

UEM

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

RAFAELA CRISTINA BERNARDO

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A EDUCAÇÃO POPULAR NO CAMPO
NO ESTADO DO PARANÁ:
O PROJETO EDUCAÇÃO DE ASSALARIADOS RURAIS
TEMPORÁRIOS (PEART) NA REGIÃO DE MARINGÁ**

RAFAELA CRISTINA BERNARDO

**MARINGÁ
2016**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A EDUCAÇÃO POPULAR NO CAMPO
NO ESTADO DO PARANÁ:
O PROJETO EDUCAÇÃO DE ASSALARIADOS RURAIS
TEMPORÁRIOS (PEART) NA REGIÃO DE MARINGÁ.**

RAFAELA CRISTINA BERNARDO

**MARINGÁ
2016**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A EDUCAÇÃO POPULAR NO CAMPO NO
ESTADO DO PARANÁ:
O PROJETO EDUCAÇÃO DE ASSALARIADOS RURAIS TEMPORÁRIOS
(PEART) NA REGIÃO DE MARINGÁ.**

Dissertação apresentada por RAFAELA CRISTINA BERNARDO, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora:

Prof.^a Dr.^a: MARIA APARECIDA CECÍLIO

MARINGÁ
2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

B523p Bernardo, Rafaela Cristina
Políticas educacionais e a educação popular no campo no estado do Paraná: o Projeto Educação de Assalariados Rurais Temporários (PEART) na região de Maringá / Rafaela Cristina Bernardo. -- Maringá, 2016.
125 f. : il. col., figs., tabs, mapa

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecido Cecílio.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

1. Projeto Educação de Assalariados Rurais Temporários (PEART). 2. Educação popular. 3. Educação - Boia-fria. 4. Comissão Pastoral da Terra (CPT)- Norte e noroeste paranaenses. I. Cecílio, Maria Aparecido, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 21.ed.370.115

RAFAELA CRISTINA BERNARDO

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A EDUCAÇÃO POPULAR NO CAMPO NO
ESTADO DO PARANÁ:
O PROJETO EDUCAÇÃO DE ASSALARIADOS RURAIS TEMPORÁRIOS
(PEART) NA REGIÃO DE MARINGÁ**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Cecílio (Orientador) – UEM

Prof. Dr. Elias Canuto Brandão – Unespar

Prof. Dr. Jorge Cantos – UEM

Prof. Dr. Vanderlei Amboni – Unespar

Prof.^a Dr.^a Heloisa Iriê Saito – UEM

MARINGÁ, 17 DE MARÇO DE 2016.

Dedico este trabalho à minha família e a todos os sujeitos do campo que constroem e reconstróem suas vidas na luta pela terra, identidade e cidadania.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família, minha mãe Claudia Simone Verri Bernardo, meu pai Lucas Bernardo, meu irmão Lucas Gabriel Bernardo e meu eterno amor, amigo e companheiro Marco Aurélio Scaff. Para que o sonho de ingressar e concluir o mestrado se tornasse realidade, foi preciso que minha família dividisse esse sonho comigo. Nos momentos de angústia e de dificuldade, estiveram ao meu lado e me deram apoio integral. Esse sonho não seria realidade se a minha família não estivesse comigo.

À professora e orientadora Dr.^a Maria Aparecida Cecílio, por me tornar uma pessoa melhor. A sua amizade, seu companheirismo, sua sabedoria, sua humildade e sua humanidade, dons de Deus que iluminam a vida de todos ao seu redor.

À professora Dr.^a Irizelda Martins, pelos ensinamentos, orientações e ajuda durante o processo de desenvolvimento da pesquisa.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Gestão Educacional (GEPPGE), pelo diálogo e socialização de conhecimentos.

Agradeço imensamente a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM. Especialmente às professoras Dr.^a Amélia Kimiko Noma e Dr.^a Marcilia Rosa Periotto, pelo conhecimento, pelos ensinamentos, pelo rigor e pela generosidade.

Agradeço aos colegas e amigos que fiz nas disciplinas do Mestrado, por compartilharem conhecimentos, desabafos, alegrias e dificuldades durante o processo de estudos e trabalhos. As amizades conquistadas ao longo do mestrado serão eternas e guardadas na lembrança, mas principalmente agradeço à Jane Rigoldi, com quem desde o início me identifiquei e com quem pude aprender e também me divertir muito com o seu entusiasmo e sua inteligência.

À Maria e ao Jair Toledo Pires, pelo acolhimento e pelo cuidado em sua casa, a ajuda que me deram durante o mestrado foi fundamental para que eu pudesse concluir essa etapa. Agradeço-os imensamente e os tenho em meu coração como meus pais; e à Daiane Toledo Pires, como uma irmã, além de grande amiga de uma vida toda.

Aos professores Doutores Elias Canuto Brandão, Jorge Cantos, Vanderlei Amboni e Heloisa Iriê Saito, por contribuírem para a qualificação desta dissertação de mestrado. As contribuições, as críticas e os elogios foram fundamentais para que a pesquisa pudesse alcançar o rigor teórico e científico digno das pesquisas em educação no campo das políticas públicas educacionais e de educação popular no e do campo.

Ao meu bebê, Manuela, que é um presente de Deus na minha vida para que neste momento eu pudesse encontrar forças para concluir esta etapa e garantir a ela um futuro melhor. É muito amada e desejada e será nossa fonte de alegria, de amor e de esperança.

Enfim, a todos que fizeram e fazem parte da minha vida e que contribuíram direta ou indiretamente para que eu pudesse concluir esta etapa, o meu muito obrigado.

*“De repente nossa vista clareou! Clareou!
Clareou! E descobrimos que o pobre tem valor.
Tem valor! Tem valor!
Nós descobrimos o valor da união, que é arma
poderosa, e derruba até dragão.
E já sabemos que a riqueza do patrão, e o
poder dos governantes, passa pela nossa mão.
Nós descobrimos que a seca no Nordeste, que
a fome e que a peste, não é culpa de Deus Pai,
a grande culpa é de quem manda no país,
fazendo o povo infeliz, deste jeito é que não
vai.
O que nós vemos é deputado e senador, militar
e jogador, recebendo milhões. Enquanto isso o
povo trabalhador, derramando seu suor, tem
que viver de tostões”.*

(Zé Vicente)

BERNARDO, Rafaela Cristina. **POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A EDUCAÇÃO POPULAR NO CAMPO NO ESTADO DO PARANÁ: O PROJETO EDUCAÇÃO DE ASSALARIADOS RURAIS TEMPORÁRIOS (PEART) NA REGIÃO DE MARINGÁ.** 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Maria Aparecida Cecílio. Maringá, 2016.

RESUMO

O presente estudo tem por objeto de análise o Projeto Educação de Assalariados Rurais Temporários (Peart), que se desenvolveu no Estado do Paraná a partir de 1992 com o intuito de garantir educação popular nas Regiões Norte e Noroeste paranaenses com o apoio da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e da Associação Projeto Educação do Assalariado Rural Temporário (Apeart), criada em 1994, e os sujeitos do estudo são educadores e educandos do Peart na região de Maringá entre os anos de 1993 a 1995. O objetivo principal é debater sobre a prática educativa desenvolvida pelo Peart voltada para os assalariados rurais temporários, partindo da hipótese de que a educação popular consiste num instrumento de luta e de defesa pelo direito de viver na e da terra e de cidadania pelo direito à vida, à identidade e ao trabalho para além do capital. O caminho percorrido no estudo foi o de: debater como se construiu o boia-fria diante do avanço da mundialização do capital na agricultura e do agronegócio; compreender o papel da CPT na proteção dos “pobres e oprimidos boias-frias” nas Regiões Norte e Noroeste paranaenses e a sua relação com o projeto Peart; e analisar o desenvolvimento do projeto Peart na perspectiva dos sujeitos envolvidos na prática educativa, monitores e educandos, por meio de análise documental, considerando as categorias totalidade e contradição como pressuposto teórico-metodológico e a apropriação da categoria mediação para analisar as fontes primárias dos relatórios e originais do projeto entre os anos de 1993 a 1995. A abordagem teórico-metodológica apropria-se do materialismo histórico-dialético.

Palavras-chave: Projeto Educação de Assalariados Rurais Temporários (Peart). Educação Popular. Boia-fria. Comissão Pastoral da Terra (CPT). Norte e Noroeste paranaenses.

BERNARDO, Rafaela Cristina. **EDUCATIONAL POLICIES AND POPULAR EDUCATION IN THE FIELD IN THE STATE OF PARANÁ: THE TEMPORARY RURAL EMPLOYEES EDUCATION PROJECT (TREEP) IN THE REGION OF MARINGÁ.** 125f. Dissertation (Master in Education) –State University of Maringá. Counselor: Maria Aparecida Cecilio. Maringá, 2016.

ABSTRACT

This study aims to analyze the Temporary Rural Employees Education Project, which was developed in the State of Paraná since 1992 in order to ensure public education in the North and Northwest of this region with the support of Pastoral Land Commission (CPT) and the Temporary Rural Employees Education Project Association, established in 1994, and the subjects of the research are the teachers and students of Temporary Rural Employees Education Project in the region of Maringá from 1993 to 1995. The main purpose is to discuss the educational practice developed by Temporary Rural Employees Education Project focused on temporary rural workers, assuming that the popular education is an instrument in struggle and defense for the right to live in and from the land and citizenship to the right to life, to the identity and work beyond the capital. The path taken in the research was to: discuss how the rural worker was built before the advance of the capital globalization in agriculture and agribusiness; understand the CPT role in the protection of "the poor and oppressed rural workers" in the North and Northwest of Paraná and its relationship with the Temporary Rural Employees Education Project; and analyze the development of the Temporary Rural Employees Education Project in the perspective of those involved in the educational practice, monitors and students by document analysis, considering the totality and contradictory categories as theoretical and methodological fundamentals and the appropriation of the mediation category to analyze the original sources of the project reports between the years from 1993 to 1995. The theoretical and methodological approach appropriates itself of the historical materialism dialectic.

Key words: Temporary Rural Employees Education Project. Popular Education. Rural worker. Pastoral Land Commission (CPT). North and Northwest of Paraná.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Encontro de monitores para debater a avaliação baseada na enquete Operária (1995)	78
Figura 2: Turma Peart de Santa Fé no ano de 1995	83
Figura 3: Turma Peart Bom Sucesso (1995)	83
Figura 4: Turma Peart: Apresentação de teatro de fantoches (1994)	85
Figura 5: Noite cultural: teatro de fantoches (1994)	86
Figura 6: Noite cultural: Turma Cruzeiro do Sul (1994)	86
Figura 7: Educanda 1: trabalho de boia-fria e trabalho de colono (1994).....	88
Figura 8: Palavras Geradoras para divisão silábica: Peart (1994)	90
Figura 9: Palavras geradoras: Desenhos do Corpo Humano: Turma Peart (1994)...	91
Figura 10: Visita dos Educandos do Peart ao Laboratório de Anatomia da Universidade Estadual de Maringá (UEM) – Peart (1994)	92
Figura 11: Desenho conjunto Felizardo e Filomena	95
Figura 12: Greve em frente da Usina Santa Terezinha – momento em que olham para os lotes tirados no primeiro dia da greve em 26-06-1989	100
Figura 13: Cortadores de cana contendo caminhões de cana na greve da Usina Santa Teresinha em 1989	101

LISTA DE MAPAS

Mapa 1:	Unidades Produtoras de Álcool e Açúcar nas Regiões Norte e Noroeste do Paraná	41
---------	---	----

LISTA DE ABREVIATURAS

Apeart	Associação Projeto Educação do Assalariado Rural Temporário
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
Celam	Conferência Episcopal Latino-americana
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CPI	Comissão Parlamentar de Inquérito
CPT	Comissão Pastoral da Terra
Cras	Centro de Referência da Assistência Social
DESU	Departamento de Ensino Supletivo
ECRO	Esquema Conceitual Referencial e Operativo
EMA	Equipe de Monitores de Base
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Fecea	Faculdade Estadual de Ciências Econômicas de Apucarana
Fies	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
GBA	Grupos de Base de Alfabetização
GOE	Grupo de Operações Especiais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da educação
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MMC	Movimento de Mulheres Camponesas
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OEA	Organização dos Estados Americanos
OECD	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
Peart	Projeto Educação de Assalariados Rurais Temporários
PNAS	Política Nacional de Assistência Social
PNE	Plano Nacional de Educação
PPE	Programa de Pós-Graduação em Educação

PPPs	Projetos Políticos Pedagógicos
Próalcool	Programa Nacional do Álcool
Prouni	Programa Universidade para Todos
SEED	Secretaria de Estado da Educação do Paraná.
Senar	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural.
Sisu	Sistema de Seleção Unificada
STAB	Sociedade dos Técnicos Açucareiros e Alcooleiros do Brasil
UEM	Universidade Estadual de Maringá
Unesco	Organização das Nações Unidas para a educação, ciência e cultura
Unespar	Universidade Estadual do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA: O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO E AS CATEGORIAS TOTALIDADE, CONTRADIÇÃO E MEDIAÇÃO.....	20
2 TERRA, TRABALHO E POBREZA: DO CAMPONÊS AO BOIA-FRIA À LUTA PELA TERRA.....	24
2.1 AMPLIAÇÃO DE DIREITOS NA APARÊNCIA, CONCILIAÇÃO E CONSERVAÇÃO DOS INTERESSES CAPITALISTAS NA ESSÊNCIA: O ESTATUTO DO TRABALHADOR RURAL E O ESTATUTO DA TERRA	27
2.2 A REVOLUÇÃO VERDE?	34
2.3 A EXPLORAÇÃO DO BOIA-FRIA NAS LAVOURAS DE CANA NO ESTADO DO PARANÁ.....	39
2.4 A OPÇÃO PREFERENCIAL PELOS POBRES E OPRIMIDOS – BOIAS-FRIAS: O PAPEL DA COMISSÃO PASTORAL DA TERRA (CPT)	44
3 PROJETO EDUCAÇÃO DO ASSALARIADO RURAL TEMPORÁRIO (PEART).51	
3.1 SURGIMENTO DO PROJETO PEART E A INTERFERÊNCIA DO ESTADO	53
3.2 DO PEART À APEART	72
3.3 ENQUETE OPERÁRIA E A AVALIAÇÃO DOS MONITORES SOBRE OS ASSALARIADOS RURAIS TEMPORÁRIOS	76
3.4 ENQUETE OPERÁRIA: A AVALIAÇÃO SOBRE TRABALHO, CAPITAL E ESTADO.....	80
4 EDUCAÇÃO POPULAR E O PEART	83
4.1 PEART E EDUCAÇÃO POPULAR: MEDIAÇÃO DA CONCIÊNCIA DE SI E PARA SI.....	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
REFERÊNCIAS.....	109
ANEXOS.....	118

INTRODUÇÃO

“Mais perto da essência o sentido respira mas nem sempre o ar mais puro se tem. Mais perto da essência o sentido respira consumindo o perfume que vem”.

(Nação Zumbi).

O processo de investigação e análise do objeto de estudo tem como ponto de partida as motivações profissionais e pessoais que me levaram a ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM) no ano de 2014.

Tornei-me Bacharel em Serviço Social no ano de 2011 pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar), *campus* da Faculdade Estadual de Ciências Econômicas de Apucarana (Fecea). O exercício profissional começou no mesmo ano, lecionando como professora colaboradora do curso de Serviço Social na Fecea e trabalhando como assistente social no município de Cambira, no qual resido há 26 anos.

O município de Cambira, localiza-se na Região Norte do Paraná, nos domínios dos municípios da Região do Vale do Ivaí. É uma cidade pequena com uma população estimada em 7.200 habitantes e sua economia é baseada na produção agrícola de café, milho, soja e cana-de-açúcar.

O mercado de trabalho no município é insuficiente para atender à demanda de trabalhadores, levando os trabalhadores a se deslocarem diariamente para os municípios vizinhos, como Jandaia do Sul, Bom Sucesso, Kaloré, São Pedro do Ivaí, São João do Ivaí, Apucarana, Londrina e Maringá.

Como Assistente Social em Cambira, fui contratada para trabalhar no Centro de Referência de Assistência Social (Cras). O Cras é criado no âmbito da Política Nacional de Assistência Social para garantir o serviço de proteção social básica e tem como finalidade ser a porta de entrada de famílias em situação de vulnerabilidade e risco social, o acesso e a garantia aos direitos sociais, aos programas, aos projetos e aos benefícios sociais com a articulação das políticas sociais, como saúde, previdência e educação.

No trabalho com as famílias, as inquietações profissionais começaram a surgir e impulsionaram os questionamentos sobre a realidade social do município e a real efetividade das políticas sociais, as quais eu, como assistente social recém-formada, estava executando no sistema de proteção social básica.

O primeiro questionamento envolveu minhas impressões pessoais sobre o que era o município em que eu vivia, pois não refletia sobre o que entendia por cidade e município. Num primeiro momento pensava ser uma coisa só. Essa impressão construída na aparência impedia que eu pudesse enxergar que Cambira era um cidade muito além das ruas de asfalto e paralelepípedo, das casas de alvenaria e de madeira, mas avançava para as estradas de terra, os carreadores, os sítios, as fazendas, os barracos à beira das plantações e os distritos, com pessoas que não conhecia, porque não podia enxergá-las.

Na aparência, os cidadãos cambirenses que não viviam na cidade estavam invisíveis aos meus olhos, e quando comecei a atender as famílias usuárias da política de assistência social, essa condição de invisibilidade me inquietou ainda mais.

Pude ver que a condição de pobreza e de fome está fora dos limites da cidade, está no campo. Comecei a indagar por que as famílias que viviam no “sítio” solicitavam cesta básica em tempos de entressafra, como podiam viver no campo e do trabalho no campo e não plantar pra comer? Que razões levam esses sujeitos a serem beneficiários de programas de transferência de renda, como o Programa Bolsa Família e o Benefício de Prestação Continuada (BPC)? É possível não ter trabalho no campo? Por que essa população é a principal usuária das políticas de assistência social?

Sem trabalho, sem renda, sem comida, sem direitos.... Pude então enxergá-las e descobrir que a condição de invisibilidade é o que as torna a principal população em situação de vulnerabilidade e risco social atendidas no município.

Diante dessas inquietações, a necessidade de compreender quem são esses sujeitos, como vivem e por que vivem nessa realidade foi crucial para o ingresso na linha de Políticas Educacionais e Gestão da Educação no PPE para estudar educação do e no campo com a pesquisadora e orientadora Maria Aparecida Cecilio.

Era preciso compreender a relação entre campo e cidade, buscar conhecimento sobre os sujeitos do campo e refletir sobre o papel das políticas

públicas em desenvolvimento. Nesse sentido, as discussões das disciplinas de Educação do Campo, Ciência e Método, Economia Política, Políticas Educacionais e os diálogos do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Gestão Educacional (GEPPGE), com a possibilidade de acessar o material original do Projeto de Educação de Assalariados Rurais Temporários (Peart), levaram-me a investigar a condição de invisibilidade, exploração e analfabetismo do boia-fria.

Deste forma, este estudo tem por objeto de análise o Projeto Educação de Assalariados Rurais Temporários (Peart), que se desenvolveu no Estado do Paraná, a partir de 1992, com a finalidade de garantir educação popular e defesa de direitos sociais e trabalhistas nas Regiões Norte e Noroeste paranaenses. O Peart surge com o apoio da Comissão Pastoral da Terra (CPT), e, em 1994, é criada a Associação Projeto Educação do Assalariado Rural Temporário (Apeart).

Busquei problematizar o estudo questionando como a prática educativa desenvolvida pelo projeto Peart nos anos 1990 contribuiu para fazer a visão dos “pobres e oprimidos” sujeitos boias-frias das Regiões Norte e Noroeste paranaenses clarear, lutar e resistir diante da condição de exploração e descartabilidade na qual estão submetidos pelo avanço do capital mundializado na agricultura e pela interferência do Estado na manutenção das relações sociais e de trabalho degradante aliando políticas educacionais para a conformação de consensos.

O objetivo principal consiste em debater sobre a prática educativa desenvolvida pelo Peart voltada aos assalariados rurais temporários, partindo da hipótese de que a educação popular consiste em um instrumento de luta e de defesa pelo direito de viver na e da terra e de cidadania pelo direito à vida, à identidade e ao trabalho para além do capital, e os sujeitos são os educadores e os educandos do Peart na região de Maringá entre os anos de 1993 e 1995.

A região de Maringá envolve os seguintes municípios: Mandaguaçu, Nova Esperança, Presidente Castelo Branco, Uniflor, Atalia, Ourizona, Cruzeiro do Sul, Ivatuba, Marialva, Sarandi, Paiçandu, Floresta, Engenheiro Beltrão, Santa Fé, Jandaia do Sul, Borrazópolis, Lunardelli, São Pedro do Ivaí, Jardim Alegre, São João do Ivaí, Bom Sucesso, Paranapoema.

O caminho percorrido pelo estudo é apresentado em quatro seções, que serão apresentadas a seguir.

Primeira Seção – Abordagem Teórico-Methodológica Materialismo Histórico-Dialético e as Categorias Totalidade, Contradição e Mediação: em que

é discutido o materialismo histórico-dialético enquanto instrumento teórico-metodológico de apreensão do movimento do real na investigação das múltiplas determinações que envolvem o objeto de estudo. Nessa seção, discuto sobre as categorias de análise, totalidade, contradição e mediação, estabelecendo a categoria totalidade e contradição como pressuposto teórico-metodológico e a categoria mediação para compreender a relação entre universal e singular do projeto Peart.

Segunda Seção – Terra, Trabalho e Pobreza: Do Camponês Ao Boia-fria à Luta Pela Terra: compreende, aqui, o processo de construção do boia-fria diante do avanço da mundialização do capital na agricultura e do agronegócio na realidade brasileira a partir dos anos 1960, destacando a interferência do Estatuto do Trabalhador Rural, de 1963; o Estatuto da Terra, de 1964; a Revolução Verde; os impactos do processo de reestruturação produtiva no campo no Estado do Paraná e a influência do Documento de Puebla no desenvolvimento das ações da Comissão Pastoral da Terra (CPT) na defesa dos sujeitos do campo e a relação com o projeto Peart.

Terceira Seção – Projeto Educação do Assalariado Rural Temporário (Peart): busco debater sobre o desenvolvimento do projeto Peart na perspectiva dos sujeitos envolvidos na prática educativa, monitores e educandos mediante análise documental de fontes originais dos documentos referentes ao Projeto Peart entre os anos de 1993 e 1995.

São analisados os seguintes documentos originais: Termo de Convênio de Amparo Técnico e Financeiro (PARANÁ, 1993); Quadro Funcional do Peart/1993 (PEART, 1994); Projeto Educação do Assalariado Rural Temporário: fase II (APEART, 1994); Relatório Peart 1995 (PEART, 1995b); Proposta de Roteiro Para as Discussões Nas Reuniões Sobre Avaliação 1995 (CECÍLIO, 1995); Avaliação dos Monitores 1995 (PEART, 1995a); Correspondências de 1995 (PEART, 1995c).

A análise documental se instrumentaliza com a categoria mediação para compreender a relação entre os objetivos e os interesses do projeto Peart e a resistência à conformação de consensos disseminados por uma agenda globalmente estruturada, de ordem capitalista internacional, que interferiu nas políticas educacionais neoliberais na década de 1990 no Brasil e no Estado do Paraná.

Quarta Seção – **Educação Popular e o Peart**: é dedicada a compreender como a educação popular e a relação entre trabalho e alfabetização se desenvolvia no projeto Peart à luz dos materiais originais produzidos por educadores e educandos do projeto Peart da região de Maringá, entre os anos de 1993 e 1995.

Os materiais envolvem redações, poesias, expressões teatrais e desenhos em folhas de caderno e rascunho esmaecidos pela ação do tempo, os quais apresentam como a prática educativa de alfabetização de jovens e adultos estabelece uma relação horizontal entre educadores e educandos, tomando como ponto de partida a vida, a cultura, a identidade e as necessidades sociais dos educandos para alfabetizar e promover a transformação social dos educandos na perspectiva da autoformação da consciência de si e para si.

O intuito do presente estudo é fomentar o debate sobre políticas públicas e educação para além da análise superficial e isolada da educação formal, apreendendo a Educação na relação do processo de produção e reprodução social da sociedade capitalista.

Nesse contexto, o conflito de classes no campo faz do processo educativo um instrumento de resistência, de contestação e de luta dos trabalhadores assalariados rurais contra as políticas neoliberais de conformação de consensos e parcerias voltadas à manutenção das relações sociais de exploração que violenta a vida de boias-frias, ampliando o exército de descartáveis, sem trabalho, sem educação, sem lugar, sem cidadania.

1 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA: O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO E AS CATEGORIAS TOTALIDADE, CONTRADIÇÃO E MEDIAÇÃO

“Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência”.

(Marx; Engels, 1986, p. 36).

A análise do objeto de estudo apropria-se da abordagem teórico-metodológica materialista histórica dialética enquanto método de apreensão do movimento do real e de teoria do real. É com as contradições que a abordagem teórico-metodológica materialista histórica vai se deparar, compreendendo então que o “[...] concreto é concreto, porque é a síntese de muitas determinações”. Portanto, a unidade do diverso, “[...] as determinações abstratas conduzem a reprodução do concreto por meio do pensamento” (MARX, 2008, p. 254-255)

Para Marx (2008), o método vai muito além de um sistema analítico de pesquisa, mais que isso, é a teoria do real, a produção de conhecimento do objeto tal qual ele revela na sua essência, exigindo do pesquisador sair do superficial (do aparente) e desvendar as múltiplas determinações do objeto da estudo.

Para que o processo de análise do objeto se instrumentalize, é necessário um trabalho de investigação e pesquisa, para que, após um intenso trabalho de síntese, o pesquisador possa fazer a exposição das suas ideias com a finalidade de explicar o objeto estudado.

O objeto é então captado no método materialista histórico a partir de sucessivas aproximações, estudando as relações e inter-relações intrínsecas à existência do objeto, as quais devem exprimir o caráter contraditório inerente às múltiplas determinações. É a partir dessa unidade de contrários que a história se movimenta e que o positivismo não dá conta de explicar (CURY, 1985).

