 1996, p. 19).

“Gestão democrática”, nono princípio, considera a democracia um elemento fundamental da prática pedagógica e da vivência no espaço escolar, pois estudantes e professores constroem a escola, que precisa, necessariamente, estar calcada na participação popular e na gestão democrática.

O décimo princípio, “Auto-organização dos/das estudantes”, é considerado uma dimensão da gestão democrática, que objetiva potencializar o processo de consciência organizativa dos estudantes. Não é somente um exercício de crítica incentivado, mas de autocrítica e solução de problemas para formular uma ação, de forma *onilateral*.

“Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras”, décimo primeiro princípio, propõe a troca de experiência entre docentes para (re)pensar suas práticas a partir do trabalho coletivo e as práticas pedagógicas, como o diálogo, a experiência e a pesquisa. A pesquisa, aliás, é contemplada pelo décimo segundo princípio, intitulado “Atitude e habilidades de pesquisa”, que defende a investigação da realidade como premissa para a intervenção na mesma.

O último princípio, “Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais”, reforça que o processo formativo do MST tem como principal dimensão a reflexão e a ação coletiva, colocando a formação humana do sujeito para a transformação social como objetivo central do processo educacional. Para o MST, “o coletivo educa o coletivo” (MST, 1996, p. 23), e a coletividade transforma a sociedade.

Nota-se que o modelo de educação proposto pelo MST está ancorado em sólidas premissas teóricas das pesquisas em Educação, nos valores defendidos pelo movimento e, sobretudo, na experiência e na realidade dos trabalhadores rurais.

Considerações finais

A análise comparativa dos dois assentamentos rurais foi fundamental para demonstrar a importância da organização social e política do MST na organização e consolidação dos territórios camponeses. Nesse processo, a educação do campo, sobretudo seus princípios filosóficos e pedagógicos, é fundamental.

Embora os dois assentamentos estejam próximos em relação à localização geográfica, apresentam significativas diferenças entre si, principalmente em relação ao vínculo com o MST. Entre as justificativas da falta de organização política do reassentamento Água da Prata, está o desaparecimento das práticas coletivas, o que

desarticulou práticas sociais importantes, como a ajuda mútua e o mutirão. Entretanto, tais práticas são reforçadas cotidianamente nas escolas do Eli Vive.

Os aspectos ligados à produção também são fundamentais para compreender porque um assentamento é considerado modelo e o outro sofre com a desmobilização e o abandono das áreas comuns. A produção agroecológica do Eli Vive é também uma forma de organização coletiva em prol do meio ambiente e da manutenção dos valores camponeses frente às imposições da sociedade urbano-industrial capitalista. Logo, entende-se que a incorporação das commodities no assentamento Água da Prata, que incorporou as famílias à dinâmica da maximização dos lucros, da acumulação e do individualismo, gerou um processo de esfacelamento do modo de vida camponês.

A Educação do Campo, a base das escolas do MST, discute as formas de manutenção da lógica camponesa, sustentadas pela educação com princípios formativos voltados ao campesinato, à militância, à justiça social e à democratização do acesso a terra. Reconhece e enfatiza a luta dos movimentos sociais contra o latifúndio, resultado do processo histórico de concentração fundiária no Brasil, a partir do qual a terra foi concentrada por uma oligarquia agrária que até hoje se mantém no poder.

A educação do movimento reforça a necessidade do elo entre Educação do Campo e os princípios da reforma agrária, definidos como base para a emancipação do indivíduo. Em suma, utiliza parâmetros educacionais que enfatizam o debate sobre a conjuntura atual da classe camponesa.

Referências

ALMEIDA, M. G. Festas rurais e turismo em territórios emergentes. **Biblio 3W: Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales**. Universidad de Barcelona, v. XV, n. 918, 2011. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-919.htm>. Acesso em: 04 ago. 2022.

CALDART, R. S. O MST e a Formação dos Sem Terra: o movimento social como princípio educativo. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (org.). **A Cidadania Negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 207-224. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142001000300016>

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CARVALHO, E. C. **A produção no assentamento Eli Vive: o papel da escola do campo na consolidação dos sistemas de agricultura**. Monografia (Curso de Especialização em Educação do Campo e a Realidade Brasileira a partir de seus Pensadores) - Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná. Matinhos, 2019.

HAESBAERT, R. Identidades Territoriais. In: ROSENDAHL, Z.; CORRÊA, R. L. (org.). **Manifestações da Cultura no Espaço**. Rio de Janeiro: UERJ, 1999, p. 169-190.

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização**: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HAMMEL, A. C. **Luta camponesa pela terra no latifúndio da Araupel**: um estudo do histórico dominial, práticas de grilagem e vidas camponesas. Tese (Doutorado em História). Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. Marechal Cândido Rondon, 2020.

LEFEBVRE, H. **La production de l'espace**. 4. ed. Paris: Éditions Anthropos, 2000.

PICCIN, M. B. Assentamentos rurais e geração de renda: posição social restringida, recursos socioculturais e mercados. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 1, 2012, p. 115-141. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-06182012000100005>

PPP - **Projeto Político Pedagógico** da Escola Municipal do Campo Trabalho e Saber, Londrina-PR, 2019.

MST. Princípios da Educação no MST. **Caderno de Educação N. 8**. São Paulo: Peres, 1996, p. 1-33.

RAMIRO, L. C. F. **A Geografia na Gestão Territorial**: A produtividade do Coletivo das Camponesas no Assentamento Eli Vive, Londrina/PR. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) - Centro de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Londrina, 2022.

RODRIGUES, M. F. **Da luta pela educação à educação na luta**: memórias, narrações e projetos dos assentados e professores do MST na fazenda Giacomet. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1999.

SILVA, J. G. **O que é questão agrária**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

SILVA, D. O. **A questão da posse e uso da terra**: o caso do Assentamento Água da Prata (Apucaraninha) - Tamarana. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) - Centro de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Londrina, 1998.

STEDILE, J. P. **A Questão Agrária no Brasil**: o debate tradicional: 1500-1690. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

Recebido em 07/08/2023.

Aceito para publicação em 16/08/2023.