Portanto, o materialismo histórico-dialético busca, no processo de investigação, abstração, síntese e exposição, analisar o objeto de estudo apreendendo sua essência. Partindo do aparente, busca identificar a estrutura e a dinâmica do objeto.

Essa tarefa é empreendida com as categorias analíticas que apresentam o que há de mais complexo no processo de construção histórica do objeto a ser estudado.

As categorias totalidade, contradição e mediação buscam apreender as múltiplas determinações do objeto de estudo. Contrariando a perspectiva metodológica positivista, o objeto não pode ser analisado no campo aparente e muito menos partindo de aproximações de sucessão e similitude, a não ser que se assuma claramente o posicionamento de classe ao qual o método está articulado e, assim, demonstre que suas limitações são propositais, caso contrário, acabaria chegando à explicação efetiva do objeto tal qual ele se produz e se reproduz.

As categorias totalidade e contradição são tomadas como pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa. A totalidade se constitui por um complexo de complexos, uma unidade permeada de totalidades estruturadas e articuladas. Segundo Paulo Netto (2011, p. 57), “[...] cabe à análise de cada um dos complexos constitutivos das totalidades esclarecer as tendências que operam especificamente em cada uma delas”.

No complexo de totalidades existem movimentos contraditórios e, para analisar o objetivo em movimento é preciso compreender que o objeto é composto por uma unidade de identidades contrárias que não são diretamente relacionadas, exigindo estabelecer as mediações necessárias para articular esse processo (CURY, 1985).

Carvalho (2007) argumenta que a categoria totalidade precisa ser apropriada, respeitando o estudo das partes e do todo numa relação recíproca, caso contrário, poderia continuar na análise do aparente. Não existe isolamento entre as partes, e destas com o todo, pois todos os determinantes do objeto no seu aspecto singular ou geral partem de uma relação de transversalidade, trazendo com elas significados que se constroem por meio de suas conexões. Eis como a autora a apresenta:

Para se conhecer a transversalidade conectiva do todo não se faz necessário – e nem é possível – percorrer, como uma listagem, todas as inumeráveis partes, elementos, momentos e relações do todo, pois se trata de conhecer a lógica que preside a sua conexão (CARVALHO, 2007, p. 182).

A intencionalidade da totalidade é então compreender o objeto por meio de suas múltiplas determinações, que promovem o movimento dialético e dinâmico da

pesquisa. Lukács (1972, p. 40) afirma que a partir da categoria totalidade e do exame entre as partes e o todo é necessário compreender que “[...] todo ‘elemento’, toda parte é também aqui um todo; o ‘elemento’ é sempre um complexo com propriedades concretas, qualitativamente específicas, um complexo de forças e relações diversas que agem em conjunto”.

Para Lukács (1972, p. 28), “[...] a totalidade não é um fato formal do pensamento, mas constitui a reprodução mental do realmente existente” e não deve ser considerada como uma categoria que permita apenas sistematizar o pensamento. Longe de categorizar o estudo, a totalidade e as categorias contradição e mediação são elementos complexos do invólucro de múltiplas determinações.

A contradição se põe como categoria fundamental para compreender a dinâmica da história. Não existe linearidade para o materialismo, e, por isso, é fundamental a apropriação da contradição para não perder de vista a produção de conhecimento que explica como as questões se processam, de que forma, por quê, como, para quê e para quem.

Esses questionamentos são fundamentais para demonstrar o movimento dialético que a contradição exige que se faça. Segundo Cury (1985, p. 27), “[...] a contradição é o próprio motor interno do desenvolvimento. Conceber uma tal metodologia sem a contradição é praticamente incidir num modo metafísico de compreender a própria totalidade”.

As categorias são, para Lukács (1972, p. 28), “[...] elementos estruturais de complexos relativamente totais, reais, dinâmicos, cujas inter-relações dinâmicas dão lugar a complexos cada vez mais abrangentes, em sentido tanto extensivo quanto intensivo”.

A categoria mediação envolve as totalidades parciais de uma totalidade mais complexa, esta tem a função de inter-relacionar aquilo que há de geral e de singular no objeto. A mediação se coloca então como a interação, a comunicação entre os diferentes aspectos do objeto no “complexo de complexos”. Sobre a relação entre o universal e o singular. Lukács (1972, p. 150) salienta que não

[...] se deve esquecer jamais que também esses complexos parciais são, por sua vez, formados por complexos, por grupos humanos e por homens singulares, cuja reação ao próprio mundo ambiente – que constitui a base de todos os complexos de mediação e

diferenciação – repousa ineliminavelmente sobre decisões alternativas.

Considerando que o objeto pode ser visualizado numa forma esférica, verificamos que ele é constituído por extremidades contrárias determinadas pela própria contradição inerente ao desenvolvimento do modo de produção capitalista. A mediação como categoria de análise do projeto Peart tem a função de apontar as conexões existentes entre essas extremidades contrárias, mas que fazem parte de uma totalidade. Segundo Cury (1985, p. 28), “as mediações concretizam e encarnam as ideias ao mesmo tempo que iluminam e significam as ações”.

A apropriação da abordagem teórico-metodológica materialista histórica dialética justifica-se na medida em que a produção de estudos e pesquisas em educação envolvendo o debate no campo de políticas públicas e de gestão educacional se apropria de abordagens que remontam às perspectivas de classe que exigem na produção de conhecimento a compreensão das múltiplas determinações do objeto de pesquisa. Para isso, é preciso fazê-lo na perspectiva ontológica, eliminando a influência idealista de história e construindo um conhecimento que dê conta de traduzir o real no pensamento e explicá-lo na sua complexidade.

2 TERRA, TRABALHO E POBREZA: DO CAMPONÊS AO BOIA-FRIA À LUTA PELA TERRA

*“Quantas vezes colocaram barreiras aos
trabalhadores
Fizeram deles sofrendores por estarem
lutando por terra
Fizeram da luta uma guerra pra não
perder seu poder
Muitos pobres fizeram morrer por estarem
lutando por vida
Roubaram de quem trabalha a terra
querida
Deixaram teus filhos morrendo de fome
Fizeram a pátria sugar seu nome
Com o sangue dos trabalhadores
Roubaram as nossas armas de luta
Disseram aqui sou eu que mando
Inventaram Fernanda e Fernando pra
querer nos enganar
Mas não deixaremos de lutar pela
sonhada transformação
Dizendo chega à exploração
Vamos lutar pelo que é nosso”.*

(Educanda do Projeto Peart, 1995).

Para desenvolver a análise sobre a construção do boia-fria, inicialmente esclarecemos as razões de ordem teórica que nos levaram a investigá-lo: primeiro, por relacioná-lo ao documento Opção Preferencial pelos Pobres e Oprimidos de Puebla, que representa o posicionamento da Igreja Católica em relação à realidade brasileira dos anos 1970, sob a perspectiva da Teologia da Libertação¹; e, segundo, por envolver a preocupação de desenvolver a investigação com um olhar teórico-metodológico que permita entender o que é o boia-fria em si, buscando compreendê-lo na sua essência. Nessa perspectiva, os boias-frias são “[...] atores e

¹ “Esta teologia constitui-se na primeira teologia do mundo que nasceu da periferia, tentando responder de forma crítica (usando categorias histórico-científicas, e não somente metafísico – teológicas) aos problemas pertinentes do seu contexto social concreto. Tornou-se sem dúvida no pilar institucional para o surgimento de movimentos pastorais diretamente voltados para questões político-sociais. Esta teologia, ao fornecer uma sedimentação às mudanças que estavam acontecendo dentro da própria instituição, propiciou a formação de diversas pastorais sociais, como exemplo a própria CPT” (VILALLOBOS, ROSSATO, 1996, p. 21).

autores da sua própria história” (MARX, 1982, p. 111). Portanto, é um sujeito histórico e o resultado de determinado estágio de desenvolvimento das relações sociais de produção no modo de produção capitalista.

Essa preocupação teórico-metodológica exige que o boia-fria não seja apreendido apenas na sua particularidade, investigando-o como um sujeito que, sem condições de continuar sobrevivendo no campo, muda para as cidades, mas continua trabalhador rural na condição de assalariado rural temporário, e que, no breve momento de descanso entre um plantio e outro ou de uma colheita e outra, alimenta-se com a comida fria que preparou na madrugada antes de trabalhar. Incurrer nessa análise, sem levar em consideração a relação do sujeito singular e universal, seria tomar o ponto de partida como conclusão.

Quando compreendemos que esse sujeito é histórico e levantamos o seguinte questionamento: “por que o pobre e oprimido boia-fria?”, buscamos situá-lo no movimento contraditório das relações sociais de produção capitalistas, que, sob a égide do capitalismo monopolista, buscou, na realidade brasileira da década de 1960, por intermédio do golpe civil-militar² de 1964, sob o discurso do desenvolvimento e da modernização³, ampliar a influência do imperialismo⁴ norte-americano no setor agrário, preservando os interesses da burguesia agrícola, expropriando do camponês seus meios de produção – a terra –, explorando sua força de trabalho, violentando suas vidas e sua identidade.

O processo de modernização conservadora é assim refletido por Iokoi (1996, p. 25):

² Segundo Martins (2014, p. 1), “O golpe foi civil-militar e articulou os diversos segmentos da burguesia em torno da liderança do grande capital nacional e estrangeiro contra a ofensiva do movimento de massas, dirigida principalmente pelo trabalhismo, formado pelos trabalhadores urbanos, rurais, estudantes, soldados e militares de baixa patente, que buscava construir um capitalismo de Estado com forte dimensão popular, democrática e nacional”.

³ O conceito de modernização conservadora segundo Lemos (2004) é o processo de manutenção do sistema capitalista através da repressão militar buscava entre outras medidas: eliminar o fortalecimento dos movimentos sociais e da classe trabalhadora, evitando que forças socialistas se consolidassem; estreitar as relações econômicas entre os países capitalistas centrais e subdesenvolvidos; e, sob a manutenção do discurso desenvolvimentista, incentivar a abertura de indústrias internacionais no Brasil.

⁴ De acordo com Paulo Netto e Braz (2012, p. 192-193), “O capitalismo, nos últimos anos do século XIX, ingressa no estágio imperialista, em que o capital financeiro desempenha papel decisivo. Nesse estágio, chamado simplesmente de imperialismo, a forma empresarial típica será a monopolista [...] sem que ela elimine as pequenas e médias empresas; de fato, estas subsistirão e até mesmo poderão se multiplicar, mas agora são inteiramente subordinadas às pressões monopólicas”.

A modernidade aqui existente vive e se alimenta dos tempos arcaicos. Mas, contraditoriamente, procura impedi-lo quando essa temporalidade se revela no modo de vida do camponês, quando o tempo da natureza se sobrepõe ao do capital. Assim a racionalidade da técnica, da engenharia genética atinge a vida na agricultura. Entretanto o tempo moderno dos direitos civis está longe de chegar para a vida humana.

Com a modernização conservadora, a produção do agricultor familiar que vivia na e da terra perde espaço para o desenvolvimento das agroindústrias⁵ e para os latifúndios que invadiram as pequenas propriedades, para a produção de monoculturas de sementes transgênicas produzidas por transnacionais.

Dessa maneira, ser pobre e oprimido boia-fria é representar o processo de proletarianização⁶ do camponês, o que movimenta a contradição entre capital e trabalho, gerando lutas, embates e resistências dadas pelo próprio antagonismo de classes.

A necessidade e a incontrolabilidade de acumulação do sistema capitalista tirou da terra aquele que faz parte dela e o colocou no meio do carreador, entre a cidade e a roça. Segundo Galeano (2010, p. 7), “cada vez mais, fica gente à beira do caminho, sem trabalho no campo, onde o latifúndio reina com suas gigantescas terras ociosas e, sem trabalho na cidade, onde reinam as máquinas: o sistema vomita homens”.

O trabalhador assalariado temporário rural, vulgo boia-fria, é o exemplo desse exército de homens vomitados pelo agronegócio, pela mecanização e pela produção agrícola em larga escala, pois,

A medida, todavia, que a mecanização vai sendo introduzida na agricultura, em decorrência da própria acumulação, dos financiamentos bancários e da elevação do preço da terra, trazendo consigo o aumento da produtividade do trabalho e a conseqüente

⁵ “O termo agronegócio designa, numa versão crítica, a articulação técnica, política e econômica dos elos representados pelos segmentos produtivos de insumos para a agricultura, do mercado de trabalho e de produção agrícola, bem como as etapas de armazenagem, processamento e distribuição dos produtos agrícolas, agora articulados pelo capital financeiro em escala internacional, numa dinâmica de abertura de mercados e globalização neoliberal da economia. Portanto, é um conceito que reúne mais do que apenas os aspectos técnicos e de organização da cadeia produtiva. Representa as relações econômicas e políticas de coordenação do processo produtivo e também de disputa pela hegemonia em relação às políticas públicas relacionadas ao setor (CHRISTOFFOLI, 2012, p. 76).

⁶ Segundo Mello (1978, p. 49), “por proletário rural se entende aquele trabalhador cujas relações de trabalho constituem prestação de serviços, isto é, cuja força de trabalho é uma mercadoria que ele vende ao empresário rural”.

diminuição da mão de obra necessária, torna-se mais vantajoso para o empresário rural a exploração da força de trabalho pelo sistema de salariedade. Essa solução desonera o proprietário de compromissos com as instalações e manutenção das numerosas famílias dos arrendatários e parceiros, além de permitir-lhes um maior controle sobre a qualidade da produção, feita agora com melhores condições técnicas. É quando o Estatuto do Trabalhador Rural aparece como variável significativa na opção, pela contratação do diarista (MELLO, 1978, p. 120).

Na esteira do processo de modernização conservadora, o Estatuto do Trabalhador Rural e o Estatuto da Terra foram instrumentos jurídico-legais que impulsionaram o processo de proletarização do camponês. Assim, devemos, sobretudo, refletir a respeito da contradição que movimenta a aplicação dos estatutos na realidade brasileira a partir da década de 1960.

2.1 AMPLIAÇÃO DE DIREITOS NA APARÊNCIA, CONCILIAÇÃO E CONSERVAÇÃO DOS INTERESSES CAPITALISTAS NA ESSÊNCIA: O ESTATUTO DO TRABALHADOR RURAL E O ESTATUTO DA TERRA

O Estatuto do Trabalhador Rural, de 1963 e o Estatuto da Terra, de 1964, precisam ser pensados à luz das questões sociais, econômicas e políticas que os criaram e na relação contraditória que exercem diante do antagonismo de classes movimentado pela formação da classe proletária rural e do desenvolvimento do processo de modernização conservadora estabelecido no campo pelo avanço do agronegócio e da agroindústria.

Ianni (2012), ao discutir o processo de formação política do proletário rural na realidade brasileira, fala da relação antagônica que é estabelecida pela contradição entre campo, Estado e Capital, a qual faz do Estatuto do Trabalhador Rural,⁷ criado no Governo João Goulart (1961-1964), um instrumento jurídico-legal de controle do Estado e resultado de revoltas, lutas e resistências no campo. Assim diz o autor:

A história política do trabalhador agrícola brasileiro pode ser dividida em três períodos principais: no primeiro, predomina o escravo; no segundo, o lavrador; e no terceiro, o proletário. Os antagonismos, as crises e as lutas na sociedade agrária brasileira, desde a lei do

⁷ Lei nº 4.214, de 2 de março de 1963 (BRASIL, 1963).

“Ventre Livre”, de 1871, até o Estatuto do Trabalhador Rural, de 1963, assinalam as condições em que se desenvolve o longo processo de transformação do escravo em trabalhador livre. A lei de 1871 declara livres os filhos de mães escravas nascidos a partir desse momento. E a lei de 1963 regulamenta as condições de contrato de trabalho e da sindicalização no setor agrário. Ao longo dessas décadas, houve escravos (indígenas, negros, mestiços), meeiros, colonos, parceiros, assalariados, diaristas e outros. Mas também pelourinhos, troncos, emboscadas, invasões de terras, greves, prisões e assassinatos políticos. E houve também romarias, santos milagrosos, monges, profetas, cangaceiros, ligas camponesas e sindicatos rurais. Esse é o conjunto das manifestações de antagonismo, crises e lutas que assinala as sucessivas metamorfoses do trabalhador agrícola brasileiro (IANNI, 2012, p. 127).

O antagonismo de classes é o que movimenta a história, e, no campo, essa questão não seria diferente. O camponês não é expropriado dos seus meios de produção pacificamente e o avanço do capital em terreno agrícola não acontece pedindo licença para abrir as porteiras e adentrar os carreadores. Esse processo é violento e coloca ao Estado a tarefa de mediar essa relação. A questão recai em como o Estado vai realizar essa função.

Ianni (2012) apresenta três aspectos fundamentais em relação ao processo de formação do proletariado rural que evidenciam o antagonismo de classes e contribuem para a compreensão das razões que justificam a intervenção do Estado na criação do Estatuto do Trabalhador Rural.

O primeiro aspecto envolve as questões econômicas e sociais, que, a partir da década de 1930, tornaram o campo interdependente do processo de industrialização nas cidades. Essa interdependência gera uma relação desigual entre campo e cidade e submete a produção agrícola, às decisões políticas, e as relações de trabalho e aos interesses da economia urbano industrial nacional e internacional (IANNI, 2012).

Os desdobramentos dessa relação interdependente e desigual para o Estatuto do Trabalhador Rural foi, segundo Priori (1996), o fato de não levar em consideração as relações de trabalho do campo, entre elas o colonato,⁸ a parceria, o

⁸ “O colonato consistia no contrato de uma família para cuidar de alguns milhares de pés de café por ano, mediante pagamento mensal, seu sustento ficava por sua conta, mas as despesas com a lavoura eram de responsabilidade do proprietário” (MELLO, 1978, p. 50).

arrendamento⁹ e o assalariamento,¹⁰ uma vez que se pautavam nas relações de trabalho urbano-industriais, buscando estender os direitos dos trabalhadores urbanos aos trabalhadores rurais.

Por isso, a garantia em lei de salário mínimo, décimo terceiro, férias, direito ao sindicato, descanso remunerado e previdência social, acabou por intensificar o confronto entre empresários rurais e proletários rurais e a descartar a força de trabalho no campo.

O segundo aspecto relaciona-se à construção de valores culturais e ideológicos dos camponeses, que, unidos pela religião, pobreza, fome e exploração, mobilizam comportamentos individuais e coletivos para confrontar latifundiários, coronéis, jagunços, gatos, policiais e o Estado na luta pela terra. Segundo Ianni (2012, p. 134), desse processo surgem “[...] fenômenos como o messianismo,¹¹ o banditismo,¹² a liga camponesa e o sindicato rural”.

A respeito do surgimento das ligas camponesas e do sindicato rural, o autor destaca que:

[...] surgem na mesma época, quando acontece o divórcio definitivo entre o camponês e a propriedade dos meios de produção. Surge, portanto, quando se rompe a base do “universo comunitário” em que o fazendeiro, o capataz e o camponês aparecem como membros de um mesmo “nós” coletivo. Ou seja, a liga e o sindicato surgem quando são definidas as fronteiras reais (econômicas, sociais, culturais, políticas, ideológicas) que separam o fazendeiro e o trabalhador rural; quando o camponês se transforma em proletário (IANNI, 2012, p. 137-138).

⁹ “[...] a parceria e o arrendamento são formas subordinadas ao proprietário fundiários. Nestes casos a extração do excedente ocorre através do pagamento da renda da terra por parte do parceiro (sob a forma de uma porcentagem da produção comercial ou de subsistência); pagamento da renda numa quantidade fixa de produção ou de dinheiro pelos arrendatários” (SILVA *et al.*, 1983, p. 24).

¹⁰ “É o trabalhador rural que percebe o seu pagamento através de uma quantia fixa mensal em dinheiro” (MELLO, 1978, p. 55).

¹¹ “O messianismo [...] está geralmente ligado a mudanças nas relações sociais de produção. Esse nível da realidade social nem sempre é bastante visível. Muitas vezes, a crise nas relações de produção não surge em primeiro plano, mas permanecendo oculta pelas condições socioculturais do movimento messiânico, que, em geral, se manifesta como fenômeno social e cultural: ou melhor, como fenômeno mágico-religioso. Por isso, tendem a permanecer em segundo plano, ou esquecidas, suas condições econômicas mais ou menos importantes” (IANNI, 2012, p. 134).

¹² “O banditismo [...] do sistema de violência monopolizado pelo fazendeiro ou coronel nasce das relações políticas de dominação vigentes numa região em que o poder público não existe; ou, porventura, existe apenas simbolicamente. Nesse sentido, o banditismo expressa as tensões e os conflitos entre os mesmos fazendeiros, no processo de concentração da propriedade, ou nas lutas pelas áreas de influência e mando” (IANNI, 2012, p. 136).

Na década de 1960, as ligas camponesas e os sindicatos rurais expressaram a organização moral, ideológica e política do camponês, que, ao sofrer a ruptura dos seus meios de produção, mobiliza-se como força de trabalho para confrontar o processo de exploração e dominação do capital.

Ianni (2012) salienta que as ligas e os sindicatos, efeitos de um mesmo processo antagônico, apresentam conotações diferenciadas em relação ao Estado: enquanto as primeiras são autônomas para promover embates contra a exploração e a dominação no campo, a formação dos sindicatos rurais está diretamente relacionada ao interesse do Estado em promover a conciliação com a classe proletária rural no sentido de regulamentar as relações de trabalho no campo e institucionalizar a ação dos sindicatos para controlá-los.

Após a criação do Estatuto do trabalhador rural,

[...] os sindicatos passaram a ser criados numa escala maior que as ligas, absorvendo muitas delas, em razão dos maiores recursos de organização e financeiros dos partidos políticos e movimentos sociais interessados em criar e desenvolver suas bases políticas (Partido Comunista do Brasil, Partido Trabalhista Brasileiro, Igreja Católica etc.). A própria Superintendência para a Reforma Agrária (Supra), órgão do governo federal nos anos de 1963-64, promoveu a criação de sindicatos rurais. Foi assim que começou a se reduzir o campo de ação do principal dirigente nacional das ligas camponesas, o deputado federal Francisco Julião, do Partido Socialista Brasileiro. Em 31 de dezembro de 1963 já havia no Brasil 270 sindicatos rurais e 10 federações sindicais oficialmente registrados. Além disso, outros 557 sindicatos, e outras 33 federações aguardavam o registro oficial (IANNI, 2012, p. 142)

A expansão dos sindicatos rurais¹³ agiu no sentido de legitimar a ação de empresários rurais no campo regulamentando as relações de trabalho no campo conforme os interesses do capital. Neste sentido, os sindicatos não foram suficientes para organizar a classe proletária rural na luta por seus direitos, a organização

¹³ Devemos fazer a distinção entre Sindicatos Rurais e Sindicatos dos Trabalhadores Rurais, nos Sindicatos Rurais “encontram-se agricultores e criadores que baseiam suas atividades na produção empresarial ou mercantil de culturas e criações preferencialmente voltadas para o comércio, a indústria e exportação. [...] Os Sindicatos de Trabalhadores Rurais agregam agricultores e criadores que baseiam suas produções em culturas alimentares [...] em pequena escala [...] Utilizam fundamentalmente a mão-de-obra familiar, assalariam eventualmente ou trocam serviço, possuem ou cultivam em até três módulos rurais [...] e se articulam ao mercado através dos excedentes dos seus cultivos. Assalariados rurais e outras categorias afins ao meio rural (oleiros, carvoeiros, tratoristas) costumam se abrigar no mesmo sindicato [...]. Normalmente se autodenominam ou são denominados por seus aliados como sendo camponeses, lavradores, agricultores, produtores rurais, rurícolas e são adjetivados como pequenos, mini, pobres, oprimidos” (GUERRA, 1999. p.1).

sindical incentivada pelo governo demonstrava que os patrões dos trabalhadores rurais detinham o controle das decisões sindicais. Os efeitos reais desse processo resultam na intensificação de demanda por força de trabalho no regime de trabalho temporário assalariado rural pelo empresário rural, o qual aproveitava-se do desconhecimento dos trabalhadores em relação aos seus direitos e da necessidade de os assalariados rurais temporários trabalharem pela própria sobrevivência para submeter o trabalhador aos mandos e aos desmandos de péssimas condições de trabalho e de renda (MELLO, 1978).

O terceiro aspecto diz respeito aos impactos do golpe civil militar no desmonte das Reformas de Base¹⁴ defendidas pelo projeto nacional desenvolvimentista de João Goulart em relação à reforma agrária.¹⁵ Sobre o projeto de reforma agrária, Bercovici (2014, p. 98) salienta o seguinte:

A implementação das Reformas de Base, especialmente a agrária, foi a principal discussão do Governo João Goulart, tanto na fase parlamentarista como na presidencialista. Inúmeros setores se posicionaram a favor das Reformas de Base: o Governo, políticos e entidades da sociedade civil. No entanto, a multiplicidade de propostas, a insistência dos proprietários em vetar uma rápida redistribuição de terra e a resistência dos setores radicais em negociar com os mais conservadores ou moderados, gerou um impasse que levou à radicalização, que perdurou até a queda do regime democrático.

O intuito de garantir a adesão das classes populares em torno do projeto nacional desenvolvimentista e de promover as reformas de base foi recebido como ameaça aos interesses da burguesia nacional e internacional ao desenvolvimento do capital internacional na realidade brasileira.

Tais burguesias, em resposta às reformas, articularam o golpe civil militar em 1964 como mecanismo de destruir o regime democrático para instituir a ditadura e

¹⁴ “O projeto nacional-desenvolvimentista iniciado com a Revolução de 1930 e a ascensão de Getúlio Vargas à Presidência da República estava buscando, na década de 1950 e início da década de 1960, incorporar de fato os setores populares, em uma perspectiva nacionalista e reformista. A participação popular passou a ser vista como condição essencial para o desenvolvimento. As reformas de base [...] consistiam em várias medidas, como a reforma bancária, a reforma tributária, a reforma do estatuto do capital estrangeiro, a reforma administrativa, a reforma eleitoral, a reforma universitária, a reforma urbana e a reforma agrária” (BERCOVICI, 2014, p. 98).

¹⁵ “A reforma agrária era a principal das Reformas de Base. Romper com o monopólio da propriedade da terra e democratizar o acesso à propriedade era entendido como a superação do maior empecilho ao desenvolvimento brasileiro. O objetivo consistia na ampliação do mercado interno e na incorporação dos trabalhadores rurais ao processo de desenvolvimento, além da garantia das necessidades de abastecimento das áreas urbanas” (BERCOVICI, 2014, p. 99).

atender às exigências do processo de acumulação capitalista nacional internacional. Esse processo impactou na questão agrária com a supressão do elemento político e ideológico que alimentava a organização de movimentos em defesa da reforma agrária, além de estabelecer medidas para garantir o desenvolvimento do processo de modernização conservadora e da mundialização do capital na agricultura.

A partir do golpe, o Estatuto da Terra, de 1964, surge como elemento determinante para compreender os rumos do processo de controle da classe proletária rural e de conservação da propriedade privada no campo. O Estatuto buscava determinar sob que condições a terra poderia ser apropriada. Nascimento (2009, p. 116) esclarece essa questão da seguinte forma:

Com o Estatuto da terra, os imóveis rurais passaram a ser caracterizados a partir de quatro tipos, a saber: minifúndios, latifúndios por exploração, latifúndios por extensão e empresas. A temática da reforma agrária era vista pela política militarista como fonte de tensão social no campo. Ao despolitizar o debate político em torno da reforma agrária, o governo propôs vê-la do ponto de vista técnico com o intuito de preservar a ordem institucional.

A despolitização do debate político em torno da reforma agrária exigia que o texto do Estatuto fosse minucioso com o uso das palavras e das intenções a serem atendidas. Tornar técnico algo que é determinado por forças políticas, econômicas e sociais antagônicas não foi uma tarefa fácil, uma vez que era preciso atender às exigências de modernização do campo e controlar a força de trabalho necessária para tal desenvolvimento.

A respeito do debate acirrado em torno do projeto do Estatuto da Terra,

[...] os principais pontos de atrito, invariavelmente, convergiam para a concepção de reforma agrária, a viabilidade da pequena propriedade familiar, a noção de uso social da terra, o sentido do justo valor e o valor das alíquotas das “possíveis” desapropriações e a definição de latifúndio. Em torno destes pontos, cada conceito, palavra e vírgula foram exaustivamente dissecados e analisados: por exemplo, discutia-se, se a expressão mais correta deveria ser “direito à propriedade” ou “direito de propriedade da terra”; argumentava-se que a palavra minifúndio deveria anteceder a latifúndio em todas as situações de penalização e normatizações restritivas; propunha-se a inclusão da expressão “quando necessária” a todos os parágrafos que abordassem a modificação do regime de posse e uso da terra; criticava-se a demanda de uma estrutura agrária mais justa sob o argumento de que, com ela, estava subentendida a noção de injustiça; sugeria-se a substituição do termo “propriedades comprovadamente exploradas” pelo de “propriedades

convenientemente exploradas”; e, como se não bastasse, argumentava-se que, ao invés do conceito “latifúndio”, por que não utilizar o termo “grande propriedade rural?”. Enfim, vemos que a questão fundiária situava-se na base de todas as argumentações e divergências. Eles pretendiam eliminar do texto da lei, a incômoda - porque profundamente política e ideológica - questão da propriedade (BRUNO, 1995, p. 8-9).

Na prática, a versão final do Estatuto da Terra, promulgado pela lei n.º 4.504/1964, impulsionou a mecanização do campo e a garantia da concentração de terras para a produção agrícola em larga escala. Colocou as ligas camponesas na ilegalidade e interferiu radicalmente na gestão dos sindicatos, o que levou, segundo Nascimento (2009, p. 117), a “fortes ondas de expropriação dos trabalhadores rurais que passaram a migrar para as grandes cidades. Nas áreas de fronteira agrícola houve expulsão dos posseiros já que a terra fora concedida à empresa do poder público”.

Na esteira dessas mudanças, em 1973, a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) determina o conceito de empregado rural a ser aplicado nas relações de trabalho no campo. Dessa forma, o artigo 2º da Lei n.º 5.889 define o empregado rural como “[...] toda pessoa física, que, em propriedade rural ou prédio rústico, presta serviços de natureza não eventual a empregador rural, sob a dependência deste e mediante salário” (BRASIL, 1973, p. 1).

Contudo, segundo Lima (1993), essa definição desconsiderou a multiplicidade de tipificações de trabalho rural que exprimem as relações de trabalho de apropriação privada do trabalho coletivo.

Dessa forma, o trabalhador rural não deve ser compreendido como prestador de serviços mediante salário, mas pela influência que a dimensão espacial exerce nas relações de trabalho de posseiros, meeiros, arrendatários e trabalhadores rurais permanentes e temporários que estão envolvidos nessa relação de exploração de força de trabalho e que o assalariamento não está protegido em lei.

O primado da classificação é o ideológico, isto é, a classe e não o econômico, a propriedade. Portanto, o termo trabalhador rural não explica a identidade dos bóias-frias e suas relações sociais de trabalho, acaba escondendo a sua especificidade que é ser sazonal, em uma temporalidade e com uma cultura própria (LIMA, 1993, p. 2).

Tais regramentos legais difundem, na aparência, a ampliação dos direitos para os trabalhadores do campo, mas, na essência, preconizam a abertura de mecanismos para impulsionar o desenvolvimento do agronegócio¹⁶ e promovem a concentração de terra e a ampliação da força de trabalho sob a forma do trabalho assalariado temporário rural.

Entretanto, o antagonismo de classes que a partir dos anos 1960 se intensifica no campo em torno da questão agrária faz dos trabalhadores assalariados rurais temporários sujeitos capazes de se organizarem e confrontar Estado e Capital contra o processo de expropriação. Essa questão torna os Estatutos elementos determinantes, mas não exclusivos do processo, exigindo a conformação de mecanismos político ideológicos, financeiros, técnicos e estruturais para sustentá-los. Entre mecanismos, a Revolução Verde deve ser discutida.

2.2 A REVOLUÇÃO VERDE?

A difusão do discurso do moderno em detrimento do atraso expressou a imposição da chamada Revolução Verde, que, ao difundir o pseudodiscurso de ampliar a produção agrícola em larga escala para combater a fome que assolou os países atingidos pela II Guerra Mundial, buscava modernizar o campo com pacotes tecnológicos de sementes transgênicas e insumos agrícolas patenteados por transnacionais (PEREIRA, 2012).

Segundo Pereira (2012), o avanço da Revolução Verde no campo gerou o processo inverso ao discurso inicialmente estabelecido, pois incentivou a ampliação das monoculturas e enfraqueceu a produção de alimentos diversificados para a alimentação de subsistência, além de permitir que o solo brasileiro fosse minado por fertilizantes e defensivos agrícolas que nada mais eram que o lixo da guerra que precisava ser escoado.

¹⁶ Segundo Fernandes (2013, p. 30), “Denominamos o agronegócio como complexo de sistemas, cuja formação vem acontecendo durante as diversas fases do capitalismo. O capital articulou os sistemas de modo a ampliar o processo de acumulação capitalista. Esta é mais uma razão para compreendermos que as ações do latifúndio e do agronegócio se complementam no processo de acumulação territorial. Através da produção de *commodities* agrícolas e minerais – também chamado de agrohídronegócio – este complexo acumula com base na exploração de recursos naturais, ocupando o centro das disputas territoriais e de classe neste século XXI”.

Esse processo fortaleceu o desenvolvimento do agronegócio para a comercialização de *commodities*¹⁷ no mercado mundial, ampliou o controle científico industrial por transnacionais, impedindo que os pequenos proprietários de terra tivessem acesso aos pacotes tecnológicos, e avançou com a mecanização das lavouras para atender às demandas de produção em larga escala.

A ditadura militar instalada no país em 1964 impôs a Revolução Verde que implica a utilização de todo um aparato industrial, financeiro, científico, tecnológico, educacional, agroindustrial e comercial por meio de ações do Estado e do capital privado, configurando um poderoso sistema e um bloco de poder burguês que invade amplos territórios camponeses, impondo-lhes a modernização conservadora e a condição de subalternidade, seja como “produtores menores” de alimentos e de determinadas matérias-primas, seja como trabalhadores semiassalariados ou assalariados em processos produtivos agrícolas e agroindustriais (TARDIN, 2012, p. 186).

Sobre essa problemática, levantamos o seguinte questionamento: considerando que o trabalhador é uma mercadoria, o que é o boia-fria? Se não é mais camponês e também não é trabalhador de chão de fábrica, como fica a proteção das suas condições de trabalho, se o capital e o Estado se deram por satisfeitos em flexibilizá-las? Como ficam os direitos sociais, se a cidadania muda junto com o trabalho volante, que tira dele o sentimento de pertencimento a um lugar, seja a cidade, seja o campo? Tais questionamentos podem ser compreendidos com a contribuição de Endlich ao afirmar que:

Para muitos trabalhadores, a mobilidade geográfica representa a expectativa de sobrevivência, fazendo com que a condição humana implique num certo *nomadismo* ou *seminomadismo*, em pleno século XXI. Para essa parte da sociedade, poucas das conquistas humanas puderam ser apropriadas. Nem mesmo podem contar com a possibilidade de uma vida com uma referência espacial estável, que permita a criação de vínculos afetivos com o espaço, ou seja, a constituição de um lugar, a partir do qual lutar por uma cidadania local, nacional e quiçá global (ENDLICH, 2006, p. 122).

¹⁷ “O termo significa literalmente ‘mercadoria’ em inglês. Nas relações comerciais internacionais, o termo designa um tipo particular de mercadoria em estado bruto ou produto primário de importância comercial, como é o caso do café, do chá, da lã, do algodão, da juta, do estanho, do cobre etc. Alguns centros se notabilizaram como importantes mercados desses produtos (*commodity exchange*). Londres, pela tradição colonial e comercial britânica, é um dos mais antigos centros de compra e venda de *commodities*, grande parte das quais nem sequer passa por seu porto” (SANDRONI, 1999, p. 112-113).

O que observamos é que, a partir do processo de modernização conservadora e com o avanço do processo de reestruturação produtiva nos anos 1980 e 1990, a realidade espacial entre campo e cidade se transmutou junto da necessidade de sobrevivência do sujeito do campo que foi expulso de sua terra e que teve sua vida, sua identidade e seu trabalho expropriados pelo processo de acumulação do capital. Santos (1978, p. 4) contribui para essa questão ao dizer que, “como o homem, o espaço foi mundializado. O capital – por suas possibilidades de localização e suas necessidades de reprodução torna-se intermediário entre um homem sem posses e um espaço alienado”.

A partir do processo de expropriação dos sujeitos do campo, identificamos um novo aspecto desse movimento, que é a inserção desses sujeitos no âmbito das relações de exploração na reestruturação produtiva, as quais invadiram o campo com a produção em larga escala e a agroindústria no atendimento ao capital mundializado.

Esses sujeitos, reconhecidos nas figuras dos colonos, meeiros, posseiros, arrendatários e pequenos proprietários de terra, faziam da terra o meio para atender às suas necessidades vitais. Diante da reestruturação produtiva são expropriados da sua relação com a terra para se tornarem mercadorias, que na condição de proletários rurais e exército de descartáveis, são engolidos no processo de acumulação do capital.

Mayer (2006, p. 41) sustenta essa tese quando faz a seguinte afirmação:

O homem e a mulher são socialmente avaliados de acordo com a sua participação no mercado – como consumidores ou como vendedores. As mercadorias devem circular entre quaisquer pessoas, independentemente de seus laços comunitários. Portanto, as pessoas entram nas relações de mercado unicamente como compradores/vendedores, independentemente das identidades e solidariedades comunitárias. Na livre competição de mercado, vence o mais forte, vence o melhor. O forte impõe sua vontade como comprador/vendedor, não cabendo ao mais fraco alternativa senão sujeitar-se ou desistir da transação.

Qual o valor do boia-fria para o campo mundializado, que substitui o trabalho vivo pelo trabalho morto (mecanizado), o qual evolui com a tecnologia? Em que medida essa força de trabalho é comprada pelo agronegócio?

Para tais questionamentos, devemos considerar que, se na relação com a terra a produção tinha valor de uso, para o atendimento às necessidades vitais dos

sujeitos, a expropriação dessa relação tornou a produção agrícola rentável pelo seu valor de troca, o que torna o trabalhador rural o elo mais fraco do processo produtivo que é engrenagem. Ianni (2012, p. 131) explica essa questão ao afirmar que, “[...] na prática, o proletário rural trabalha num maior número de horas que o operário, para conseguir o mesmo produto do seu trabalho: igualmente necessita de uma maior quantidade de força de trabalho”.

A força de trabalho do proletário rural é impulsionada para promover uma superprodução para a escassez, a qual segundo Tonet (2009, p. 112):

O capitalismo necessita da escassez como um elemento vital para a sua reprodução. Uma produção abundante – tornada possível pela atual capacidade tecnológica – simplesmente assinaria a sentença de morte desse sistema social. Isso porque uma oferta abundante rebaixaria tanto os preços que os capitalistas simplesmente deixariam de ganhar dinheiro. O que, obviamente, não interessa a nenhum deles. Assim, o sistema capitalista tem que manter a escassez, mesmo que milhões de pessoas sofram as mais terríveis consequências, uma vez que o seu ‘objetivo’ é a sua reprodução e não o atendimento das necessidades humanas.

Esta superprodução que objetiva a reprodução do capital, aliena violentamente a relação do trabalhador com o produto do seu trabalho, pois, além de expropriá-lo, obriga-o a ter o seu acesso submetido à relação de mercado, que exige o atendimento de sua necessidade sob a lógica do consumo.

No corte de cana, homem e máquina convivem no mesmo espaço, intensificando a produtividade, mas a diferença da máquina é que ela tem sistemas fechados e programas determinados para realizar funções, como o corte e a colheita em tipos específicos de terreno. O cortador de cana é adaptável, autoconsciente e capaz de trabalhar em qualquer clima, região e tipo de terreno, sem gerar novos custos para o empregador, uma vez que as despesas de trabalho ficam à cargo do boia-fria.

As razões que levam o trabalhador a ser demandado no processo produtivo no campo são apresentadas por Cecílio (2004, p. 62-63), ao afirmar que:

Levando em consideração que o uso da máquina sugere investimento, manutenção e reposição, veremos que o trabalhador produz mais, sem investimento e sem gastos com manutenção, uma vez que ele compra seus meios de alimentação e suas ferramentas, muitas vezes comprado do próprio empregador. [...] Além da maior produtividade, o trabalhador é capaz de organizar seu trabalho dando

qualidade à produção, isso sem investimentos por parte do empregador, o que o torna economicamente diferente da máquina.

O homem é comparado à máquina por causa da sua capacidade de produção, mas não é substituído por ela devido à alta produtividade que gera e dos baixos custos que causa ao empregador, já que pode ser descartado assim que não conseguir suportar o peso do facão, as dores na mão e na coluna e a desidratação, e não puder produzir mais.

Essa descartabilidade deixa pelo meio do caminho os filhos e as filhas da cana, que durante os períodos de colheita e de entressafra são gerados e, sem condições de sobreviver junto às suas mães, aproveitados no trabalho infantil nesse mesmo processo, que tem por objetivo garantir o máximo de aproveitamento e o mínimo de desperdício.

O homem é medido pela quantidade de toneladas de cana que consegue cortar a cada dia de trabalho e substituído por outros descartáveis que ficam à espera do gato para levá-los às lavouras.

A busca pelo aumento da produtividade do boia-fria nas lavouras de cana na década de 1990 levou o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar), em parceria com a Sociedade dos Técnicos Açucareiros e Alcooleiros do Brasil (STAB), a divulgar a cartilha do corte manual da cana para o trabalhador rural, escrita por Benedito Fernandes Faganelo e Rubens Massud Coury em 1995.

As orientações da cartilha são realizadas na forma de diálogo, como se o instrutor do Senar estivesse conversando de maneira informal com o trabalhador enquanto o ensina como cortar a cana para garantir o máximo de aproveitamento. Entre as orientações, chama a atenção a exigência de Faganelo e Coury (1995, p. 17) para a obediência “aos dez mandamentos do bom cortador de cana”. A saber:

1º Não perder dia de serviço; 2º Trazer de casa dois ou três podões já amolados; 3º Ter sempre a mochila e o galão d'água próximos ao local de trabalho; 4º Manter o eito limpo e o serviço bem feito para não dar desânimo; 5º Fazer o corte bem baixo e o desponte certo para não ter que repassar o serviço; 6º Não ficar com “brincadeiras” durante o serviço e no trajeto de ida e volta; 7º Ter cuidado com a higiene e com a segurança pessoal para não ficar doente e não perder dias de serviço; 8º Aproveitar as folgas na hora do café e do almoço para amolar os podões de corte; 9º Exigir diariamente um comprovante dos metros cortados, do preço por metro e do ganho total do dia; 10º Usar sempre os equipamentos recomendados para a sua proteção (FAGANELO; COURY, 1995, p. 17-18).

Os ensinamentos de Faganelo e Coury (1995, p. 17) para formar “campões de corte de cana”, exprimem o interesse do setor sucroalcooleiro em utilizar todos os recursos disponíveis para garantir o maior aproveitamento possível no corte manual de cana, assegurando que o boia-fria garanta o lucro do empregador enquanto sofre com processo de desumanização e de exploração de sua vida, de sua dignidade e de sua força de trabalho.

O interesse pelo desenvolvimento da produção de álcool e de cana-de-açúcar na realidade brasileira adquire ênfase a partir dos anos 1970 em razão da crise mundial do petróleo e da intenção de impulsionar a produção de álcool para abastecer o mercado interno com a criação do Programa Nacional do Álcool (Próálcool)¹⁸ (ENDLICH, 2006).

Os efeitos do processo de expansão do setor sucroalcooleiro nas condições de trabalho dos boias-frias nas Regiões Norte e Noroeste do Paraná serão estudados a seguir.

2.3 A EXPLORAÇÃO DO BOIA-FRIA NAS LAVOURAS DE CANA NO ESTADO DO PARANÁ

Os incentivos oferecidos pelo programa Proálcool, criado como alternativa para enfrentar a crise internacional do petróleo nos anos 1970 no abastecimento do mercado automobilístico nacional, promoveu, a partir de 1975, o processo de expansão de usinas de álcool no Brasil e nas Regiões Norte e Noroeste paranaenses.

De acordo com Sandroni (1999, p. 495), tais incentivos garantiam um “investimento total de US\$ 5 milhões, o Proálcool previa a produção de 10,7 bilhões de litros de álcool em 1985 e 14 bilhões em 1987, obtidos principalmente a partir da cana-de-açúcar”, além de financiar a criação de usinas e de destilarias para garantir o abastecimento.

¹⁸ “Programa criado pelo governo federal em 14/11/1975” (SANDRONI, 1999, p. 495).

Nas Regiões Norte e Noroeste paranaenses, a instalação de usinas de álcool e açúcar e o cultivo de lavouras de cana-de-açúcar agiu em substituição à agricultura cafeeira, aproveitando-se de cooperativas já existentes.

Endlich (2006, p. 136) destaca esta questão ao dizer que

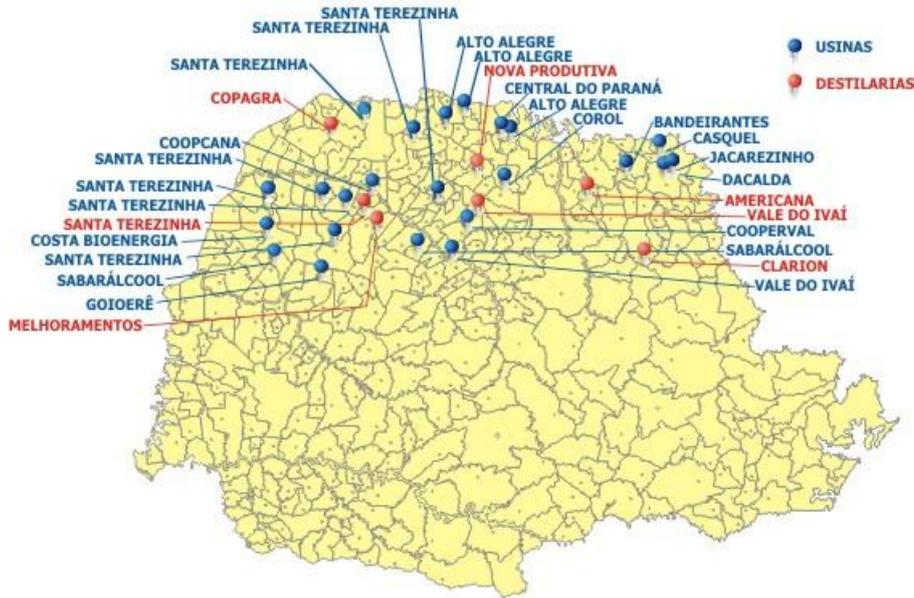
Várias unidades produtivas foram constituídas no âmbito de cooperativas originárias do período cafeeiro, como a Cooperativa de Cafeicultores e Agropecuaristas de Maringá (Cocamar), Cooperativa dos Cafeicultores de Mandaguari (Cocari), Cooperativa Agropecuária dos Cafeicultores de Porecatu (Cofercatu), Cooperativa Agrária dos Cafeicultores de Nova Londrina (Copagra) e Cooperativa Agropecuária de Rolândia (Corol). A Companhia Melhoramentos Norte do Paraná (empresa colonizadora de Maringá e região) possui duas unidades produtivas: Companhia Agrícola Usina Jacarezinho, produtora de açúcar e álcool, em Jacarezinho, e a Destilaria Melhoramentos, produtora de álcool, em Jussara.

A partir dos anos 1980, a queda dos preços do petróleo ocasionou a desvalorização da produção de álcool,¹⁹ mas, devido ao fato de o complexo agroindustrial sucroalcooleiro já estar estabelecido, as usinas aproveitaram a matéria-prima para intensificar a produção de açúcar, buscando manter a produção de álcool e de açúcar em pleno funcionamento, tornando as lavouras de cana-de-açúcar a principal “paisagem na região” (ENDLICH, 2006, p. 135) Norte e Noroeste do Estado.

Podemos observar a dimensão da expansão do setor e localização nas Regiões Norte e Noroeste paranaenses diante das 30 unidades produtoras de álcool e açúcar conforme o mapa a seguir:

Mapa 1: Unidades Produtoras de Álcool e Açúcar nas Regiões Norte e Noroeste do Paraná

¹⁹ “[...] o Proálcool foi desenvolvido supondo-se um encarecimento constante do petróleo. A queda nos preços na década de 80 acabou tornando o Proálcool mais caro que o derivado que iria substituir: a preços de 1981, a gasolina custava US\$ 35,00 o barril, enquanto o álcool custaria cerca de US\$ 80,00/90,00 por barril equivalente” (SANDRONI, 1999, p. 495).



Fonte: Mapa... (2014).

Diante do avanço da produção sucroalcooleira no Estado do Paraná, outras culturas, como café, milho e algodão, complementam o ciclo do calendário agrícola e determinam a sazonalidade do trabalho e a sobrevivência dos assalariados rurais temporários que se deslocam conforme a demanda por força de trabalho.

Na relação entre proprietário e mercadoria, enquanto o proprietário demanda do boia-fria força de trabalho para apropriar-se de mais valia e elevar a produção e o lucro, a mercadoria (o trabalho) tem o único objetivo de garantir o mínimo de subsistência para o trabalhador.

Essa necessidade de sobrevivência baseada no trabalho volante, temporário, sazonal, precário e a preço vil é baseada no que Mello (1978, p. 87) define como “permanente disponibilidade para qualquer tipo de trabalho”, a saber:

A disponibilidade para o trabalho está diretamente ligada à necessidade de trabalhar para sobreviver. Como tal, é característica de todo e qualquer trabalhador assalariado. Sendo o salário mínimo equivalente à soma do valor dos meios de subsistência, necessários à reprodução da força de trabalho do assalariado, o seu consumo se faz de imediato. Resta ao assalariado, para poder continuar reproduzindo a sua força de trabalho, utilizar o tempo durante o qual estes meios asseguram a sua existência, para produzir novos meios de subsistência, que venham substituir aqueles que são consumidos. Resta-lhe portanto continuar trabalhando. O caráter intermitente com que se realiza o trabalho do bóia-fria faz com que esta disponibilidade seja para qualquer tipo de trabalho. O ritmo irregular com que sua força de trabalho é explorada nem sempre lhe permite continuar produzindo novos meios de subsistência, enquanto

consome os recebidos em troca de seu trabalho. Isso lhe confere uma instabilidade econômica que se reflete nas condições de extrema miserabilidade em que ele vive (MELLO, 1978, p. 87).

Esse sujeito que é expulso para as cidades, mas pertence ao campo, é o boia-fria, e, por não possuir seus meios de produção, o que lhe resta é a sua força de trabalho, a qual é comprada e liberada da produção agrícola à medida que os proprietários dos meios de produção plantam e colhem. Assim, o tempo define não só o que plantar e quando colher, mas o que fazer para sobreviver quando não houver demanda por força de trabalho no campo, o que se agrava nos períodos de entressafra.

Segundo Lima (1993, p. 5), no Paraná, no início dos anos 1990, “[...] as culturas canavieira e algodoeira são as que mais ocupam mão de obra assalariada rural. [...] Na entre safra 1.1 milhão de trabalhadores rurais não tem emprego”.

Intermediando essa relação de compra e venda da força de trabalho surge a figura do gato²⁰, o capataz. Fazendo a contratação indireta do boia-fria para o corte da cana retirando parte de sua mísera renda agravando as condições de trabalho sendo explorado pelo gato (BROIETTI, 2003).

O gato, como é conhecido em amplas regiões, opera como um agenciador de trabalhadores. Geralmente, possui ou aluga um caminhão para transportar os peões, recrutando-os sob promessas de salários e regalias que não serão cumpridas. Como não há nenhuma fiscalização, quanto mais o trabalhador se aproxima do local de trabalho, mais longe fica de qualquer proteção ou garantia quanto aos seus direitos trabalhistas. Não é diferente a situação de muitos trabalhadores rurais nas outras regiões do país quanto a esses direitos. Justifica-se a venda de peões pelas dívidas que o trabalhador é obrigado a contrair, durante a viagem, com a alimentação e o próprio transporte. A dívida é transferida do “gato” ao empreiteiro que, em nome dela, escraviza o peão enquanto dele necessitar (CNBB, 2012, p. 289-290).

Dessa forma, o aumento da exploração dos trabalhadores volantes nas Regiões Norte e Noroeste paranaenses, principalmente dos cortadores de cana, foi acompanhado pelo aumento de mortes causadas direta e indiretamente por condições penosas de trabalho, pelo transporte irregular e pela própria violência que

²⁰ “O apelido surgiu porque, às vezes recebe do fazendeiro o pagamento dos volantes, não paga o que foi combinado e foge com o dinheiro, chama-se gato também porque é manhoso e ganha seu sustento com o trabalho dos bóias-frias” (FENERICH, 1982, p. 25).

impulsionava o trabalho na terra. Segundo dados da *Revista Conflitos no Campo* (CPT, 1985), entre os anos de 1989 e 1991 cerca de 130 boias-frias ficaram feridos, e 6 morreram. Os dados apresentados pelo Peart (1994) trazem que no Estado do Paraná entre os anos de 1991 e 1993 ocorreram 44 acidentes, 48 mortes e 1086 pessoas envolvidas.

Em 1993 o agravamento das condições de trabalho dos boias-frias nas Regiões Norte e Noroeste paranaenses foi alvo de investigações da Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) do boia-fria,²¹ que teve como estopim uma reportagem realizada pelo jornal *Folha de S. Paulo* em 1993, denunciando a exploração do trabalho infantil com crianças de quatro anos nas Regiões Norte e Noroeste do Paraná (PARANÁ, 1994).

O resultado das investigações nas cidades de Londrina, Bela Vista do Paraíso, Porecatu, Florestópolis, Lunardelli, São João do Ivaí, São Pedro do Ivaí, Sarandi, Paranavaí, Querência do Norte, Santa Cruz do Monte Castelo e Loanda, comprovou a intensa condição de exploração, violência e pobreza às quais os boias-frias estavam submetidos.

Exploração do trabalho infantil, trabalho degradante, prostituição, pobreza, miséria, analfabetismo, acidentes por transporte irregular, cooptação dos sindicatos rurais e mortes foram identificados pela CPI. Entre as cidades visitadas, a CPI destaca a cidade de Lunardelli e os municípios vizinhos, pois,

[...] foram encontrados as piores condições de trabalho dos bóias-frias. Ali, as diárias são as menores, as habitações são precaríssimas (muitos se abrigam em lonas doadas pela Prefeitura) e o quadro só tende a agravar-se porque a oferta de trabalho é cada vez menor. [...] Lunardelli tem nas culturas de cana de açúcar e café a base principal da economia e reflete perfeitamente a situação de outros municípios da região visitados pela CPI: São Pedro do Ivaí e São João do Ivaí. Ali muitas crianças estão trabalhando nas lavouras, outras se prostituindo e há alta incidência de gravidez na adolescência. Ressaltam-se também os elevados índices de analfabetismo e de alcoolismo, sem falar que na região é grande o número de acidentes com veículos que transportam bóias-frias (PARANÁ, 1994, p. 5).

²¹ “Em dois de março de 1993 foi instituída na Assembléia Legislativa do Estado do Paraná, a Comissão Parlamentar de Inquérito, a requerimento do deputado Luiz Henrique Bona Turra e outros parlamentares, para averiguar possíveis violações de direitos de menores e trabalhadores bóias-frias no Estado. [...] Levando em conta tais denúncias, a Comissão iniciou seu trabalho visitando o interior do Estado. Os deputados Luiz Henrique Bona Turra, Emilia Belinati, Julio Bifon e Domingos de Carvalho estiveram em onze municípios na região Norte, Noroeste e Vale do Ivaí, percorrendo cerca de 2.500 quilômetros ouvindo autoridades locais, líderes sindicais, representantes da sociedade civil organizada e trabalhadores rurais” (PARANÁ, 1994, p. 1-2).

Na CPI, a Comissão Pastoral da Terra (CPT) denunciou²² o trabalho escravo no município de Ibaiti, e após ouvir os trabalhadores da região constatou que os boias-frias eram submetidos a trabalho escravo nas lavouras do Paraná sob duas formas:

[...] uma é a escravidão pela dívida – as pessoas trabalham, recebem alimentação, casas e outros “benefícios” e, no final do mês, ao invés de perceberem uma remuneração em espécie, prevista em lei em torno de 50 por cento, nada recebem e continuam devendo ao empregador. Outra forma é quando há coação física (PARANÁ, 1994, p. 21).

O trabalho escravo sob a forma de coação age no sentido de prometer melhores diárias aos trabalhadores volantes, mas ao fim do dia de trabalho, sofrem perseguições e ameaças do contratante e não são remunerados. Essa questão torna o trabalho escravo um assunto velado entre patrões e empregados, pois, sem proteção, os trabalhadores temem retaliações, caso denunciem seus patrões. De acordo com a CPT, o trabalho escravo “acaba sendo interpretado como aliciamento, que tem uma pena irrelevante ou, então que aconteceu apenas um problema de natureza trabalhista” (PARANÁ, 1994, p. 22).

Nesse contexto, a Comissão Pastoral da Terra (CPT) surge em 1978 entre organizações e movimentos que passam a contestar e a denunciar o processo de exploração que torna os trabalhadores pobres e oprimidos.

2.4 A OPÇÃO PREFERENCIAL PELOS POBRES E OPRIMIDOS – BOIAS-FRIAS: O PAPEL DA COMISSÃO PASTORAL DA TERRA (CPT)

A Comissão Pastoral da Terra (CPT) representa a vertente de renovação da Igreja Católica na América Latina a partir da década de 1970. Essa renovação é então pensada na perspectiva da Teologia da Libertação referendada na II e na III Conferência Episcopal Latino-americana (Celam), realizadas respectivamente em Medellín, na Colômbia, em 1968, e em Puebla, no México, em 1979.

²² “Na CPI foi ouvido o coordenador da Comissão Pastoral da Terra (CPT), Darci Frigo” (PARANÁ, 1994, p. 21).

De acordo com Vilallobos e Rossato (1996, p. 20), “em Medellín, os bispos reforçam a idéia de que o mundo passa por uma injustiça estrutural, cuja principal conseqüência é a formação da pobreza nos países do terceiro mundo”. Desse modo, subsidiada pela Teologia da Libertação, a Igreja busca se aproximar da questão social, dos pobres, oprimidos e leigos, intencionando o fortalecimento das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs).

Para os autores,

Esta teologia constitui-se na primeira teologia do mundo que nasceu da periferia, tentando responder de forma crítica (usando categorias histórico-científicas, e não somente metafísico-teológicas) aos problemas pertinentes do seu contexto social concreto. Tornou-se sem dúvida no pilar institucional para o surgimento de movimentos pastorais diretamente voltados para questões político-sociais. Esta teologia, ao fornecer uma sedimentação às mudanças que estavam acontecendo dentro da própria instituição, propiciou a formação de diversas pastorais sociais, como exemplo a própria CPT (VILALLOBOS; ROSSATO, 1996, p. 21).

Em Puebla, a III Celam não trouxe um avanço em relação às discussões de Medellín, mas buscou-se evidenciar a necessidade de uma evangelização conectada às condições materiais que se apresentavam. Desse modo, evangelizar para a paz e o amor de Cristo exigia lutar contra a desigualdade social e pela justiça²³ (JOÃO PAULO II, 1979).

No documento final da Conferência, intitulado “Opção Preferencial Pelos Pobres”, no resultado da III Celam, é evidenciada a mudança de postura da Igreja diante dos problemas sociais, não só buscando se aproximar e defender os mais pobres e oprimidos, mas também apontando para uma Igreja menos idealista e moral preocupada com questões individuais.

²³ “É então que adquire caráter urgente o ensinamento da Igreja, segundo o qual sobre toda propriedade privada pesa uma hipoteca social. Com respeito a este ensinamento a Igreja possui uma missão a cumprir: deve pregar educar as pessoas e as coletividades, formar a opinião pública, orientar os responsáveis dos povos. Deste modo estará trabalhando a favor da sociedade, dentro da qual este princípio cristão e evangélico acabará dando frutos de uma distribuição mais justa e eqüitativa dos bens, não só dentro de cada nação, mas também no mundo internacional em geral, evitando que os países mais fortes usem seu poder em detrimento dos mais fracos” (JOÃO PAULO II, 1979, p. 18).

Transitando, assim, para uma prática concreta, voltada para questões coletivas e sociais, a qual passa a ter como método ver, julgar e agir²⁴, além de estar pautada na compreensão de uma realidade em movimento e repleta de contradições.

O nome do documento tem uma intencionalidade própria, pois coloca-se o termo pobre na realidade dos pobres e oprimidos da América Latina²⁵, direcionando seu olhar não apenas aos mais necessitados, mas a todos aqueles que são explorados pela força incontrolável do capital. No campo, manifestam-se as piores formas de exploração, produzindo uma pobreza que nada tem a ver com a vontade de Deus, mas sendo o resultado da estrutura social que explora a força de trabalho e violenta a vida dos sujeitos (SANTOS, 1979).

Conforme o referido documento, o termo opção deve remeter ao posicionamento político da Igreja junto aos pobres, e, de acordo com Santos (1979, p. 42), “Trata-se de uma decisão política (pois os pobres são fruto de uma estrutura sócio-política opressora), ética (é um imperativo moral) e evangélica (pois essa foi a opção de Jesus)”.

O termo preferencial reafirma que a Igreja deve servir a todos, mas deve partir da vida dos pobres. Santos (1979, p. 43) explica que, “[...] a partir de baixo, a Igreja procura evangelizar a todos. Convidam todos a uma conversão que implica em abraçar a causa dos pobres”. Desse modo, o documento em questão representou a abertura da Igreja Católica no debate político e social e, na realidade brasileira, despontou na sua desvinculação do Estado e no enfrentamento direto à repressão produzida pela ditadura a partir de 1970.

Nesse contexto, a CPT surge, em 1975²⁶, no *front* das guerras internas causadas pelo avanço dos latifúndios e pela mecanização do campo, incentivados pela ditadura militar e confrontados pelos pequenos proprietários de terra e por

²⁴ “A estrutura se desenvolve segundo o método teológico-pastoral de ver a realidade analiticamente (primeira parte), julgá-la com os critérios da fé (segunda parte) e agir pastoralmente para transformá-la (terceira, quarta e quinta parte)” (SANTOS, 1979, p. 41).

²⁵ Os pobres da América Latina são “[...] indígenas e afro-americanos, camponeses sem terra, operários, desempregados e subempregados marginalizados e aglomerados urbanos, jovens frustrados socialmente e desorientados, crianças golpeadas pela pobreza, menores abandonados e carentes, a mulher” (SANTOS, 1979, p. 41).

²⁶ “A Comissão Pastoral da Terra (CPT) nasceu em junho de 1975, durante o Encontro de Pastoral da Amazônia, convocado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), e realizado em Goiânia (GO)” (O NASCIMENTO..., 2010, p. 1).

todos os povos e sujeitos do campo. Esse processo gerou violentos conflitos na luta pela terra e pela reforma agrária, colocando a CPT na defesa dessas populações.

Criada pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a CPT deu início às suas ações na Região Centro-Oeste do Brasil, atuando junto de posseiros, índios e boias-frias. Mas, diante do avanço do capital em solo agrícola, percebeu-se rapidamente que os conflitos no campo eram uma realidade nacional. O movimento eclesial, desenvolvido pela CPT, buscou estender-se para todas as regiões do País (O NASCIMENTO..., 2010).

Diante da cruel realidade constatada pelas ações da CPT, a partir de 1985 a entidade passa a sistematizar e a divulgar, com a *Revista Conflitos no Campo*, os dados relacionados à violência no campo. O primeiro número dessa revista expressa em seus objetivos as próprias razões e intenções de existir da CPT. Para eles,

Temos como objetivos centrais na divulgação destes dados:

- a) A denúncia, em âmbito nacional e internacional das graves violações dos direitos humanos dos trabalhadores rurais e a violenta guerra interna, de amplos setores do Estado e do latifúndio, aliados, contra o povo brasileiro em geral e especialmente os mais fracos e oprimidos.
- b) Noticiar aos trabalhadores urbanos e a todas as pessoas de boa vontade o violento massacre cometido contra os nossos irmãos do campo, cobrando um posicionamento e a sua solidariedade efetiva para acabar com esta grave situação.
- c) Exigir do Estado e, em especial, da Justiça do Estado, o fim da guerra interna com o desarmamento das milícias particulares, dos jagunços, grileiros e fazendeiros, e o encaminhamento das forças militares regulares para a sua verdadeira função de proteger o povo e a punição dos assassinos e mandantes dos assassinatos, sempre impunes em todos os casos, e a realização da verdadeira justiça democrática. [...]
- e) Conclamar o Povo Brasileiro, do campo e da cidade, para unir-se e mobilizar-se contra os opressores dos trabalhadores e encaminhar a implantação da verdadeira Paz, Justiça e Liberdade, com Pão da Terra, de Deus e dos Irmãos, para todos os brasileiros (CPT, 1985, p. 12).

A necessidade de despertar a consciência da sociedade sobre a trágica realidade na qual viviam os sujeitos do campo é, ao mesmo tempo, a prática material que fazia padres, freiras, diáconos e leigos, numa perspectiva ecumênica, auxiliarem esses mesmos sujeitos a tomarem consciência de si e para si.

Segundo Vilallobos e Rossato (1996), a CPT tinha como função atuar junto dos pobres e oprimidos do campo auxiliando-os a se organizarem e a resistirem.

No Estado do Paraná, o intenso processo de expropriação dos sujeitos do campo e ao mesmo tempo do fortalecimento das ações das CEBs na década de 1980 tornou a luta e a resistência dos pobres e oprimidos objeto de intervenção da CPT. Além disso, alimentou a organização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) – oficialmente criado em 1984 num Congresso Nacional dos Sem Terra no município de Cascavel –, que passou a ter como bandeira ético-política a luta por reforma agrária²⁷ (NETO, 2007).

O grito por Liberdade, pensado na Teologia da Libertação e na Opção Preferencial pelos Pobres de Puebla, demonstra a condição na qual viviam os sujeitos do campo defendidos pela CPT nas décadas de 1980 e 1990, além de apontar a intenção de continuar lutando por libertação.

O tema libertação, por sua vez, aparece também como eixo articulador da evangelização. Libertação tem, no contexto latino-americano, uma dimensão acentuadamente econômica e política. Supõe destruição da dependência que gera a exploração e a opressão. Supõe uma ação destinada a mudar as estruturas. Supõe a transformação da consciência submersa e muda o povo pobre em consciência crítica, para que, despertado o seu dinamismo libertador, ele mesmo se transforme em agente da libertação (SANTOS, 1979, p. 47).

Esse despertar para a libertação traz consigo a dimensão pedagógica do trabalho com os pobres e oprimidos sujeitos do campo realizado pela CPT junto às Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e leigos. Para que o enfrentamento direto dos latifundiários, das usinas de cana-de-açúcar, dos gatos e dos jagunços se realizasse, a CPT não abriu frentes de batalha com foices e facões, mas se armou com a prática educativa e a formação política, social e ideológica.

Canuto (2012, p. 132) fala da missão da CPT:

A missão da CPT se alicerça no clamor que vem dos campos e florestas, na memória subversiva do Evangelho e na fidelidade ao Deus dos pobres e aos pobres da terra. Ser uma presença solidária, profética, ecumênica, fraterna e afetiva, que presta um serviço educativo e transformador para os povos da terra e das águas, a fim de estimular e reforçar o seu protagonismo, contribuindo para articular as iniciativas das comunidades camponesas, ao mesmo

²⁷ De acordo com Fernandes (2013, p. 160): [...] o Brasil enfrenta um grave problema agrário que é a concentração da propriedade da terra, e que portanto, para resolver esse problema, é necessário realizar um amplo programa de desapropriações de terra, de forma rápida, regionalizada, e distribuí-la a todas as famílias sem terra”.

tempo em que busca envolver toda a sociedade na luta pela terra e na terra, é assim que a CPT expressa sua forma de agir.

O sangue e as mortes que aconteciam nas ocupações, as agressões, os assassinatos e os acidentes por transporte irregular também ameaçavam o trabalho realizado pela CPT junto aos boias-frias, não pela participação da Igreja em si, mas pela ameaça que a dimensão político-pedagógica representava para aqueles que não queriam deixar a visão dos pobres e oprimidos trabalhadores boias-frias clarear.

A prática educativa

[...] acabou ao longo dos anos proporcionando grande incentivo à formação de organizações civis [...]. Na região Sul do Brasil, por exemplo, em vários casos a CPT conseguiu instrumentalizar parte da estrutura local, sensibilizando os fiéis para a luta pela reforma agrária e outras lutas afins através da construção de uma rede de solidariedade entre vizinhos, articulada a partir dos “padres” inseridos na CPT (VILALLOBOS; ROSSATO, 1996, p. 26).

Esse despertar para a libertação da condição de exploração e opressão na qual se encontravam os boias-frias nas Regiões Norte e Noroeste do Paraná envolveu muito mais do que organização, denúncia e resistência à violência do agronegócio, exigiu que a dimensão educativa estivesse presente no trabalho com as famílias do campo.

Segundo Canuto (2012), como impacto do trabalho educativo da CPT, temos a organização de movimentos, como o próprio MST; o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), resultado do trabalho da CPT no processo de construção da Usina de Itaipu; o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA); o Movimento de Mulheres Camponesas (MMC Brasil); e, mais precisamente, na região dedicada a este estudo, a Associação Projeto Educação do Assalariado Rural Temporário (Apeart), criada em 1994 para dar continuidade às ações do projeto Peart.

A formação desses movimentos se consolidou como a principal referência de luta da população do campo diante do desmonte neoliberal intensificado na década de 1990 no Estado do Paraná.

O trabalho da CPT na organização, denúncia e educação direcionado aos trabalhadores assalariados rurais temporários fez da luta por reforma agrária e da defesa dos direitos humanos e sociais, sua principal bandeira. Assim, esse movimento plantou, nas terras invadidas por lavouras de cana e outras monoculturas nas Regiões Norte e Noroeste do Paraná, a luta por direitos.

Neste capítulo, buscamos apresentar como ocorre o processo de formação do boia-fria na realidade brasileira e nas Regiões Norte e Noroeste paranaenses, e como se insere o trabalho da CPT no processo de denúncia, proteção e organização política e social dessas populações, desenvolvendo a dimensão político-pedagógica que se inicia a partir dos anos 1970.

Essa discussão exigiu pensar a singularidade da identidade do boia-fria, na totalidade de relações mediadas pelo movimento contraditório de determinado período histórico do modo de produção capitalista, deste modo, é no âmbito processo de modernização conservadora e reestruturação produtiva, causando impactos diretos na dimensão espacial entre campo e cidade, que o trabalhador assalariado temporário rural precisa ser pensado.

Devemos considerar que a identidade do camponês é expropriada pela necessidade incontável de acumulação capitalista em tornar o campo mundializado, em que a tecnologia e as transnacionais passam a determinar o que é o campo e quem faz parte dele.

Esse processo não é livre de contradições, e, à medida que os sujeitos do campo resistem ao avanço do capital, cada vez mais são violentados, mortos, explorados, descartados, expulsos das suas terras e invisibilizados pelo Estado, gerando embates e resistências.

A questão social e a condição de opressão e violência que assolou a vida no campo foi alvo de discussões da Igreja Católica, que, a partir dos anos 1970, busca repensar o seu papel junto aos seus fiéis. Assim, a Teologia da Libertação e a Opção Preferencial pelos Pobres são basilares para o surgimento da Comissão Pastoral da Terra em 1975, na defesa dos pobres e oprimidos pela luta da questão agrária.

A contribuição da CPT, na organização de movimentos sociais do campo nos anos 1990, representaria a possibilidade de tensionamento e resistência ao processo de exploração e de dominação alçado pelo modo de produção capitalista na sua face neoliberal, além de ter sido crucial para o Estado do Paraná na luta do direito de viver da e na terra, e, junto dela, o direito à educação, como veremos no próximo capítulo, com a contribuição do projeto Peart.

3 PROJETO EDUCAÇÃO DO ASSALARIADO RURAL TEMPORÁRIO (PEART)

“O educador, a serviço da libertação do homem, dirigiu-se sempre às massas mais oprimidas, acreditou em sua liberdade, em seu poder de criação e de crítica”.

(Freire, 1967, p. 26).

Dedicamos esta terceira seção à análise documental em fontes primárias e originais dos documentos referentes ao desenvolvimento do Projeto Peart entre os anos de 1993 e 1995²⁸ na região de Maringá.

A região envolve os seguintes municípios: Mandaguaçu, Nova Esperança, Presidente Castelo Branco, Uniflor, Atalia, Ourizona, Cruzeiro do Sul, Ivatuba, Marialva, Sarandi, Paiçandu, Floresta, Engenheiro Beltrão, Santa Fé, Jandaia do Sul, Borrazópolis, Lunardelli, São Pedro do Ivaí, Jardim Alegre, São João do Ivaí, Bom Sucesso e Paranapoema.

Serão analisados os documentos a seguir:

- Termo de Convênio de Amparo Técnico e Financeiro (PARANÁ, 1993);
- Quadro Funcional do Peart/1993 (PEART, 1994);
- Projeto Educação do Assalariado Rural Temporário: fase II (APEART, 1994);
- Relatório Peart 1995 (PEART, 1995b);
- Proposta de Roteiro para as Discussões nas Reuniões sobre Avaliação 1995 (CECÍLIO, 1995);
- Avaliação dos Monitores 1995 (PEART, 1995a);
- Correspondências de 1995 (PEART, 1995c).

A análise documental sobre o Projeto Peart, criado em 1992, busca compreender a relevância histórica, política e social que o processo de alfabetização de assalariados rurais temporários, desenvolvido a partir das experiências da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e da sociedade civil organizada, ocasionou na

²⁸ O recorte temporal entre os anos de 1993 e 1995 justifica-se pela apropriação dos documentos originais do projeto analisados na pesquisa que envolvem os trabalhos do projeto Peart na região de Maringá no período apresentado.

vida e na realidade social dos boias-frias nas Regiões Norte e Noroeste paranaenses na década de 1990.

Para empreender tal análise documental, procuramos, a partir da categoria mediação, refletir sobre como a relação entre o universal e o singular envolveram o desenvolvimento do projeto Peart nos anos 1990.

Nessa perspectiva, o movimento contraditório da realidade exige pensá-lo no contexto de reformas educacionais de ordem neoliberal na realidade brasileira nos anos 1990, a fim de compreender se o projeto expressou o movimento de continuidade com as políticas em desenvolvimento ou de resistência em relação ao processo educativo formal, que se apropria da educação para garantir a manutenção dos interesses capitalistas de ordem mundial.

Buscamos debater sobre o papel do projeto Peart diante do processo de exclusão/inclusão do sujeito do campo no âmbito das relações sociais capitalistas de produção que promovem a proletarização do camponês e a ampliação do exército de descartáveis, processo o qual mantém o controle sobre as relações de trabalho e o lucro com o desenvolvimento da agroindústria e do agronegócio.

Refletir sobre como o processo de alfabetização de boias-frias mobilizou e organizou esses sujeitos a sentir, pensar e agir diante das relações contraditórias entre Estado, capital e trabalho no contexto do trabalho no campo foi importante para o desenvolvimento do estudo que empreendemos.

É preciso salientar que o estudo documental em fontes primárias e originais expressa as manifestações de sujeitos históricos que vivem em determinado contexto social, político, econômico e cultural, na medida em que os documentos do projeto Peart representam as vivências de boias-frias que, na sua particularidade, são homens, mulheres, idosos, crianças, adolescentes, alfabetizadores e alfabetizados, residentes nas Regiões Norte e Noroeste do Paraná, na realidade do trabalho assalariado rural temporário.

Esses sujeitos sobrevivem do corte de cana e da colheita de café, milho e algodão, sem direitos sociais básicos, e que viram no projeto a possibilidade de aprender a ler, a escrever e, sobretudo, conseguir expressar o que são, como vivem e o que sentem.

Nesse sentido, os documentos são fontes originais, históricas e únicas, que, na essência, manifestam o que há de particular, de singular e de universal sobre a realidade social dos sujeitos envolvidos.

3.1 SURGIMENTO DO PROJETO PEART E A INTERFERÊNCIA DO ESTADO

O Projeto de Educação do Assalariado Rural Temporário (Peart), criado em 1992, surgiu das ações da Comissão Pastoral da Terra (CPT) nas Regiões Norte, Noroeste e Oeste do Paraná. As ações da CPT foram voltadas ao levantamento da população assalariada rural temporária, à organização sindical dos trabalhadores e às ações de resgate da cidadania.

A preocupação em desenvolver um projeto de alfabetização surgiu diante das necessidades apresentadas pelos trabalhadores e do levantamento realizado em 1992 pelas CPTs de Londrina, Maringá e Umuarama sobre a situação do analfabetismo entre jovens e adultos trabalhadores rurais, pelo qual constatou-se o agravamento da questão.

No município de Tamarana, foi identificado que 93% dos jovens de 15 a 25 anos eram analfabetos funcionais. Segundo a Apeart²⁹ (1994, p. 2), “confirmou-se então a gravidade do analfabetismo entre trabalhadores rurais justificando assim a urgente necessidade de desenvolver um projeto de educação na tentativa de reverter este quadro”.

O objetivo geral do projeto era:

Desencadear uma ação educativa, voltada para a a formação crítica do indivíduo, de forma a atingir um nível mínimo de informação, conhecimento e compreensão da realidade. Proporcionando-lhe instrumentos de/para o exercício da cidadania, tornando-os sujeitos de sua própria história. Reconhecendo as manifestações culturais dos trabalhadores como um dos elementos de construção numa perspectiva de transformação da sociedade (APEART, 1994, p. 2).

Com isso, o projeto constatou a preocupação de construir uma ação educativa a partir da vida dos sujeitos envolvidos no intuito de reconhecer a condição de exploração, pobreza e violência na qual os assalariados rurais temporários estavam submetidos no trabalho volante. A condição do pobre e

²⁹ Em 1994 é criada a Associação Projeto Educação do Assalariado Rural Temporário (Apeart) a qual passa a ser a responsável para a execução do projeto Peart criado em 1992.

oprimido boia-fria seria o ponto de partida para o desenvolvimento do processo de alfabetização, luta e contestação.

Este olhar para os assalariados rurais é influenciado pelas discussões realizadas no documento *Opção Preferencial Pelos Pobres*, de Puebla, em que a CNBB levantou a bandeira pela defesa e proteção dos sujeitos de campo que foram expropriados e expulsos pelo avanço do capital internacional e do agronegócio no uso da terra como fonte de lucro, impedindo que colonos, posseiros, meeiros, arrendatários e pequenos proprietários fizessem da terra sua fonte de vida e de trabalho.

Essa bandeira de luta levou a Igreja a defender a reforma agrária e a lutar não só contra os latifundiários e as empresas agrícolas, mas também contra o processo de exploração que tirou do assalariado rural temporário a sua cidadania. A cidadania pensada na ação educativa vai além do acesso aos direitos sociais, civis e políticos, mas vai ao encontro da luta para pertencer a um lugar, para viver nele e dele. Uma das possibilidades para estes povos era a reforma agrária. A CNBB assim documentou:

[...] Apoiamos os esforços do homem do campo por uma autêntica Reforma Agrária, em várias oportunidades já definidas, que lhe possibilite o acesso à terra e condições favoráveis para seu cultivo. Para efetivá-la, queremos valorizar, defender e promover os regimes de propriedade familiar, da posse, da propriedade tribal dos povos indígenas, da propriedade comunitária em que a terra é concebida como instrumento de trabalho. Apoiamos igualmente a mobilização dos trabalhadores para exigir a aplicação e/ou reformulação das leis existentes, bem como para conquistar uma política agrária, trabalhista e previdenciária que venha ao encontro dos anseios da população (CNBB, 2012, p. 301).

Observamos que a construção do projeto Peart é a manifestação da necessidade histórica de conceber a educação como o fruto de movimentos sociais do campo que questionam o modelo econômico e social.

Arroyo (2011, p. 73) destaca essa questão da seguinte forma:

O movimento social no campo representa uma nova consciência do direito à terra, ao trabalho, à justiça, à igualdade, ao conhecimento, à cultura, à saúde, e à educação. O conjunto de lutas e ações que os homens e mulheres do campo realizam, os riscos que assumem, mostram quanto se reconhecem sujeitos de direitos.

A educação popular constrói assim, práticas pedagógicas alternativas porque parte da luta por direitos de sujeitos sociais, políticos e históricos que movimentam a contradição entre capital e trabalho e busca a superação das relações de produção de exploração com vistas à substituição de uma forma de produção e reprodução social. Procura também construir um projeto de alfabetização para assalariados rurais temporários que valorize a sua cultura, traga-lhes consciência de si e para si e busque:

[...] levar o bóia-fria a refletir, pensar, interpretar sua realidade numa sociedade em conflito superando a ideologia de providencialismo, fatalismo, e paternalismo, assistencialismo criando condições para que desenvolvam suas organizações em vista da defesa de seus direitos (APEART, 1994, p. 3).

Observamos a preocupação em construir uma ação educativa que responda aos interesses da classe proletária rural, e não o contrário, como é o caso das políticas de Estado que constroem políticas educacionais para responder aos interesses das classes dominantes capitalistas nacional e internacional e manter a condição de subjugação e subalternidade da classe trabalhadora, que fica a mercê de políticas sociais compensatórias, paternalistas e assistencialistas.

Combater a ideologia providencialista, fatalista e paternalista pela ação educativa significa para os assalariados rurais temporários, a possibilidade de compreender que a condição de exploração e de pobreza à qual estão submetidos não é algo natural da vida social, mas resultado de relações sociais de produção que se movimentam de acordo com os interesses dos projetos societários em disputa e dependem de organização e mobilização de classes para questionar e reivindicar os direitos de quem vive na e da terra.

A Apeart apresenta a finalidade principal do projeto:

O PEART é uma forma da sociedade civil influenciar, fiscalizar, elaborar políticas públicas junto do Estado. A busca da cidadania é um processo onde é preciso substanciar potencializar, o mundo subjetivo (o sonho) das pessoas. Assim estas se movem a construção de questões objetivas (melhores condições de vida) (APEART, 1994, p. 4).

É evidente para o projeto a necessidade de valorizar a identidade dos sujeitos do campo construída na sua relação com o trabalho na e da terra, fortalecendo a consciência cidadã e sabendo que é dever do Estado reconhecer os seus direitos.

A preocupação com a valorização da identidade dos trabalhadores assalariados no processo de alfabetização está presente nos princípios basilares do Peart, que envolvem a dimensão ensino-aprendizagem:

Propiciar uma metodologia de ensino-aprendizagem diferenciada dos pequenos agricultores e sem terra contemplando a sua especificidade; Estar atento para que as palavras geradoras sejam extraídas do seu universo vocabulário; Respeitar a diversidade de interesse, ideias, ideais do grupo; Buscar a valorização do bóia-fria no seu trabalho, na sua relação, no seu *habitat*; Propiciar sua participação na estrutura da comunidade e levá-la a assumir responsabilidade com ela; Respeitar a linguagem falada, mas propiciar correção escrita de maneira que o ato de corrigir se de no sentido de colocar os códigos convencionais; Desenvolver valores humanos tais como solidariedade, disciplina, amor próprio, respeito às decisões coletivas; Favorecer um processo de profissionalização onde se contemple a possível mudança de suas condições de trabalho (APEART, 1994, p. 3).

Diante dos princípios que preconizam a valorização da identidade e a especificidade dos alfabetizandos no processo de ensino-aprendizagem do projeto, Arroyo (2011, p. 76) destaca que “a terra produz gente”. Essa afirmação é central para compreendermos que na ação educativa de educação do popular é preciso priorizar que os alunos são homens, mulheres, idosos e crianças que constroem no trabalho com a terra a sua identidade e a sua cultura.

No mesmo movimento em que o homem cultiva a terra, ele cultiva também a sua vida, a sua consciência, as suas experiências e as suas histórias, por isso, as práticas sociais devem ser apropriadas na ação educativa para valorizar o conhecimento historicamente construído por esses sujeitos. Do mesmo modo que a socialização de conhecimentos produzidos pela humanidade deve ser incorporada à medida que responde às necessidades sociais e culturais dos alfabetizandos.

Conceber como palavras geradoras aquelas criadas do vocabulário próprio; respeitar a linguagem falada; valorizar a relação do boia-fria de seu trabalho com seu *habitat* é buscar reconhecer que cada palavra, gesto e ritual é uma experiência, um momento, uma relação do homem com a terra, com a produção, com a lembrança, com a sua identidade.

De acordo com Arroyo (2011, p. 80), trabalhar os valores do campo com vistas à transformação social dos sujeitos é “ir às raízes culturais do campo e trabalhá-las, incorporá-las como uma herança coletiva que mobiliza e inspira lutas pela terra, pelos direitos, por um projeto democrático que também pede educação”.

Diante do objetivo geral e dos princípios basilares, os objetivos específicos do projeto são consonantes com a intenção de promover ação educativa com vistas ao alcance da cidadania e da transformação social dos sujeitos a partir da vida, da cultura e da identidade dos sujeitos do campo no processo de ensino-aprendizagem.

A saber, são objetivos específicos da Peart:

- a) Proporcionar ao educando a compreensão da importância do domínio da leitura/escrita enquanto objeto de conquista do espaço na sociedade.
- b) Criar espaço necessário para que os trabalhadores volantes possam expressar através do teatro, música, dança, esporte, artesanato, recreação e concomitantemente vivencie as situações sociais de afirmação da pessoa humana.
- c) Sistematizar a memória histórica do projeto desde a sua criação através da organização de arquivos, documentos, documentários, fotos, materiais jornalísticos e material didático produzido por monitores e alfabetizandos.
- d) Organizar um grupo de estudo e pesquisa interdisciplinar (GEPI) sobre a educação de adultos e jovens trabalhadores rurais volantes através das publicações, artigos, encontros, seminários e etc.
- e) Desenvolver programa permanente de formação e qualificação de monitores para atuar em educação de adultos utilizando o potencial das Universidades em todas as áreas de conhecimento.
- f) Produzir material didático pedagógico adequado ao uso do aluno e professor de educação de adultos (APEART, 1994, p. 3).

De acordo com a Apeart (1994), a estratégia de ação do Peart para a operacionalização do projeto envolveu a articulação da coordenação da Comissão Pastoral da Terra (CPT) com a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) por meio do Departamento de Ensino Supletivo (DESU).

Em março de 1993 foi assinado o Convênio de Amparo Técnico e Financeiro para a implantação e execução do projeto Peart em 17 municípios e em 26 comunidades localizadas em 7 regiões. A área de abrangência do projeto envolvia os municípios de Londrina, Bela Vista do Paraíso, Jataizinho, Florestópolis, Iporã, Lunardelli, São Pedro do Ivaí, Bom Sucesso, Santa Fé, Lidianópolis, Vila Alta, Icaraima, Umuarama, Douradina, Tuneiras do Oeste, Cianorte e Nova Fátima (PARANÁ, 1993).

O Termo de Convênio de Amparo Técnico e Financeiro foi assinado durante o governo Requião (1991-1994) e financiado pelo programa Escola Especial Gente da Terra, que definia as competências da CPT e da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) no desenvolvimento do projeto.

O prazo de validade do termo era de março a dezembro de 1993. Entretanto, em 1994, foi criada a Associação Projeto Educação do Assalariado Rural Temporário (Apeart), que passou a dar continuidade às ações do projeto de alfabetização entre 1994 e 1998.

Segundo a Associação:

A APEART, no período de 1994 a 1998, foi ampliando gradativamente o seu atendimento, em virtude das demandas apresentadas por outros segmentos sociais, além de assalariados rurais temporários, os quais buscavam acessar um processo escolar que reconhecesse e privilegiasse a diversidade presente na realidade cotidiana vivenciada: nas formas de organização sociocultural e política, na sua linguagem, na sua relação com o trabalho, na relação com a tecnologia, dentre outros (APEART, 2001, p. 9)

O Programa Especial Escola Gente da Terra foi criado na primeira Gestão do Governo Requião (1992-1994) e tinha por objetivo ofertar alfabetização para assalariados rurais temporários, indígenas, quilombolas, jovens e adultos que buscavam fazer interlocução com os movimentos sociais do campo, como a CPT.

Entretanto, a preocupação do Estado com a educação de jovens e adultos e com os assalariados rurais temporários foi resultado da necessidade de garantir o controle de uma classe de trabalhadores que sofria com a condição de descartabilidade e que era defendida por movimentos sociais como, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a CPT.

Partindo da luta pela reforma agrária, os interesses capitalistas de desenvolvimento do capital e do agronegócio no Paraná foram questionados e tensionados pela luta dos sujeitos do campo para conquistar o direito de viver na e da terra.

É importante salientar que o *slogan* político para a política de educação no governo Requião era: “Paraná: Construindo a Escola Cidadã”. Segundo Gonçalves (2010), a escola deveria ouvir professores, diretores, familiares e alunos a fim de

construir uma educação autônoma e democrática e ampliar os espaços de comunicação entre Estado e sociedade para pensar a política de educação.

Como orientação à política educacional, a Secretaria de Educação apresenta os princípios para a educação no Paraná, ressaltando que o desempenho da escola dependeria do projeto das mesmas. Os princípios são:

1. Consolidação da gestão democrática;
2. Estabelecimento de comunicação direta da Secretaria com as escolas e dessas com a comunidade escolar;
3. Incentivo às escolas para elaborarem e executarem autonomamente seus projetos pedagógicos;
4. Criação de um sistema de avaliação permanente do desempenho escolar. Essencial para a implantação do Currículo Básico, público e democrático que inclua tanto a comunidade interna, quanto a comunidade externa e o poder público (GONÇALVEZ, 2010, p. 111).

Essa preocupação do Estado com a ampliação da democracia por intermédio da política educacional é orientada pelo debate construído na década de 1990 em âmbito internacional, em que a formação do consenso é vital para garantir que a educação atenda aos interesses capitalistas em ordem mundial no contexto de uma agenda globalmente estruturada.

O conceito de agenda globalmente estruturada para a educação é desenvolvido por Dale (2004) para discutir as reformas educacionais num contexto mais amplo, no qual se deve partir das relações macroeconômicas mundiais no âmbito da globalização para estabelecer relações extra e supranacionais, as quais devem garantir que o capitalismo continue conduzindo ao lucro e influenciando as políticas educacionais em nível nacional como efeito da necessidade de manter os valores úteis ao capital.

Ocorre que, para Dale (2004), a conformação desses valores em torno da construção da agenda não é uniforme, mas é mediada por contradições e interferências da realidade nacional. Essa questão nos leva a refletir que os acordos firmados em nível internacional voltados para a educação não ocorrem sem ruídos e interesses dos países que os aplicam.

Embora sugiram apoio e cooperação, esses acordos se manifestam em realidades singulares e que imprimem às reformas características diferenciadas, em que as diferenças são permitidas desde que não interfiram no desenvolvimento político e ideológico do sistema.

Assim, Dale (2004, p. 440) explica:

[...] a política mundial retém como “membros de pleno direito”, regimes perversos e repressivos no sentido de antecipar a possibilidade da sua substituição por regimes menos dóceis à expansão da economia global; e os poderosos estados individuais estão preparados para fazer vista grossa dos abusos sobre os direitos humanos se a chamada de atenção para eles puder eventualmente fazer perder mercados e lucros. Este tipo de acções pode seguramente ser mais adequadamente explicado através da concepção da política mundial que vê o capitalismo como o condutor do que por aquela que vê a racionalização das regras acerca do progresso, da modernidade e da igualdade humana como forças causais.

É possível verificar que regras rígidas e uniformes não são necessárias quando o lucro é imperativo para promover pressão econômica e garantir a cooperação em nível global, uma vez que não é possível generalizar e impor diretrizes numa economia que é repleta de interesses contraditórios criados pela própria necessidade de acumulação (DALE, 2004).

É preciso pensar as reformas educacionais como elementos necessários para garantir a conformação de uma agenda que define o comportamento dos Estados e dos Governos no âmbito da divisão internacional do trabalho e das relações econômicas, políticas e sociais, e que manifesta seus interesses por meio da correlação de forças existentes entre a sociedade, o Estado e o Capital.

Na esteira de Dale, podemos pensar que não se pode homogeneizar os países ou regiões, posto que cada um ocupa uma posição distinta na divisão internacional do trabalho, também não se pode secundarizar o fato de que há lineamentos originários das grandes agências multilaterais, articulados aos interesses dos países capitalistas hegemônicos, que têm em vista produzir, nas diferentes regiões do mundo, um professor com inúmeros elementos em comum, instrumentalizado com objetivos assemelhados (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 533).

A partir da agenda globalmente estruturada, as reformas materializadas na América Latina devem ser compreendidas à luz da mediação entre totalidade e singularidade, que determinam o desenvolvimento das reformas educacionais de ordem neoliberal, como o Programa Escola Cidadã. Sobretudo, porque o capital fetiche, a ordem neoliberal, o ajuste fiscal, a liberalização da economia e a reforma

do Estado, não caíram do paraquedas do Consenso de Washington³⁰, na América Latina e na realidade brasileira no primeiro dia dos anos 1990.

Esses desdobramentos de ordem neoliberal remontam às medidas incorporadas pelo capital para solucionar os problemas causados pela própria incontrollabilidade de acumulação capitalista, que, por sua natureza, exige estratégias que restabeleçam a retomada da taxa de lucros, as quais perpassam pelo processo de reestruturação dos processos produtivos e da reformulação do papel do Estado na sua relação entre classes de interesses antagônicos (TONET, 2009).

As consequências desse processo na sua forma objetiva se manifestam na flexibilização das relações de trabalho em todos os âmbitos da questão e na incorporação em ordem global de um pacote de programas e políticas neoliberais a serem implementados na realidade latino-americana, com vistas à superação da crise, a qual tem como característica diferente das crises anteriores, o fato de atingir o capital em ordem global e em todos os setores da vida social. Segundo Tonet (2009, p. 108), “essa crise atinge hoje as estruturas mais profundas da sociabilidade capitalista”.

Para compreender como a agenda é materializada em reformas para a América Latina e o Paraná, Silveira (1999) contribui ao apontar para o processo de articulação e debate que passa a ocorrer a partir dos anos 1990 fundamentado em encontros coordenados por organismos internacionais – como a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização das Nações Unidas Para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e as reuniões de cúpula da Organização dos Estados Americanos (OEA) – para pensar interesses comuns.

[...] os processos de progressiva globalização e interdependência têm provocado a discussão em conjunto de vários problemas mundiais, cuja consequência vem sendo o debate, cada vez mais freqüente como também acentuado, pelos foros internacionais, sobre a definição das linhas comuns de ação política para os países. [...]

³⁰ Segundo Pereira (1991, p. 5), o consenso de Washington é uma definição de Williamson para explicar que os países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD) estabeleceram, a partir dos anos 1980, um consenso sobre as causas da crise nos países da América Latina, e que, para superarem a crise, deveriam realizar reformas no aparelho do Estado e “no curto prazo deveriam combater o populismo econômico, lograr o equilíbrio fiscal e a estabilização. A médio prazo ou estruturalmente a receita é adotar uma estratégia de crescimento [...] baseada na redução do tamanho do Estado, na liberalização do comércio internacional e na promoção das exportações” (PEREIRA, 1991, p. 5).

Uma conferência ou reunião internacional patrocinada por um organismo internacional constitui um espaço de articulação e de relações de poder entre Estados sobre as orientações de políticas de dimensões contraditórias. Por um lado, este espaço determina que se estabeleçam grandes consensos em torno das tendências das linhas de políticas públicas. Não obstante, por outro lado, ocorrem nele algumas práticas que são cumpridas rotineira e protocolarmente, estabelecendo assim uma relação formal e peculiar entre as recomendações aprovadas pelos atores na conferência e pelo processo de decisão de uma política pública em cada contexto nacional (SILVEIRA, 1999, p. 441).

Dessa forma, as conferências, os encontros e as reuniões se constituem como um espaço primordial para legitimar os interesses dos países pertinentes à agenda, e que, partindo dos ideais de democracia liberal – angariados por países capitalistas centrais, os quais possuem grande parte das cadeiras tomadoras de decisões –, ampliam a participação e institucionalizam políticas públicas consensuais com os interesses globais.

A autora Silveira (1999) salienta que a amplitude desses encontros extrapola os aspectos jurídico-legais que os criam, pois, diante da ordem globalizante, o diálogo e a interferência extra e supranacionais exigem que esses eventos se consolidem como espaços de decisão sobre temas que atingem a todos que cooperam para o desenvolvimento do capital, mas que, na prática, expressa uma relação desigual sobre quem elabora as propostas e quem as aplica.

Conforme explicitamos, aplicar requer compreender a correlação de forças que se movimenta na relação entre Estado, sociedade e capital, e, a partir dessas conferências, verificamos que o debate exige um intenso processo de articulação, o qual, por sua vez, não se limita aos representantes dos Estados Membros.

Ou seja, na medida em que as discussões realizadas nas conferências buscam estabelecer o consenso para implementar as reformas educacionais, verificamos a persistente presença de temas como planejamento, governança, parcerias e gestão, assuntos típicos das referências de um neoliberalismo de terceira via³¹ que busca construir novos sujeitos sociais de responsabilização social para além do Estado.

³¹ A terceira via torna-se então um programa de políticas que atribuíram ênfase aos documentos planificadores de organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), a partir da década de 1990. Segundo Martins (2009, p. 63), “temas como ‘participação’ e ‘diálogo’, que até então não se constituíam como preocupações da agenda política [...], passaram a figurar como referências para suas ações diretas”.

Essas medidas pretendem

[...] manter a realização de uma hegemonia ativa [...] de direção e dominação indissociadas exige uma complexa disciplina de planejamento e formação de consenso, a fim de destruir paulatinamente o nível de consciência da classe trabalhadora e substituir seus desejos pelo projeto hegemônico de sociabilidade capitalista (MELO, 2005, p. 69).

Imediatamente, o Banco Mundial determinou que os empréstimos aos governos deveriam ser concedidos sob a condição de que fossem implementadas políticas que tomassem como referência o preceito das “parcerias” entre o aparelho do Estado e as organizações da sociedade civil, visando incentivar a mobilização comunitária na solução dos próprios problemas. É nesse ínterim de parcerias que adentra o projeto Peart enquanto “participação da sociedade civil” (MARTINS, 2009, p. 63).

É importante destacar que o desenvolvimento do projeto Peart é resultado das experiências da CPT no trabalho com os assalariados rurais temporários nas Regiões Norte e Noroeste do Paraná, principalmente no levantamento e na defesa dos direitos dos trabalhadores em relação aos fazendeiros, às usinas e aos latifúndios, experiências as quais construíram o projeto de alfabetização a partir das reivindicações e das necessidades sociais dos trabalhadores.

Consideramos que a interlocução com o governo do Estado do Paraná nos anos 1990 para desenvolver a execução do projeto foi resultado das conquistas da CPT, e que, diante do conflito de interesses inerentes à relação que o Estado exerce na mediação entre capital e trabalho, a ação educativa com assalariados rurais temporários remete a objetivos diferentes.

Por isso, a preocupação com as parcerias e a responsabilização de outros sujeitos sociais no desenvolvimento da política educacional é incentivada pelo Estado do Paraná e pode ser verificada no Termo de Convênio de Amparo Técnico e Financeiro (PARANÁ, 1993), no que toca às competências da Secretaria Estadual de Educação (SEED), pelo Departamento de Ensino Supletivo (DESU), e da Comissão Pastoral da Terra (CPT), em relação à aplicação e à execução do Peart.

O Termo de Convênio de Amparo Técnico e Financeiro destaca o seguinte:

Cláusula terceira: Compete à SEED:

- 1- Acompanhar através dos núcleos regionais de educação, a implantação e execução do Peart;
 - 2- Supervisionar, através da DESU, a implantação e a execução do Peart;
 - 3- Proporcionar curso de aperfeiçoamento, e/ou estágio aos monitores envolvidos no projeto, conforme seus próprios cronogramas;
 - 4- Aprovar, através da DESU o material pedagógico a ser utilizado pelo Peart;
 - 5- Reproduzir o material pedagógico (módulo de ensino) a ser utilizado pelo Peart para todos os assalariados rurais temporários e que sejam alunos do Peart;
 - 6- Colocar à disposição do projeto, sempre que possível, aparelhos audio visuais, fitas de vídeo de seu acervo, dentro de suas normas, para a utilização dos monitores do Peart;
 - 7- Colocar à disposição do Peart os espaços físicos ociosos de sua rede de Ensino, bem como, nestes mesmos imóveis, arcar com a sua manutenção;
 - 8- Sempre que necessário, interceder junto às Prefeituras Municipais, a cessão de uso de imóveis ociosos, para a implantação e execução do Peart e providenciar os materiais de consumo necessários;
 - 9- Repassar, mensalmente, recursos financeiros à PASTORAL no montante correspondente à 245 (duzentos e quarenta e cinco) pisos iniciais do salário professor PA – 1 do QPM, sendo que esses recursos correrão por conta da dotação orçamentária [...] Projeto Desenvolvimento de Educação de Jovens e Adultos. O presente convênio de Amparo Técnico e Financeiro, nesta data, totaliza um montante, estimado de [...] cinco milhões de cruzeiros;
- Parágrafo único: Nos vencimentos acima discriminados não serão inclusos os abonos salariais que por ventura sejam concedidos aos servidores da SEED e, se forem serão sempre a título de mera liberalidade da SEED, não gerando qualquer obrigatoriedade para os repasses subsequentes, exceto aqueles abonos ou gratificações que se refiram a antecipações de aumentos salariais (PARANÁ, 1993, p. 1).

Sobre as competências da CPT em relação ao Peart, o Termo de Convênio de Amparo Técnico e Financeiro apresenta:

Cláusula quarta: compete à PASTORAL:

- 1 – acompanhar e supervisionar, juntamente com a SEED, a implantação e execução do Peart;
- 2 – colaborar com a DESU/SEED, nos cursos de aperfeiçoamento e/ou estágio aos monitores e na elaboração do material a ser utilizado pelo Peart;
- 3 – contratar e manter nos seus quadros funcionais:
 - a) 03 (três) supervisores, com vencimentos iguais a 02 (duas) vezes o piso inicial do salário do professor PA – 1 QPM (Quadro Próprio do Magistério Estadual);
 - b) 116 (cento e dezesseis) monitores, com vencimentos iguais a 01 (um) piso inicial do salário do professor PA – 1 do QPM;

- c) 02 (dois) funcionários de apoio administrativo, com vencimentos iguais a 01 (um) inicial do salário do professor PA – 1 do QPM;
 - d) 01 (um) técnico contabilista com vencimentos iguais a 04 (quatro) vezes o piso inicial do salário do professor PA – 1 do QPM.
- 4- proceder a divulgação do Peart junto aos assalariados rurais temporários e providenciar suas inscrições no Projeto.
- 5 – quando não suficientes os espaços físicos ociosos oferecidos pela SEED, providenciar local adequado para o desenvolvimento do Peart,
- 6 – providenciar, por outros meios que não os recursos oriundos do presente convênio de Amparo Técnico e Financeiro, materiais de consumo e outros equipamentos necessários para o desenvolvimento do Peart, quando julgarem como insuficientes os enviados pela SEED;
- 7 – Não utilizar do Peart, para fins de divulgação de princípios filosóficos, políticos e doutrinários (PARANÁ, 1993, p. 1).

Desse modo, a reformulação do aparelho do Estado passa pela redefinição de suas formas de governar e que deveria se fazer por meio do incentivo à economia mista, ou seja, das parcerias entre o Estado e a sociedade civil na garantia do que Giddens (1999) chama de *welfare state* positivo. Assim, “Estado e sociedade civil deveriam agir em parceria, cada um para facilitar a ação do outro, mas também para controlá-lo” (GIDDENS, 1999, p. 89).

Esses sujeitos sociais passam a ser chamados por essas agências e pelo consenso a cooperar e a participar ativamente das responsabilidades de Estado, e, desse modo, torna-se possível articular prós e contras diante dos problemas que impedem a consolidação da “paz” mundial.

A necessidade de diluir a raiz da crise do capital que é material aos aspectos subjetivos das relações sociais estabelece a criação de uma cultura da paz e que não considera a desigualdade e o processo de exploração os fatores geradores e mobilizadores das relações sociais capitalistas, mas estabelecem que viver numa sociedade harmoniosa depende da iniciativa individual voltada para o bem comum, independentemente de questões sociais e econômicas (TONET, 2009). E nesse aspecto as reformas educacionais são imprescindíveis para disseminar tal cultura a partir do processo educativo formal.

O programa Escola Cidadã reproduz tais interesses e age em consonância com o estabelecimento de alianças defendidas na Declaração Mundial Sobre Educação para Todos, de Jomtiem, organizada pela Unesco em 1990:

Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis: entre todos os subsetores e formas de educação, reconhecendo o papel especial dos professores, dos administradores e do pessoal que trabalha em educação; entre os órgãos educacionais e demais órgãos de governo, incluindo os de planejamento, finanças, trabalho, comunicações, e outros setores sociais; entre as organizações governamentais e não governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias. É particularmente importante reconhecer o papel vital dos educadores e das famílias. Neste contexto, as condições de trabalho e a situação social do pessoal docente, elementos decisivos no sentido de se implementar a educação para todos, devem ser urgentemente melhoradas em todos os países signatários da Recomendação Relativa à Situação do Pessoal Docente OIT/UNESCO (1966). Alianças efetivas contribuem significativamente para o planejamento, implementação, administração e avaliação dos programas de educação básica. Quando nos referimos a “um enfoque abrangente e a um compromisso renovado”, incluímos as alianças como parte fundamental (UNESCO, 1990, p. 5).

Esse compromisso renovado é comum nos encontros realizados pelos Estados Membros no âmbito da política de educação, que viria a ser implementada por meio de instrumentos jurídicos legais nacionais, mas é interessante destacar que as orientações que determinavam como o compromisso e as novas alianças aconteceriam eram subsidiadas pela relação entre empréstimos para a superação da crise econômica e regras e metas para a liberação das parcelas.

[...] a política de reformas estruturais para os países que fazem parte da interdependência capitalista, mas estão em suas margens como periféricos, é conduzida pelo FMI e Banco Mundial em torno das condicionalidades para seus empréstimos e pacotes de ajuda para o desenvolvimento, intensificou-se a partir de 1985, interferindo na direção das políticas de desenvolvimento nacionais, estimulando a realização de processos de estabilização, liberalização do comércio, reforma tributária, reforma financeira, privatização, reforma trabalhista e reforma previdenciária (MELO, 2005, p. 73).

Por isso, a investida neoliberal que promoveu o desmonte das políticas sociais na década de 1990 e, principalmente, da aplicação do modelo gerencial na política educacional, incorporando a administração pública não estatal, é em parte consequência dos contratos firmados entre países que pleitearam os recursos internacionais, apontando mais uma vez para o fato de que o paraquedas neoliberal teve como paraquedista os interesses econômicos nacionais.

[...] a globalização exige novas modalidades, mais eficientes, de administração pública, cresce a importância de uma forma não privada nem estatal de executar os serviços sociais garantidos pelo Estado: as organizações de serviço público não-estatais, operando na área de oferta de serviços de educação, saúde e cultura com o financiamento do Estado. Por outro lado, a mesma crise, convergindo com a de caráter mais estritamente político, revelava a necessidade de formas de controle social direto sobre a administração pública e do próprio Estado (PEREIRA; GRAU, 1999, p. 16).

Nesse sentido, a administração pública não estatal é uma alternativa eficaz para superar a crise, na medida em que reorganiza as funções do Estado ao mesmo tempo que insere países como o Brasil nas relações transnacionais exigidas pelo processo da mundialização do capital que se fortalecia. No âmbito da educação, esse modelo de administração que é reiterado pelas orientações internacionais busca, segundo Scaff (2007, p. 339), “transferir a lógica de gerenciamento de empresas privadas para a educação pública, focalizando a ação institucional local, tanto no que se refere ao município quanto à instituição escolar”, como ocorreram com as renovações de projetos, a exemplo deste em estudo.

Além da atenção com o modelo público não estatal, os pacotes para a superação da crise financiados pelas agências se preocupam com a sustentabilidade das reformas que devem perpassar pelo aprofundamento no capital humano e social dos países periféricos. Desse modo, a educação passa a ser considerada investimento, e, por isto, é exigido que se construam índices de avaliação para a educação (MELO, 2005).

O investimento em capital humano,³² discutido pela escola neoliberal neoclássica de Chicago,³³ gerou influência no desenvolvimento de pacotes planejadores de políticas educacionais promovidos pelos organismos internacionais e orientou as políticas de educação praticadas nos países da América Latina e no Paraná a partir dos anos 1990. Entretanto, a ênfase que é pertinente ao debate sobre a educação de jovens e adultos é dada na concepção de uma neoteoria sobre

³² Sobre a teoria do capital humano e a sua influência no desenvolvimento de políticas educacionais orientadas por uma agenda global, Paiva (2001) chama a atenção para o fato de que, partindo-se dessa teoria, a educação é colocada no centro do debate das organizações multilaterais não apenas pela sua possível contribuição ao crescimento econômico, mas por tornar os sujeitos aptos à nova ordem global.

³³ Segundo Schultz (1973), neoliberal da escola de Chicago, o investimento em educação significaria solucionar grande parte dos problemas da humanidade, tanto na capacidade que a educação teria para elevar a renda da população, incentivando o ensino profissional, quanto para superar os problemas de ordem social nos limites do capital.

o capital humano, que é incorporado ao debate no âmbito do consenso global para o desenvolvimento de políticas educacionais nos anos 1990.

Essa neoteoria é analisada por Gentili (2005), o qual explica que, diante da crise estrutural do capital e da própria natureza excludente das relações sociais de produção no contexto do processo de reestruturação produtiva, o pensamento inicial sobre a teoria do capital humano não seria suficiente para garantir, de fato, que o investimento em educação tornasse possível uma integração social entre ricos e pobres, proporcionando a elevação da renda dos cidadãos partindo do princípio de que educação levaria diretamente ao trabalho.

Mesmo que a educação conseguisse alcançar tal finalidade, as exigências do mercado de trabalho flexível e personalizado não poderiam oferecer objetivamente trabalho para todos. Nesse sentido, a teoria do capital humano deveria se adequar ao movimento da história e pensar a educação para além da garantia do direito ao trabalho, mas na educação para o desemprego, buscando a formação de habilidades e competências necessárias para que o indivíduo consiga competir no mercado, oferecendo ao aluno a possibilidade da empregabilidade.

A crítica ao conceito da empregabilidade é discutida por Guerra (2012, p. 160) ao afirmar que

No conceito de “empregabilidade” está implícita a tendência de eximir o Estado do seu “dever” em relação ao direito do cidadão ao trabalho e repassar tal dever aos indivíduos. Portanto, este conceito é ideologicamente utilizado para legitimar políticas de administração da crise social no mundo do trabalho quando insinua que é de responsabilidade do indivíduo ter a capacidade de ser “empregável” num mundo caracterizado pelo crescente desemprego.

Gentili (2005) salienta que a neoteoria do capital humano dilui o possível acesso ao trabalho por meio do investimento em educação para a empregabilidade, que, na sua finalidade, não remete ao trabalho como trabalho social e de desenvolvimento social e econômico numa perspectiva coletiva, mas ao acesso ao trabalho sob a responsabilidade do indivíduo, o qual deve buscar os conhecimentos e as competências exigidas no mercado, portanto, ter empregabilidade não significa necessariamente ter emprego.

Aliada a essa questão, Antunes (2005) destaca que o processo de reestruturação produtiva, ao deslocar o processo de produção taylorista para o

regime toyotista, flexibiliza as relações de trabalho, imprimindo às mercadorias personalizações, adequando as mercadorias aos interesses do público consumidor, reduzindo os estoques e intensificando o processo produtivo, incorporando o trabalho morto ao ampliar o uso de tecnologias na indústria. A educação também incorpora tal reestruturação tanto no seu caráter pedagógico quanto político, educando para a competição e para a exclusão.

Assim, a educação de jovens e adultos sofre os desdobramentos dessa relação entre capital e trabalho, em que o acesso à educação é pertinente ao capital na medida em que a força de trabalho, as habilidades e as competências do indivíduo dão conta de responder às exigências do mercado, o qual, por sua vez, demanda cada vez mais habilidades cognitivas e intelectuais para imprimir à máquina mais qualidade e eficiência (GUERRA, 2012).

Para a educação de jovens e adultos que segue as orientações do relatório Delors (1998, p. 84) investindo na aprendizagem e na “educação ao longo da vida” para suprir o analfabetismo e o analfabetismo funcional e, raras vezes, na complementação dos níveis fundamental e médio. Podemos considerar que a empregabilidade pela via da educação é tão difícil quanto conquistar o já raro direito à educação para o trabalho, quicá o acesso ao direito à educação para a emancipação humana.

Contudo, os obstáculos que impedem o acesso ao trabalho não são indicadores de que o acesso ao ensino é dificultado ou diminuído. Ao contrário, os pacotes neoliberais de políticas educacionais³⁴ colocaram para o Estado a tarefa de ampliar o acesso à educação em todas as modalidades de ensino, desde a educação básica até o ensino superior, expressando a elevação dos níveis de escolaridade da população e ampliando a democratização do ensino superior a partir dos programas federais³⁵ de acesso às universidades públicas e privadas.

No plano do direito à educação de jovens e adultos, o artigo 208 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) estabeleceu a obrigatoriedade no

³⁴ A exemplo temos o pacto de Educação para Todos da Unesco do qual o Brasil é signatário e que serviu de base para construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), dos Planos Nacionais de Educação (PNE), dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) cumprindo determinações e metas.

³⁵ Os programas federais envolvem o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), mas, principalmente com a ampliação do acesso à universidade particular através do Fundo de Financiamentos Estudantil (Fies) e de bolsas como o Programa Universidade para Todos (Prouni).

acesso à educação fundamental gratuita, contudo, no transcorrer do desenvolvimento das políticas neoliberais no Brasil, após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996, foi sancionada uma emenda ao artigo 208 da Constituição Federal que corrige a redação, desobrigando jovens e adultos de cursarem o ensino fundamental.

Tal mudança na redação alivia o peso do custo com essa modalidade de ensino pelo Estado e, partindo da concepção de educação ao longo da vida, transfere à sociedade civil e ao empresariado a tarefa de oferecer aprendizagem para jovens e adultos. Dessa forma, aprender ao longo da vida pode ocorrer em qualquer lugar, de qualquer maneira e para todo e qualquer objetivo, entre eles, formar para o subemprego.

Esse contexto explica a situação de invisibilidade dos sujeitos do campo, perpassando pelo valor que os sujeitos do campo têm no processo de produção de mercadorias no âmbito das relações de produção capitalista, que também os colocam como mercadoria a qual pode ser dispensada e descartada assim que sua validade vencer. No caso dos sujeitos do campo, que constroem sua identidade no trabalho com a terra, essa validade é curta, sendo requisitada apenas nos períodos de safra como força de trabalho barata, ou escrava (o que não exige o investimento em capital humano), deixando esses sujeitos sem lugar e sem direitos.

A relação entre necessidade social e capacidade de consumo leva ao esquecimento do sujeito do campo, como se este ficasse invisível aos olhos do Estado e das políticas sociais. Mas, diante dos interesses em garantir a participação e o consenso, os segmentados considerados não prioritários são, a partir dos conceitos de descentralização, participação, autonomia, equidade e democracia, transferidos para os novos sujeitos sociais para além da ação direta do Estado, o qual ficaria a cargo da supervisão e do controle.

A transferência de responsabilidades é apresentada por Gonçalves (2010, p. 113) ao afirmar que,

Para o sucesso das reformas educacionais, destacam-se três fatores principais: a comunidade local, a autoridade oficial e a comunidade internacional. A comissão sugere a descentralização para conduzir o aumento da responsabilidade e da capacidade de inovação de cada estabelecimento de ensino. A participação da comunidade local na avaliação das necessidades, através do diálogo das autoridades oficiais e os grupos interessados no interior da sociedade, é uma das etapas essenciais para ampliar e aperfeiçoar o acesso à educação.

As propostas do Estado do Paraná, principalmente na década de 90, estão em sintonia com as orientações de uma prática social neoliberal. A construção da cidadania, tão enfatizada no governo Requião, está voltada para a defesa de uma sociedade democrática liberal.

Contudo, o desenvolvimento das políticas educacionais orientadas pela agenda global, ao mesmo tempo que incentiva o estabelecimento de parcerias, também promove o processo inverso, gerando embates e resistências na busca de ampliar os espaços democráticos para que os movimentos sociais do campo possam reivindicar do Estado, políticas sociais públicas de Estado e garantia de direitos de acordo com a realidade dos sujeitos do campo.

Desse modo, o Termo de Convênio de Amparo Técnico e Financeiro, ao mesmo tempo que possibilita a supervisão do Estado em relação às ações do projeto, também abre espaços para que as ações até então desenvolvidas pela sociedade civil possibilitem que os assalariados rurais e construam as bases necessárias para exigir que a educação se consolide como política pública, dever do Estado e direito de todos.

Essa questão é evidente no Relatório Peart de 1995:

Cada vez mais estamos convencidos que só superaremos o processo de exclusão quando investirmos na educação. Educação esta que leve em conta seus anseios, sonhos e utopias de quem ela pretende ser instrumento de libertação e defesa de uma melhor qualidade de vida [...]. O PEART se configura como um espaço de referência à projetos alternativos que se propõe atender a população atualmente excluída. Vem mostrando à sociedade que a questão da educação, organização dos trabalhadores e conquista de seus direitos de cidadania só se dará quando for assumido conjuntamente: Estado, sociedade civil organizada e a quem dela interessar, no nosso caso, os trabalhadores assalariados rurais temporários (PEART,1995b, p. 9).

A partir do Termo de Convênio de Amparo Técnico e Financeiro, o projeto Peart colocou em prática o planejamento das ações que se organizaram em duas fases. A primeira envolveu o levantamento do público-alvo, da faixa etária, do nível de escolaridade, das condições materiais, dos recursos humanos disponíveis e das capacidades política e pedagógica dos recursos humanos. A segunda fase consistiu em: cadastramento, capacitação e treinamento pedagógico didático dos monitores. Conforme essa sistematização, o projeto se organizou para garantir e desenvolver o

trabalho de alfabetização junto aos assalariados rurais temporários e, a partir de 1994, dar prosseguimento com a Associação Projeto Educação do Assalariado Rural Temporário (Apeart).³⁶

3.2 DO PEART À APEART

O processo de organização do projeto Peart para desenvolver os encontros de alfabetização com os assalariados rurais temporários foi definido pelo Termo de Convênio, estabelecendo que a contratação dos monitores deveria respeitar alguns critérios, como 2º grau e/ou magistério completo, residentes próximos do local de trabalho e preferencialmente envolvidos com as ações do projeto Peart (PARANÁ, 1993).

O processo de formação dos monitores realizou-se a partir de três módulos: 1º Como Ensinar; 2º Educação e Cultura; 3º Educação e Comunidade. Foram responsáveis pela formação de monitores a coordenação pedagógica do Peart e o DESU, com a parceria das universidades que colaboraram com assessoria e apoio didático pedagógico via extensão universitária (APEART, 1994).

A estrutura organizativa do projeto se dividia em coordenação geral, coordenações regionais de Londrina, Maringá e Umuarama, assessorias administrativa e didático-pedagógica, coordenação de Grupos de Base de Alfabetização (GBA), Equipe de Monitores de Base (EMA), turma de alfabetização e alfabetizandos.

Em 1993, as ações do Peart entre municípios, monitores e educandos alcançou “116 turmas de alfabetização, espalhadas em 56 municípios do Estado envolvendo cerca de 1.500 educandos” (APEART, 2001, p. 9).

A respeito dos resultados levantados no primeiro ano de execução do projeto na região de Maringá, área de abrangência do presente estudo, a taxa de evasão

³⁶ Associação aplica-se “[...] à pessoas jurídicas sem fins lucrativos, constituídas de filiados ou associados. Definem-se, portanto, como uniões de pessoas, denominadas sócios ou filiados, entre as quais não há direitos ou obrigações. Organizam-se por meio de estatutos, que prevêm os seus dirigentes ou executivos (geralmente um diretoria ou coordenação e um conselho fiscal) e órgãos deliberativos, dentre os quais ressalta-se a assembléia geral dos sócios. Além do patrimônio físico (imóveis, equipamentos e outros) têm sua receita proveniente de contribuições associativas, doações, legados e, em alguns casos, subvenções de órgãos públicos ou privados, estritamente vinculadas aos seus objetivos sociais” (SIMÕES, 2009, p. 398-399).

escolar foi de 26% no final do período do curso, e, do total de alunos que realizaram o teste de equivalência da DESU, o total de aprovação foi de 82%. Entretanto, o Peart (1994, p. 6) informou que “houve pouco interesse dos alfabetizandos em realizar o teste de equivalência [...] o conteúdo desenvolvido em sala de aula pelos monitores pouco corresponde com o do teste”.

De acordo com a Apeart (2001, p. 47), a avaliação dos educadores sobre o teste de equivalência é a de que “diante das exigências conteudistas dos exames de equivalência a autonomia da ação pedagógica fica comprometida”.

No ano de 1994, o Relatório Peart 1995 (PEART, 1995b) não trouxe dados quantitativos acerca dos resultados do projeto, mas destacou que as ações se dedicaram com mais ênfase ao desenvolvimento de pesquisas juntos aos assalariados rurais temporários para compreender o perfil dos educandos e construir alternativas de articulação para a cidadania.

Em relação ao ano de 1995, o projeto apresentou que a realidade política e econômica nacional agravou as questões relacionadas à exclusão dos sujeitos do campo e à ampliação do desemprego, além de tentar enfraquecer os movimentos sociais, mas que, no contexto das ações realizadas pelo Peart, observou-se que foi “um ano de ampliação, amadurecimento, produção, aprofundamento dos conteúdos e objetivos” (PEART, 1995b, p. 9).

O Peart (1995b) apresenta as expectativas para o ano de 1996, salientando a ampliação do número de turmas de 180 para 280 turmas, de acordo com o Peart (1995b, p. 9), “acreditando superar os resultados obtidos em 1995, contando com uma equipe ampliada e com o acúmulo da experiência de 4 anos de projeto”.

A relação de monitores atuantes no projeto em 1995 na região de Maringá apresenta que ele atendia aos municípios de Mandaguaçu, Nova Esperança, Presidente Castelo Branco, Uniflor, Atalaia, Ourizona, Cruzeiro do Sul, Ivatuba, Marialva, Sarandi, Paiçandu, Floresta, Engenheiro Beltrão, Santa Fé, Jandaia do Sul, Borrazópolis, Lunardelli, São Pedro do Ivaí, Jardim Alegre, São João do Ivaí e Bom Sucesso, ampliando a abrangência de 17 municípios, em 1993, para 21, em 1995.

Os documentos Projeto Educação do Assalariado Rural Temporário: fase II 1994, Relatório Peart 1995 e Termo de Convênio de Amparo Técnico e Financeiro de 1993 (PARANÁ, 1993) apresentam o que é o projeto Peart e como seria realizado, com objetivos, princípios e estratégias de ação.

Essas propostas remontam a idealizações que estão condicionadas às realidades sociais e aos interesses de classe, políticos, econômicos e religiosos que movimentam o embate de classes, os quais, com a apropriação privada do trabalho coletivo, têm no Estado um instrumento de mediação de conflitos e de conformação de mecanismos político-ideológicos de manutenção da ordem social vigente, com vistas à garantia dos interesses do capital em tempos de mundialização da economia.

É importante salientar que o Termo de Convênio e Amparo Técnico, firmado entre o projeto Peart e o Governo do Estado do Paraná em 1993, não foi renovado para os anos seguintes em virtude de conflitos fundiários na Região Oeste do Paraná, os quais envolveram ruralistas, policiais e integrantes do MST.

A violência desses conflitos, autorizada pelo governo do Estado Roberto Requião, para combater a ocupação da Fazenda Santana, na cidade de Campo Bonito, fez com que policiais entrassem em confronto direto com trabalhadores rurais sem-terra. Entre os trabalhadores mortos, Diniz Bento da Silva Brasil, conhecido como Teixeira, teve maior destaque devido a forma como o processo foi conduzido tendo sido alvo de críticas e denúncias da CPT.

Na CPI do boia-fria de 1993, o caso Teixeira foi lembrado pelo coordenador da CPT Darcy Frigo, que:

Denunciou o tratamento diferenciado que tem sido dispensado aos diversos inquéritos instaurados por ocasião do episódio de Campo Bonito. “O inquérito que apurava a morte de policiais foi feito num prazo legal, de 10 dias, tudo com prova, com prisão. E do Teixeira sequer foi instaurado dentro do que tinha de provas, por exemplo, os cartuchos, o sangue, as marcas no local onde houve a execução”. Além disso, todos os oficiais que participaram da operação foram promovidos, principalmente o coronel que comandou, elevado à condição de chefe da Polícia Florestal (PARANÁ, 1994, p. 22-23).

O descaso com o qual o caso Teixeira foi tratado gerou repercussão internacional e levou a CPT a exigir a responsabilização do Estado do Paraná pela violência cometida contra Teixeira. A Comissão Interamericana de Direitos Humanos aceitou a denúncia da CPT contra o Estado, conforme o Relatório 111/01:

De acordo com o Relatório da Organização Interamericana de Direitos Humanos de 15 de outubro de 2001 - 111/01 – Caso 11.517 Diniz Bento da Silva Brasil “Em 5 de julho de 1995, a Comissão

Interamericana de Direitos Humanos (doravante denominada 'Comissão') recebeu uma denúncia da Comissão Pastoral da Terra, do Centro de Justiça e o Direito Internacional (CEJIL) e da Human Rights Watch/Americas (doravante denominados 'Petitionários'), alegando a violação dos direitos consagrados pela Convenção Americana sobre Direitos Humanos (doravante denominada 'Convenção' ou 'Convenção Americana') por parte da República Federativa do Brasil (doravante denominado 'Brasil' ou 'Estado Brasileiro' ou 'Estado') referente à morte de Diniz Bento da Silva, vulgo Teixeira, membro da organização dos trabalhadores 'sem-terra' pela polícia militar do Estado do Paraná no dia 8 de março de 1993 [...]. A Comissão decide admitir o caso e considera que policiais militares do estado do Paraná executaram sumariamente o Sr. Diniz Bento da Silva em retaliação à morte de outros policiais militares durante um confronto entre esses e trabalhadores sem-terra, e que houve encobrimento dos fatos por parte do Estado através do prolongamento por mais de sete anos de investigações ineficazes. A Comissão conclui que o Estado Brasileiro é responsável pela violação dos artigos 4, 8, 25 e 1 da Convenção Americana. Ademais, a Comissão recomenda ao Estado que procedesse a uma investigação completa para apurar as circunstâncias da morte de Diniz Bento da Silva assim como as irregularidades existentes no inquérito policial. A Comissão recomenda também ao Estado adotar medidas para reparar os familiares da vítima" (RELATORIO..., 2001, [n.p.]).

A tensão entre o Estado e a CPT ocasionou o rompimento dos vínculos da CPT com a SEED, levando os coordenadores do Peart e outros colaboradores e apoiadores a desenvolver as ações do projeto a partir da criação, em 1994, da Associação Projeto Educação do Assalariado Rural Temporário (Apeart) e os convênios passaram a ser celebrados entre Apeart e SEED.

A partir das idealizações construídas nos documentos Apeart (1994), Peart (1995b) e Termo de Convênio de Amparo Técnico e Financeiro, podemos reconhecer como os objetivos e os princípios criados no projeto foram materializados na prática cotidiana de monitores e de alfabetizandos da região de Maringá atendidos pelo processo de continuidade do Peart à Apeart. Em seguida, o presente estudo busca analisar sobre o documento Avaliação dos Monitores sobre os Assalariados Rurais Temporários.

3.3 ENQUETE OPERÁRIA E A AVALIAÇÃO DOS MONITORES SOBRE OS ASSALARIADOS RURAIS TEMPORÁRIOS

As análises do documento Avaliação dos Monitores de 1995 envolvem um compilado de questionários, que foram construídos e aplicados com os monitores nas reuniões de avaliação das ações do Peart com os boias-frias da região de Maringá. Esses questionários estão amarelados e danificados pela ação do tempo, mas são fontes originais de questionários subsidiados pela metodologia de pesquisa-ação Enquete Operária de Karl Marx³⁷ sobre a percepção que os monitores têm sobre os boias-frias e sobre si mesmos na prática educativa.

O documento Proposta do Roteiro para Discussão nas Reuniões sobre Avaliação (Apêndice 1) foi criado pela assessora pedagógica do projeto Peart para a realização de pesquisa de campo com os monitores do projeto Peart (CECÍLIO, 1995).

O intuito da pesquisa era levantar experiências de educadores populares com a alfabetização de jovens e adultos do projeto Peart. A pesquisa de campo foi o resultado do desenvolvimento da dissertação de Mestrado em Educação de Maria Aparecida Cecílio em 1995, pela Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo.

Conforme carta-convite enviada em 19 de agosto de 1995 para os monitores, podemos compreender a finalidade do roteiro baseado na Enquete Operária:

O texto que estou lhe enviando para leitura é uma preparação para o trabalho de construção de uma dissertação. No dia 22 de junho deste ano, enviei uma cartinha convidando para participar da pesquisa de campo que faz parte deste trabalho. Esteja certo que as pesquisas em educação conseguiram compreender sobre a postura do educador popular frente ao exercício da avaliação. Sabemos que avaliar as pessoas e avaliar nossos próprios trabalhos não é uma tarefa fácil, mas entendemos que ela é realizada pelos educadores do PEART com grande coerência e competência. Esse é o sentido, o texto que sugiro, traz um questionário realizado por Karl Marx em 1880 na França. Não quero que respondam as perguntas. O que espero é que leiam o questionário e que ele sirva para a compreensão do que é uma pesquisa de campo. Gostaria de que você guardasse esse texto, depois de ter lido com muito carinho. São

³⁷ Sobre a enquete operária ler: RAMMINGER, Tatiana; ATHAYDE, Milton Raimundo Cidreira de; BRITO, Jussara. Ampliando o diálogo entre os trabalhadores e profissionais de pesquisa: alguns métodos de pesquisa-intervenção para o campo da Saúde do Trabalhador. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 18, n. 11, p. 3191-3202, nov. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v18n11/10.pdf>>.

poucas pessoas no mundo que tem a oportunidade de conhecer o trabalho de Marx. Este texto será utilizado como ferramenta de trabalho em uma reunião que estarei promovendo com todos que estiverem dispostos a fazer parte da atividade (CECÍLIO, 1995, p. 1).

Essa metodologia de pesquisa surge a partir do interesse de Karl Marx em compreender a situação do operariado francês, levantando 100 questões sobre as condições de trabalho e buscando promover a tomada de consciência dos próprios proletários sobre a sua situação no âmbito das relações sociais capitalistas de produção que se fortalecia na Europa no século XIX. Tais questões evidenciavam a contradição entre capital e trabalho. Assim diz Ramminger, Athayde e Brito (2013, p. 3192-3193):

Marx, com o exercício da Enquete, revelava-se em oposição à ideia de que o trabalhador ignora ou é apenas passivo frente à realidade que vive, afirmando no texto O questionário de 1880 que apenas eles podem descrever, como todo conhecimento de causa, os males que suportam, e que só eles, e não os salvadores providenciais, podem energeticamente remediar as misérias sociais que sofrem [...] a pedido da Revue Socialiste, que organizava uma enquete sobre a realidade operária, Marx formulou um questionário [...] direcionado a trabalhadores do campo e da cidade, com o objetivo não apenas de levantar dados e características de sua situação de trabalho, como também mobilizar a consciência crítica do trabalhador a respeito de sua condição de exploração.

A característica central dessa metodologia é que o questionário envolve perguntas abertas, as quais são apresentadas aos questionados na forma de diálogo. Dessa forma, as respostas não são mecânicas e desconectas, mas exigem que os sujeitos envolvidos elevem à consciência as práticas sociais, as vivências e as experiências do cotidiano, que, por sua vez, manifestam a temporalidade e a realidade social presente no contexto do trabalho de alfabetização de assalariados rurais temporários.

Desse modo, o levantamento das questões não é neutro, mas parte da perspectiva teórico-metodológica materialista histórica de apreensão da realidade tal qual se manifesta na sua essência, que leva o questionador a desenvolver o roteiro a partir das relações sociais de produção que movimentam a vida social dos sujeitos envolvidos no projeto. De acordo com Ramminger, Athayde e Brito (2013, p. 3193), “[...] na enquete privilegia-se o processo cognitivo, tendo como objeto a lógica do capital, buscando a ruptura com o senso comum”.

O questionário (Anexo 1) criado por Cecílio (1995) como instrumento para a Avaliação dos Monitores de 1995 da Região de Maringá foi estruturado a partir da Enquete Operária de Marx (1880) e construído com 78 questões. Essas questões levam o monitor a avaliar as suas práticas educativas com os assalariados rurais temporários a fim de compreender quem são os alfabetizandos – por meio das condições de trabalho, de vida, saúde, lazer, valores intelectuais e morais dos trabalhadores –, como as relações de trabalho impactam na vida social e como o Estado interfere na relação entre trabalho e capital.

A proposta de roteiro da Avaliação com as 78 questões foi enviada por correspondência para 37 monitores do projeto Peart atuantes em 17 municípios do total de 21 municípios atendidos pelo projeto. Os monitores convidados eram de Lunardelli, São João do Ivaí, Jardim Alegre, Borrazópolis, Jandaia do Sul, São Pedro do Ivaí, Santa Fé, Floresta, Cruzeiro do Sul, Nova Esperança, Engenheiro Beltrão, Atalaia, Marialva, Sarandi, Paiçandu, Mandaguaçu, Ivatuba e Presidente Castelo Branco, servindo de subsídio para compreender como os monitores percebiam a prática educativa e a realidade social dos educandos.

A reunião foi realizada com os monitores em dezembro de 1995 em um encontro que buscou debater a realidade do trabalho dos monitores com os alfabetizandos partindo do roteiro da Enquete. O encontro foi registrado na figura a seguir:

Figura 1: Encontro de monitores para debater a avaliação baseada na enquete operária (1995)



Fonte: fotografia de Elias Brandão (1995).

No decorrer das 78 questões, a reunião promoveu o diálogo a partir da vida social dos sujeitos envolvidos no trabalho assalariado rural temporário, incentivando os monitores a terem consciência de que suas ações influenciam e são influenciadas pela realidade dos boias-frias, os quais são submetidos à exploração de sua vida, sua identidade e sua cidadania e que buscam na educação e no monitor referências para se reconhecerem e se transformarem.

Diante das questões, a realidade em movimento coloca a consciência do monitor também em movimento e promove a avaliação de suas ações de maneira articulada e integrada com a vida dos alfabetizandos.

As respostas dos 14 questionários estão escritos a mão em folhas de caderno e papel sulfite, não respeitam a ordem sequencial das 78 questões e alguns questionários não apresentam todas as questões respondidas. Para desenvolver a análise dos questionários, as respostas foram categorizadas a partir da relação Trabalho, Capital e Estado.

3.4 ENQUETE OPERÁRIA: AVALIAÇÃO SOBRE TRABALHO, CAPITAL E ESTADO

Sobre as respostas relacionadas ao bloco Trabalho, Capital e Estado, o roteiro de questões promovia o exercício do diálogo entre os monitores com a finalidade de apresentar a realidade social dos alfabetizandos a partir da compreensão dos monitores no contexto das relações sociais de produção de exploração entre capital e trabalho, mas também na relação que o Estado exerce no antagonismo de classes.

O roteiro também tinha a finalidade de identificar como o Estado interferia nos conflitos entre assalariados rurais temporários e empresários rurais, se havia fatores geradores de greves e como elas ocorriam, se as condições de trabalho eram fiscalizadas e se o trabalho infantil, precoce e penoso era combatido.

Os monitores relataram que os alfabetizandos eram homens, mulheres, crianças, adolescentes e idosos, com idades entre 11 e 60 anos, sendo boias-frias, cortadores de cana, empregadas domésticas diaristas sem registro em carteira, serventes de pedreiro, desempregados, agricultores, porcentageiros, assentados, prostitutas e aposentados.

Constatou-se que a renda dos trabalhadores não é suficiente para suprir as necessidades básicas, e a agricultura é a principal fonte de trabalho, fazendo com que os trabalhadores façam “bicos” nos períodos de plantio e colheita das culturas de cana-de-açúcar, milho, feijão, algodão, laranja, arroz e mandioca e iniciam o trabalho a partir dos 12 anos de idade. Sobre essa questão, Mello (1978, p. 94) salienta que:

A precariedade das condições de vida do “bóia-fria” exige que ele se disponha a realizar o trabalho que encontra, numa tentativa de sobreviver. E nestes termos que ele se sujeita ao trabalho de diarista na lavoura. E os faz sobretudo em épocas de colheita, quando sabe contar com um período maior de trabalho do que nas outras ocupações que costuma desempenhar. Mas a sua insatisfação é permanente. O “bóia-fria” vê o seu trabalho sempre como um paliativo e nunca como uma solução definitiva.

Durante os períodos de colheita de cana, os trabalhadores cumprem cerca de 12 a 19 horas diárias de trabalho e recebem hora extra no período noturno, com exceção dos que trabalham por empreita. Os adolescentes menores de 16 anos são

recrutados para o corte de cana e têm os mesmos deveres dos adultos. Caso os trabalhadores faltem, o dia de trabalho tem entre 10% a 20% da diária descontada, e, caso as faltas sejam corriqueiras, os intermediários, como os gatos, não aceitam o retorno.

Nos períodos de entressafra, ocorre o aumento do desemprego, da ajuda familiar, da mendicância e das migrações para outras regiões em busca de trabalho no campo: para Querência do Norte, no Paraná, nas colheitas de algodão; e para Minas Gerais, nas lavouras de café. Segundo o relato de um monitor do Peart “muitos vão porque precisam, outros vão para ter um lucro maior, mas não tem cabeça para administrar seu ganho e também são passados para trás pelo gato”. Outro monitor afirma que na entressafra “passam necessidades e acabam na assistente social da prefeitura, onde são humilhados”.

A remuneração desses sujeitos no trabalho volante é quinzenal ou diária. Segundo relatos dos monitores, no corte de cana, eles saem para trabalhar entre quatro e seis horas da manhã, em algumas regiões, levam cerca de duas horas para chegar no trabalho e têm em média uma hora de almoço, mas preferem comer assim que chegam no trabalho, para não perderem tempo. A remuneração no corte de cana é de R\$ 0,08 a R\$ 0,10 (oito a dez centavos) o metro da cana; na colheita de mandioca, cerca de R\$ 6,00 (seis reais) a caixa; e na de laranja, R\$ 0,12 (doze centavos) a caixa.

O trabalho assalariado rural é penoso, agravando as condições de saúde, causando fadiga, cansaço, problemas de coluna, intoxicação com agrotóxicos, calor, desidratação, problemas respiratórios – devido à exposição à fumaça das queimadas de cana e à poeira –, pressão alta, depressão, verminoses, viroses por ingestão de água contaminada e problemas de visão, além de sofrerem riscos de acidentes com o transporte irregular. Não há um horário definido para o descanso, e os trabalhadores comem no meio das lavouras, no sol quente ou à sombra das árvores e dos caminhões. No corte de cana, apenas os trabalhadores das usinas com carteira assinada têm atendimento médico, licença a auxílio-doença. Os trabalhadores temporários e as diaristas não têm nenhum tipo de assistência médica ao sofrerem acidentes de trabalho.

Os trabalhadores sofrem com problemas de alcoolismo, consideram-se desprezados pela sociedade, com conflitos familiares e sem dignidade, além de sentirem-se fracos devido à má alimentação. No corte de cana, eles trabalham em

média até os 50 anos, e, sem perspectivas de aposentadoria ou emprego. Vivem, segundo o relato de um monitor, “de pequenos biscates, em uma pobreza muito grande”. Outro monitor afirma: “em péssimas condições, vão para albergues”.

Os monitores relataram que as condições de trabalho não são fiscalizadas. Ônibus irregulares mantêm o transporte de trabalhadores sem o devido acompanhamento, e fiscais não frequentam regularmente as usinas. Não há conscientização sobre o combate do trabalho infantil. Os fatores geradores de greve são reivindicações por: melhores salários e condições de trabalho, décimo terceiro salário, alimentação, atendimento médico, dentista, trabalho com carteira assinada e jornada de trabalho reduzida.

Todavia, os monitores relataram que há pouca mobilização dos trabalhadores: “muitos poucos participam de associações. Quem os dirigem são líderes tirados do meio deles”; “existe associação de trabalhadores, mas são poucos que se engajam, não são muito organizados. Nas greves que existiram, foram instruídos pelos sindicatos, foram greves parciais, que obtiveram poucos resultados”. A principal causa dessa desmobilização são as ameaças de demissão dos trabalhadores das usinas subsidiadas pela força policial autorizada pelo Estado para conter as manifestações dos trabalhadores. Entre as ameaças, o monitor afirma que “calaram os trabalhadores deixando-os uma semana sem trabalho”.

Diante do documento Avaliação dos Monitores de 1995, verificamos a intensa condição de exploração e descartabilidade dos trabalhadores assalariados rurais temporários que fazem parte do projeto Peart. É importante destacar que o levantamento da realidade dos boias-frias foi realizado partindo-se das respostas apresentadas pelos monitores no diálogo subsidiado pela enquete operária, as quais buscaram ser categorizadas na relação entre sociedade, Estado e Capital. Tal realidade demonstra o olhar do monitor em relação à realidade vulnerável na qual o boia-fria está submetido e que faz parte da prática educativa no processo de alfabetização.

Ensinar a ler e a escrever está diretamente condicionado a ensinar os trabalhadores a reconhecerem sua identidade, sua cultura, quem são, como vivem, como trabalham, buscando nas especificidades e necessidades sociais dos boias-frias os eixos articuladores e impulsionadores que vão propiciar a vontade de entender e de aprender.

4 EDUCAÇÃO POPULAR E O PEART

“Pensávamos numa alfabetização que fosse em si um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores. Numa alfabetização em que o homem, porque não fosse seu paciente, seu objeto, desenvolvesse a impaciência, a vivacidade, característica dos estados de procura, de invenção e reivindicação”.

(Paulo Freire, 1967, p. 104).

Para debater sobre a educação popular na Educação de Jovens e Adultos e compreender a relação entre trabalho e alfabetização, buscamos analisar os materiais coletados nos grupos de alfabetização do Projeto Educação de Assalariados Rurais Temporários da região de Maringá entre os anos de 1994 e 1995. Os materiais envolvem textos, poesias, bilhetes, expressões teatrais e desenhos produzidos por alfabetizandos do Peart nos encontros de alfabetização com os monitores.

Para apresentar os materiais, os educadores e/ou monitores e os educandos serão denominados com um número, como no exemplo a seguir: Monitor/Educador 1; Monitor/Educador 2; Educando 1; Educando 2 etc. A transcrição dos textos produzidos pelos monitores e educandos respeitou a originalidade do material, deste modo as transcrições não passaram por correção de norma ortográfica.

Os encontros realizavam-se no período noturno, em salas improvisadas, com materiais escolares e didáticos insuficientes para atender às necessidades das turmas, que eram mistas, envolvendo homens, mulheres, crianças, jovens, adultos e idosos. É possível observar como os encontros se organizam a partir das Figuras 2 e 3 das turmas de Santa Fé (1995) e de Bom Sucesso (1996), respectivamente.

Figura 2 – Turma Peart de Santa Fé no ano de 1995



Fonte: fotografia de Elias Brandão (1995).

Figura 3 – Turma Peart Bom Sucesso (1995)



Fonte: fotografia de Elias Brandão (1995)

A insuficiência de recursos, de estrutura física e de material didático, as migrações e as condições de trabalho e de pobreza dos educandos se colocavam como as principais dificuldades para a continuidade do processo de alfabetização.

Essa questão é apresentada em um relato do Monitor/Educador 1, que trabalhou no Peart na Vila Guadiana em 1995:

Monitor/Educador 1: A migração está sendo para nós monitores um problema sério. Pois além de nosos amigos trabalhadores serem bóia-fria. Estão quase todos desempregados, por isso eles migram procurando um espaço um lugar, um meio de sobrevivencia. Ex: Temos alunos que veio de uma cidade, mas também perdemos alunos, e muitos. Por falta de trabalho e com isso passam fome. Como em Guadiana alunos desempregados passam fome, chega na sala de aula e pede pra ir embora, pois está ultrapassado de fome, outros batem cascudo e quando não fazem isso se migram para outro lugar. Temos casos de alunos que tentam roubar, por passar fome e ver pessoas com tantos e eles sem nada.

Diante dessas dificuldades, podemos considerar que a a fome, a pobreza e a sazonalidade do trabalho no campo são questões sociais que exigiam a apreensão dos monitores do Peart no desenvolvimento do processo de alfabetização de jovens e adultos.

De acordo com a Apeart (2001, p. 33):

[...] a tarefa do educador(a) na mediação do processo de ensino aprendizagem, na educação de jovens e adultos, consiste na tomada de consciência acerca da realidade e as suas condições sócio-políticas e econômicas bem como na apropriação da linguagem escrita como um instrumento de luta para a transformação social. Para tanto é fundamental que o (a) educador (a) compreenda as questões que envolvem o processo de construção de conhecimentos, a especificidade do processo educacional do adulto e, desse modo, possa intervir qualitativamente provocando avanços desejados nessa construção.

A preocupação e o reconhecimento das especificidades dos educandos tornavam a questão social o ponto de partida para a construção de ferramentas pedagógicas que poderiam alcançar o objetivo de alfabetizar a partir da realidade social e cultural de jovens e adultos.

Os monitores incentivavam a produção de textos, desenhos, colagens e poemas e a realização de noites culturais e expressões teatrais nos encontros de alfabetização. Os materiais produzidos pelos alfabetizandos em folhas de caderno, sulfite e rascunhos demonstram como a educação popular desenvolvida entre educandos e educadores buscava promover o reconhecimento da identidade dos

sujeitos na sua relação com a terra e o trabalho, e as expressões teatrais e as noites culturais são exemplos desse processo.

Figura 4 – Turma Peart : Apresentação de teatro de fantoches (1994)



Fonte: Materiais coletados nos trabalhos do projeto Peart (1994)

Figura 5 – Noite cultural: teatro de fantoches (1994)



Fonte: Materiais coletados nos trabalhos do projeto Peart (1994).

Figura 6 – Noite cultural: Turma Cruzeiro do Sul (1994)



Fonte: fotografia de Nivaldo. Materiais coletados nos trabalhos do projeto Peart (1994).

A educação popular pode expressar – a partir de palavras, imagens, representações teatrais e artísticas – a vida dos sujeitos do campo, seus conhecimentos historicamente construídos na relação com a terra, a sabedoria

popular sobre os campos, o plantio, a religião, o camponês, a mãe, os filhos, a família, enfim, sujeitos que se reconhecem na sua relação com o outro e são incentivados a aprender numa relação horizontal entre educadores e educandos.

Nos grupos de estudos do Peart, a educação popular se apresenta a partir da preocupação dos monitores em tornar a sala de aula um ponto de encontro que possa valorizar a opinião e o conhecimento dos sujeitos a partir do diálogo, do respeito e da confiança entre todos os envolvidos no processo educativo. Assim, a educação popular é conceituada pelo Monitor/Educador 2 do Peart:

Monitor/Educador 2: Educação popular acontece: quando educando e educador se propõe a trocar suas experiências de vida, sem barreiras, regras, leis. Essa magia só aparece de verdade quando monitor e alunos conseguem se olhar nos olhos e ter a confiança de arriscar, buscar o novo, o desconhecido, sem o medo de quebrar a cara (as vezes quebra, e daí? É só começar de novo). Alternativa é o aluno perceber que sua opinião, mesmo contrária a do livro convencional; tem o mesmo valor, que o fato de discordar, não significa estar errado. Alternativa só acontece quando o aluno tem total confiança [...] Com essa confiança ele sabe que sua experiência de vida tem um valor enorme e quando o aluno se alfabetiza falando, escrevendo, desenhando seus sonhos sofrimentos, angústias, alegrias, projetos de vida; ele se sente forte e um verdadeiro cidadão.

O conceito de educação popular apresentado pelo monitor se materializa pelo diálogo, pelo estabelecimento de alternativas concretas direcionadas à valorização da capacidade crítica e política dos educandos enquanto descobrem as palavras, a linguagem e o conhecimento.

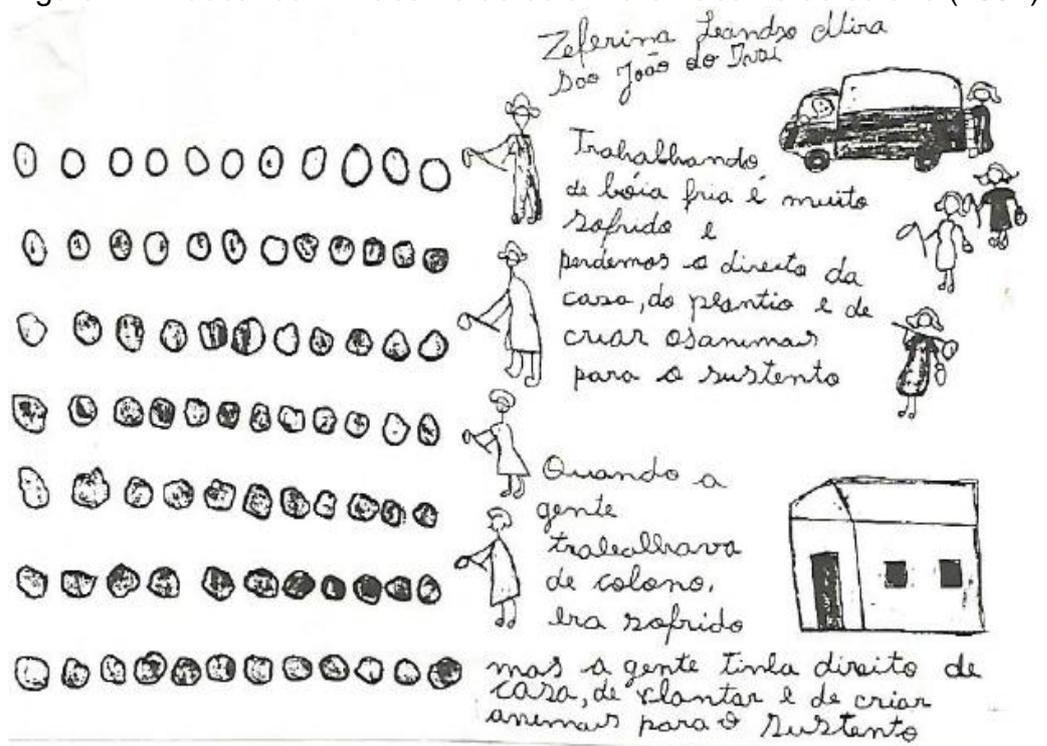
A afirmação do Monitor/Educador 2, corrobora com as discussões sobre os círculos de cultura na educação popular, nos quais, segundo Wefort (1967, p. 4), “busca-se [...] reunir um coordenador a algumas dezenas de homens do povo no trabalho comum pela conquista da linguagem”.

Nos círculos de cultura, Wefort (1967) e Freire (1967) destacam que o monitor deve tornar-se um mediador na alfabetização de jovens e adultos e que essa mediação, num primeiro momento, permite que os educandos tomem consciência³⁸ sobre a cultura e o trabalho que produzem e reproduzem a partir de imagens relacionadas às experiências de vida.

³⁸ De acordo com Freire (1967, p. 7), “[...] o aprendizado já é um modo de tomar consciência do real e como tal só pode dar-se dentro desta tomada de consciência”.

Os trabalhadores, o plantio, a enxada, o caminhão que transporta trabalhadores e a casa no campo são imagens desenhadas pela Educanda 1, as quais consistem em manifestações de sua realidade política, econômica e social, que retirou de uma colona o direito de pertencer a um lugar, mas, no Peart, esta pôde ter a liberdade de se expressar e ao mesmo tempo aprender com tal realidade. Assim podemos ver:

Figura 7 – Educanda 1: trabalho de boia-fria e trabalho de colono (1994)



Fonte: trabalhos coletados nos grupos de estudos do Peart (1994).

O segundo passo dos círculos de cultura seria dar continuidade às imagens com a apresentação de palavras geradoras³⁹, as quais devem fazer parte das experiências concretas dos educandos. As palavras geradoras seriam capazes de facilitar o aprendizado da língua escrita ao mesmo tempo que são carregadas de denúncia e crítica à realidade social vivida pelos alfabetizandos.

As palavras geradoras apresentam um significado real na vida dos educandos. Segundo Wefort (1967) e Freire (1967), são palavras levadas a sério,

³⁹ Segundo Wefort (1967, p. 4), as palavras geradoras são “[...] de uso comum na linguagem do povo e carregadas de experiência vivida, são decisivas, pois a partir delas o alfabetizando irá descobrir as sílabas, as letras, as dificuldades silábicas de seu idioma, além de que servirão de material inicial para a descoberta de novas palavras. São as palavras geradoras, a partir de cuja discussão o analfabetismo irá tomando posse de seu idioma”.

representam a identidade dos sujeitos, construída na relação com a terra, e expressam a cultura, o conhecimento construído no trabalho no campo, nas relações familiares, nas festas e na criação dos animais, a culinária típica, os valores morais, os direitos, a pobreza, a exclusão.

As palavras geradoras e a valorização do diálogo pelo monitor promovem a formação do sujeito autoconsciente e crítico. É como escreve Freire (1967, p. 110):

[...] Implica, não uma memorização visual e mecânica de sentenças, de palavras, de sílabas, desgarradas de um universo existencial – coisas mortas ou semimortas – mas numa atitude de criação e recriação. Implica numa autoformação de que possa resultar uma postura interferente do homem sobre seu contexto. Daí que o papel do educador seja fundamentalmente dialogar com o analfabeto, sobre situações concretas, oferecendo-lhe simplesmente os instrumentos com que ele se alfabetiza. Por isso, a alfabetização não pode ser feita de cima para baixo, como uma doação ou uma imposição, mas de dentro para fora, pelo próprio analfabeto, apenas com a colaboração do educador.

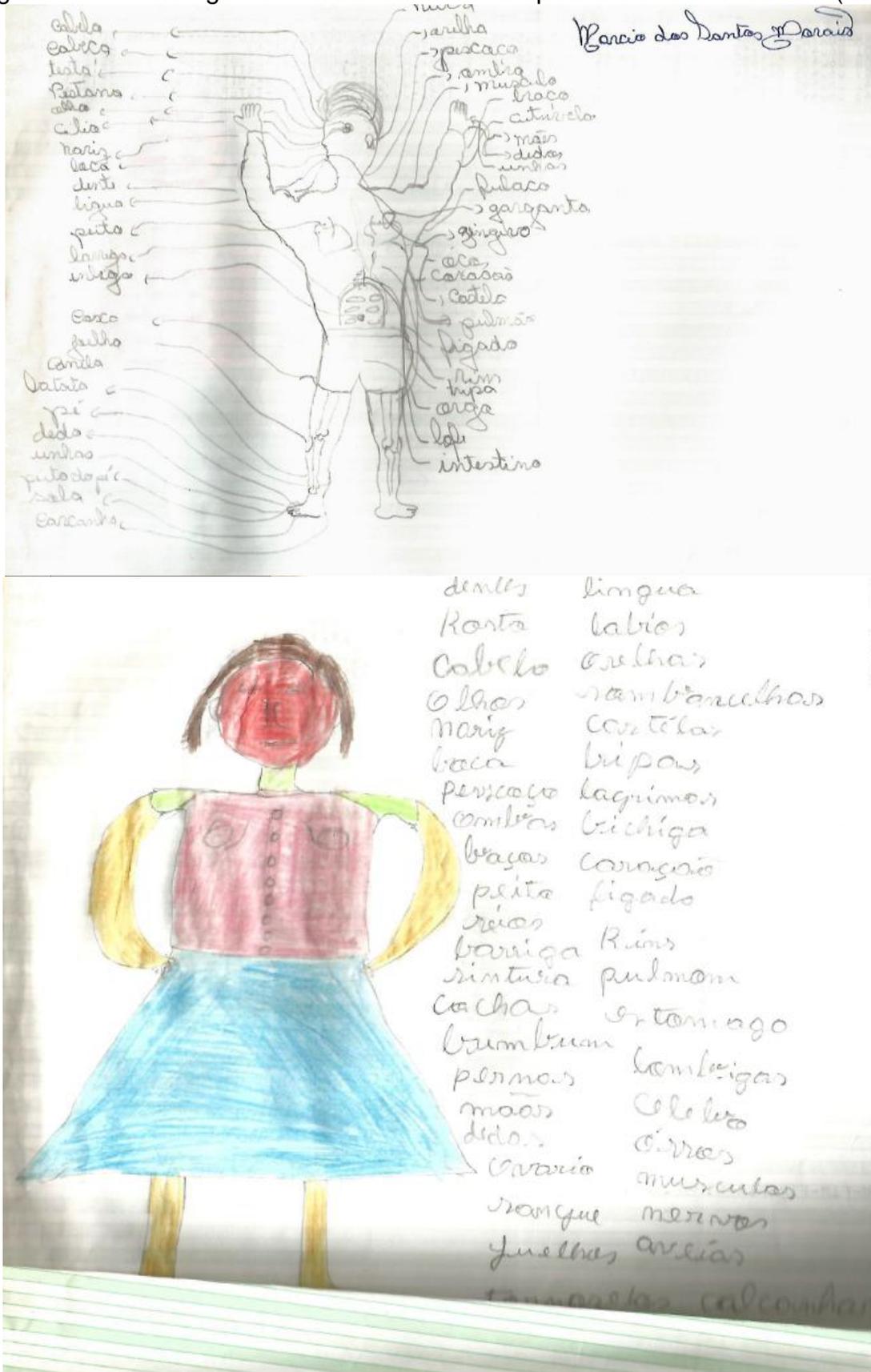
No processo de alfabetização realizado pelos encontros do Peart com os alfabetizandos, as palavras geradoras são incorporadas em exercícios de separação de sílabas, de produção de textos, e articuladas com ilustrações em desenhos sobre o corpo humano. Observamos as palavras na alfabetização dos educandos na figura a seguir:

Figura 8 – Palavras Geradoras para divisão silábica: Peart (1994)

então - en - tão -
 coração - co - ra - cão -
 paixão - pa - i - tão -
 facção - fa - cção -
 pão - pão -
 mão - mão -
 leão - le - ão -
 melão - me - lão -
 mamão - ma - mão -
 limão - li - mão -
 pilão - pi - lão -
 peão - pe - ão -
 balão - ba - lão -
 ladrão - la - drão -
 fogão - fo - gão -
 sautão - sa - us - tão -
 domingoão - do - mín - gão -
 feijão - fe - i - gão -
 leitão - le - i - lão -
 batão - ba - tão -
 requijão - re - que - i - gão -
 João - jo - ão -
 larão - la - rão -

Fonte: trabalhos coletados nos grupos de estudos do Peart (1994).

Figura 9 – Palavras geradoras: Desenhos do Corpo Humano: Turma Peart (1994)



Fonte: trabalhos coletados nos grupos de estudos do Peart (1994).

A importância das palavras geradoras e dos desenhos sobre o corpo humano está na autorrepresentação dos educandos. Cada sujeito é único, e essa particularidade é observada na forma como cada educando se vê. O vocabulário sobre a estrutura do corpo humano representa a cultura, o conhecimento vivido sobre o corpo, que, por sua vez, expressa a unidade entre teoria e prática⁴⁰, pois é com tal unidade que os educandos vão investigar, propor e criar novos conhecimentos sobre si mesmos.

As discussões sobre o corpo humano também levaram os educandos do Peart a uma visita ao Laboratório de Anatomia da Universidade Estadual de Maringá (UEM) em 1994 (Figura 10).

Figura 10 – Visita dos Educandos do Peart ao Laboratório de Anatomia da Universidade Estadual de Maringá (UEM) – Peart (1994)



Fonte: fotografia de Elias Brandão (1994).

De acordo com os trabalhos realizados no Peart, está presente o diálogo das ideias de Freire (1967) a respeito das palavras geradoras, dos círculos de cultura e dos grupos operativos organizados no Esquema Conceitual Referencial e Operativo (ECRO) de Rivieri (1982).

⁴⁰ Sobre a unidade entre teoria e prática, Freire (1967, p. 93) afirma que, “Quase sempre, ao se criticar esse gosto da palavra ôca, da verbosidade, em nossa educação, se diz dela que seu pecado é ser ‘teórica’. Identifica-se assim, absurdamente, teoria com verbalismo. De teoria, na verdade, precisamos nós. De teoria que implica numa inserção na realidade, num contato analítico com o existente, para comprová-lo, para vivê-lo e vivê-lo plenamente, praticamente”.

Segundo Spinatelli (2007), o ECRO⁴¹ de Pichon Riviéri busca valorizar a partir da formação de grupos de educandos as experiências vividas, os sentimentos e os modos de ser, pensar e agir como chave para iniciar o processo de alfabetização para a transformação da prática social dos educandos.

O ato de educar nos grupos operativos consiste em movimentar as engrenagens entre as experiências vividas e sentidas dos educandos, para que possam atuar de forma consciente na realidade histórica e concreta. O processo de alfabetização desenvolvido pelo Peart representa, na sua forma real, o que é valorizar as experiências vividas e sentidas dos educandos na conquista das letras, das palavras, da linguagem e da possibilidade de dizer, nos textos, seus modos de ser, pensar e agir.

No texto escrito pela Educanda 2, é possível observar como os educandos puderam colocar o que sentiam no papel:

Educanda 2: [...] tem tanto preconceito no mundo que para vender qualquer coisa bonita e cara [...] os meios de comunicação usam crianças ou gente grande que sejam louras e todas bem vestidas negros magricelos e cheias de pereba nas reportagens dos mendigos favelados sem terras boas frias. As pessoas que dirigem o mundo decidiram acabar com os pobres lentamente tirando a empega, a terra as vezes resolve matar rapidinho mesma como faz com os trabalhadores que queriam um pedaço de terra para plantar e sustentar a família, como o governo pode fazer isso que politica é essa que massacra quase todo mundo do país só salva os políticos e alguns patões que também são ladões iguázinho os políticos.

A dificuldade pra lidar com as palavras é irrelevante em relação ao conteúdo do texto da Educanda 2, a realidade social é o que desperta a vontade de aprender a ler e a escrever e que exige do educador a compreensão acerca “[...] das questões que envolvem o processo de construção de conhecimentos, a especificidade do

⁴¹ De acordo com Spinatelli (2007, p. 6), o significado do termo ECRO apresenta a finalidade da teoria dos grupos operativos de Pichon Rivieiri: *“Esquema: brinda una serie de enunciados, un cúmulo de Ideas que deben cumplir la condición de abarcar grandes esferas de la realidad.*

Conceptual: conceptos que provengan de la cotidianeidad del hombre. De la interioridad del hombre (psicosocial). De la interacción del hombre en lo pequeños grupos. (socio dinámica) De las instituciones en las cuales el hombre juega distintos roles. (institucionales) De la comunidad en la que el hombre vive. (comunitario)

Referencial: punto de referencia para comprender la realidad del hombre. A partir de él podrá comprender los fenómenos e interpretarlos.

Operativo: de nada sirve comprender los fenómenos si no puedo actuar sobre ellos para modificarlos. Hay una acción sobre ese objeto que yo quiero conocer. Sin operación no hay ciencia”.

processo educacional do adulto e, desse modo, possa intervir qualitativamente provocando os avanços desejados” (APEART, 2001, p. 33).

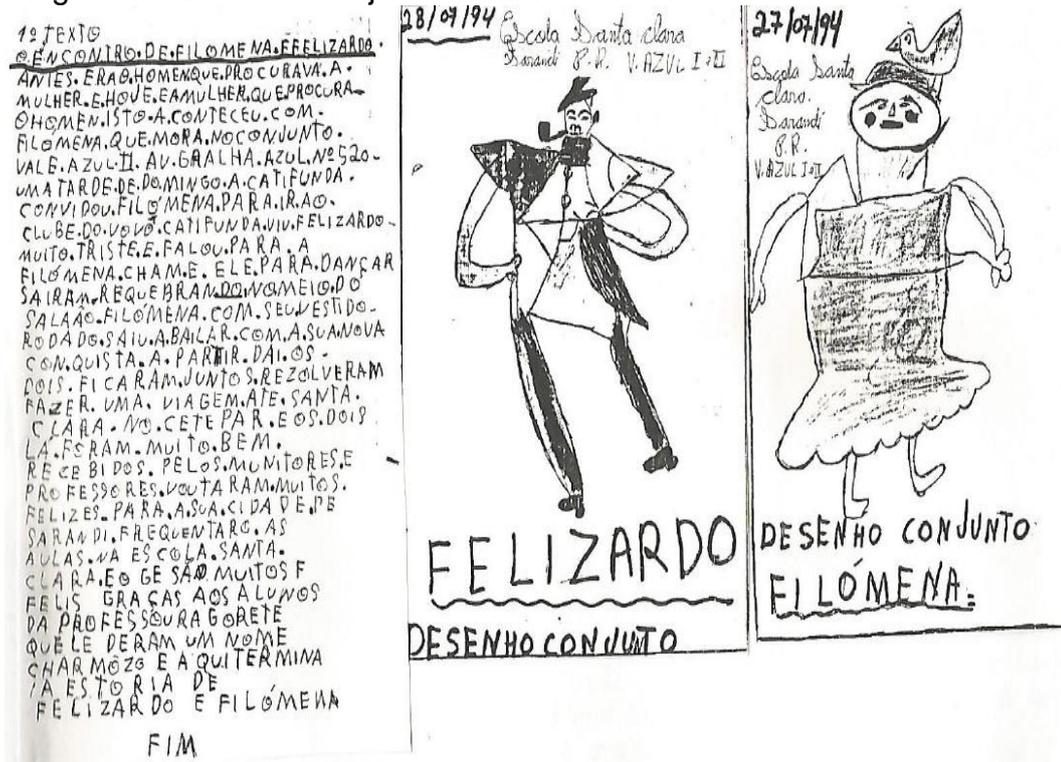
[...] é importante destacar que quando toma-se a realidade do educando(a) como ponto de partida, problematizando as questões sócio-políticas, econômicas, culturais, subjetivas e lúdicas, a linguagem escrita aparece como função de fazer com que o educando(a) conquiste além do que já sabe. Apropriar-se de conhecimentos universais a que não tem acesso a aquisição da linguagem escrita implica também na aprendizagem das suas regras e convenções dentro de um processo de interação social, nesse caso o cotidiano educativo deve privilegiar a prática da oralidade, leitura, escrita e reescrita (APEART, 2001, p. 35).

Desse modo, os materiais dos educandos representam como os educadores tomavam como ponto de partida a realidade social para alfabetizar, demonstrando a dimensão da educação popular de jovens e adultos desenvolvida pelo projeto e manifestada nos textos dos educandos. Entre esses materiais, o texto sobre a vida de boia-fria do Educando 3 fortalece essa compreensão:

Educando 3: Eu vou contar a história de mim para vocês. A história de boia fria é muito Brava a gente tem que acordar de madrugada, arrumar a mochila, pegar facão, a lima, e o garrafão e sai para o ponto para pegar o onibus. Quando chega na rosa e pega o eito da cana. E vai cortar cana quando a gente acaba o eito o fiscal pega o compaço e mede o eito da gente e a gente pega outro eito e continua cortando cana mais quando chove eles fais diarias e a gente trabalha por dia que ganha tres reais por dia que é a diária e também quando nois não estamos cortando cana nem da diária. Nós estamos carpindo cana que da pra sair dez reais por dia nós carpi cana é na empreita e corta também, mais hoje nós estamos na diária la dentro da usina carpindo jardimho e de tarde a jente vai pra casa. Aqui acaba a istoria de um boia fria.

A liberdade para expressar os sentimentos durante o ato de educar e de aprender pode ser observada no texto e no desenho do Educando 4 e do Educando 5 do Peart, conforme Figura 11:

Figura 11: Desenho conjunto Felizardo e Filomena



Fonte: trabalhos coletados nos grupos de estudos do Peart (1994)

Os registros dos educandos revelam que aprender a ler e a escrever na perspectiva da educação popular vai além de interpretar textos, fazer cálculos e resolver problemas. As imagens, palavras e a linguagem são para os assalariados rurais temporários a possibilidade de colocar a vida no papel, aprender com ela para transformá-la.

Conforme as palavras da Educanda 6, do Educando 7 e do Educando 8, em textos presentes nos materiais coletados dos trabalhos do Peart, entre 1993 e 1995, podemos observar o sofrimento pela condição de exploração, o descaso, a fome e a vontade de mudança com a possibilidade de aprender:

Educanda 6: Jandaia do Sul, 3 de outubro de 1995 Paraná. Eu quero que o projeto continue que a gente quer ver se a gente aprende nos precisamos muito que a gente sofre muito neste mundo eu trabalho na lavoura desde a idade de 8 anos que hoje eu estou com 58 anos não quer mim ajunda que estou muito doente no aguento mais trabalhar na roça. Eu luto muito para eu aposenta mas não concigo cada vez que eu vou no médico a minha pressão está em 20 por 11 sabe pro que não quer me apogentar por que nao moro na rosa proque moro na sidade de jandaia do sul e trabalho para o patroa.

Educando 7: Sonhos:

- Riqueza (Fazendeiro)
- Revolta (Jagunço)
- Fuga (padre)
- Porque deixaram a fazenda a passaram a ser bóia-fria
- Sonho que levaram as pessoas a serem bóias-frias: viver melhor
- Resultado: penalidade, fiscalização, degradação, dispensa.
- Bóia-fria: 1º pensamento – liberdade. Autonomia na decisão de trabalhar onde quis. 70 – início de tudo.
- Não há horário de almoço e horário de comer – se quiserem (qdo empreita) diminui o horário. A água é guardada em tambores e buscada pelos bombeiros e bituqueiros (catadores de resto de cana) nas minas quando existe. Geralmente são crianças. O maior índice de verminose, diarreia e vomito na vila guadiana é entre bóias-frias. As usinas provocam a concorrência entre os trabalhadores com a distribuição de prêmios pra quem não tiverem nem uma falta durante o ano. A alimentação básica dessas pessoas é o arroz, verduras e ovo frito de vez em quando.

Educanda 8: A fome. A fome é causadora de todas as desavença, de todas as família, porque ela traz miséria, doença e umilhação. desprezo. Brigas.separação.vergonha e desgosto e até mesmo a morte. Ista acontece os dessesperado.

Partindo do pressuposto de que a alfabetização deve tornar o sujeito autoconsciente, a riqueza dos materiais produzidos pelo educandos está na possibilidade de manifestar, por palavras e imagens, os sonhos, as angústias e os sofrimentos vivenciados pelo processo de exploração da força de trabalho.

Assim diz Freire (1967, p. 110):

O analfabeto apreende criticamente a necessidade de aprender a ler e a escrever. Prepara-se para ser o agente desta aprendizagem. E consegue fazê-la na medida em que a alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Com efeito, ela é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação. Implica não em uma memorização mecânica das sentenças, das palavras, das sílabas, desvinculadas de um universo existencial – coisas mortas ou semimortas – mas uma atitude de criação e recriação. Implica uma autoformação da qual pode resultar uma postura atuante do homem sobre seu contexto (FREIRE, 1967, p. 110).

A capacidade de autoformação e de garantir que o sujeito atue sobre sua realidade é discutida nos trabalhos do Peart a partir da produção de textos e de poesias. Esses materiais manifestam uma relação entre trabalho e alfabetização,

porque promovem a construção de textos baseados na vida dos trabalhadores, os quais, por sua vez, usam as palavras para expor a realidade social.

Desse modo, faz-se necessário debater como a educação popular desenvolvida pela Peart atua na mediação da formação da consciência de si e para si dos educandos.

4.1 PEART E EDUCAÇÃO POPULAR: MEDIAÇÃO DA CONSCIÊNCIA DE SI E PARA SI

A educação popular toma como ponto de partida a realidade e o conhecimento dos sujeitos, da vida concreta, da cultura e da identidade para desenvolver o processo de alfabetização de jovens e adultos. Esse pressuposto é fundamental para compreendermos que o trabalho é mediador da relação entre o sujeito e a terra e que, diante da realidade de exploração e de expropriação dos meios de produção do camponês, essa relação exprime a contradição de pertencer a um lugar ao mesmo tempo que é submetido ao processo de alienação do espaço mundializado, ficando a beira do caminho.

Essas questões são apreendidas no processo de alfabetização a partir da mediação realizada pelo monitor junto aos educandos para impulsionar a tomada de consciência e de autoformação a partir da alfabetização. Conforme as palavras vão se formando e as imagens vão expressando quem são e como vivem esses sujeitos, a possibilidade de transformar suas vidas e sua realidade é algo a ser discutido.

Segundo Freire (1967), a pedagogia da liberdade exprime a possibilidade de os sujeitos oprimidos e explorados pelo processo de acumulação capitalista tornarem-se autoconscientes, políticos, críticos e transformadores. Desse modo, a educação popular avança para além do caráter pedagógico de alfabetização de jovens e adultos, consistindo num processo de fortalecimento da consciência política dos sujeitos que tem na opressão os impulsos necessários para se mobilizarem e exigirem reconhecimento e garantia de direitos sociais básicos.

O trabalho e a alfabetização caminham lado a lado na prática desenvolvida pelos monitores do Projeto Peart junto aos educandos na região de Maringá, porque ambos pressupõem o exercício do diálogo, do respeito e da liberdade de expressão

de trabalhadores assalariados rurais temporários, os quais usam folhas de caderno e de rascunho para manifestar a dura realidade do trabalho no campo. Assim demonstram os poemas escritos pela Educanda 8 do Peart:

Educanda 8: O boia fria levanta cedo todo dia.
 Em cima de um caminhão na madrugada fria.
 Começa a vida que não devia.
 Seu almoco, comida fria.
 Seu café, o mesmo todo dia.
 Um pedacinho de pão, cortado em fatia.
 Seu patrão de ruindade te judia.
 Ninguem te da valor, e até te desafia.
 O seu labio, que sorria,
 Mostrando a simpatia, que todo mundo via.
 Resta agora só tristeza e grande agonia.
 Por ver seu filhinho sem leite todo dia,
 Tomando água pura,
 e grande economia pra poder cria sua família
 Seu dinheiro é sem quantia,
 Seu salário é mixaria,
 Pois tu és um Boia fria (EDUCANDA 8, 1994, p. 1-2).

Educanda 8: O boia fria levanta cedo todos os dias,
 Leva comida fria,
 Chega lhe dar agonia,
 Quando chega no trabalho ele chora de agonia,
 Quando perde um dia chora de paixão.
 Quando chega o fim da semana chora de emoção,
 Que vai receber o checão,
 Mas é aquela confusão, chega dar dor no coração,
 Porque o cheque é só enlusão,
 Não da para pagar a prestação nem si quer comprar um calção,
 Nem um pão para seu filhão,
 E ele chora com muita dor no coração.
 É meu irmão a vida de boia fria não é fássio não,
 Só Deus pode ter compaixão dos seus filhos de luta um leão
 (EDUCANDA 8, 1994, p. 1-2).

Nos poemas, a vida da Educanda 8 produz rima, sentimento, revolta, crítica e verdade. Os textos apresentam o caráter político da alfabetização, e o jogo de palavras e rimas mostra o quanto a educação popular possibilita que os sujeitos tomem consciência de si e para si.

Duarte (1993) explica que a educação deve garantir a tomada de consciência dos sujeitos de si e para si enquanto mediadora das experiências da vida cotidiana e não cotidiana. O autor afirma que a vida cotidiana não se refere exclusivamente ao conhecimento vivido pelos educandos no dia a dia, mas consiste nas objetivações

genéricas das experiências vividas (DUARTE, 1993). A vida não cotidiana busca mediar as experiências genéricas em si ao conhecimento genérico para si, ou seja, reconhecer nas experiências diárias o processo de reprodução da vida social, na qual os educandos são produtores e reprodutores e, torná-los conscientes desse processo.

Assim explica Duarte (1993, p. 77-78):

As objetivações genéricas em-si, assim como a estrutura das formas de pensamento e ação da vida cotidiana, não podem ser identificadas com a alienação. Mas podemos considerar um processo de alienação quando as relações sociais impedem o indivíduo de relacionar-se conscientemente com essas objetivações e estruturas, isto é, podemos falar em alienação quando as relações sociais não permitem que o indivíduo se aproprie das objetivações genéricas para-si, não permitem, portanto, que essas objetivações sejam utilizadas pelo indivíduo como mediações fundamentais no processo de direção consciente de sua própria vida.

Isto posto, tomar consciência de si e para si com a educação popular de jovens e adultos, significa valorizar o conhecimento vivido e sentido buscando discuti-lo enquanto movimento dialético da realidade histórica e concreta. Duarte (1993, p. 78) elucida essa questão ao afirmar que “quando o indivíduo não consegue dirigir conscientemente sua vida como um todo, incluída como parte desse todo a vida cotidiana, o que acontece é que sua vida como um todo passa a ser dirigida pela vida cotidiana”.

A mediação entre as experiências cotidianas e não cotidianas discutidas por Duarte (1993), os círculos de cultura para a alfabetização democrática, libertadora, transformadora e autônoma de Freire (1967) e os grupos operativos de Pichon Riviéri na valorização do conhecimento vivido e sentido por sujeitos que se reconhecem na relação social com o grupo, são pressupostos teórico-metodológicos que explicam como a educação popular desenvolvida pelo Peart pode contribuir para a alfabetização de sujeitos que tiveram suas vidas expropriadas e exploradas pelo avanço do capital no campo e que, consideram a educação uma possibilidade para transformar-se.

A relação entre a prática cotidiana e a não cotidiana liberta os boias-frias do sentimento de desesperança, exclusão e invisibilidade e permite que se apropriem das palavras, dos textos, da linguagem e do conhecimento socialmente construído para se expressarem e se transformarem.

Essa libertação é um elemento político essencial para o questionamento e a reivindicação da condição de vida e de trabalho e tem no projeto Peart um instrumento de práticas educativas valiosas para a superação das relações sociais de exploração na vida desses sujeitos.

Um produto histórico do processo educativo realizado pelo Peart é um livreto produzido pelos educandos do projeto que retrata a organização dos trabalhadores boias-frias na greve contra a usina de cana-de-açúcar de São Pedro do Ivaí, em 1989, em luta por condições dignas de trabalho e salário (Apêndice 2).

Podemos observar os registros fotográficos da greve de 1989 a partir das imagens que seguem.

Figura 12: Greve em frente à Usina Santa Terezinha – momento em que olham para os lotes tirados no primeiro dia da greve em 26-06-1989



Fonte: fotografia de Elias Brandão (1989).

Figura 13 – Cortadores de cana contendo caminhões de cana na greve da Usina Santa Teresinha em 1989



Fonte: fotografia de Elias Brandão (1989).

A greve ocorrida em 1989 ficou guardada na memória coletiva dos trabalhadores que viveram aquele momento histórico, os quais puderam, nos encontros do Peart em 1994, criar um livreto com o nome “Vida de Boia-Fria”, com textos, desenhos e reflexões sobre a condição de si e para si (Apêndice 2).

É importante retomar que o Peart é o resultado da mobilização da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e da Associação Projeto Educação do Assalariado Rural Temporário (Apeart), o qual surgiu da necessidade de lutar contra o processo de exploração da força de trabalho dos boias-frias na região. Dessa maneira, o livreto torna-se uma representação política, social e econômica da vida de educandos, que puderam reconhecer, a partir da educação popular, quem são, como vivem, o que sentem e como podem agir para transformar-se como cidadãos que têm direito de pertencer a um lugar, fazer parte dele e nele.

O caráter político da educação e a possibilidade de mediar a consciência de si e para si dos educandos, não se devem ao fato de levar os sujeitos à revolta contra a condição de pobreza e a exploração à qual estão submetidos, mas é político pelo fato de permitir a denúncia e a crítica contra essa realidade. É a capacidade de o educando “assumir-se como um ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos capaz de ter raiva porque

é capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque é capaz de reconhecer-se como objeto” (FREIRE, 1996, p. 18).

Diante da apresentação dos materiais coletados nos trabalhos do projeto Peart entre os anos de 1993 a 1995, na região de Maringá, podemos considerar que o processo educativo desenvolvido entre educadores e educandos se estabelece na necessidade de tornar o educando um sujeito autônomo e autoconsciente no movimento que envolve a prática de aprender.

A vida, a identidade e o trabalho são o ponto de partida para a alfabetização, além de abrirem possibilidades de expressão, crítica e fortalecimento da consciência de si e para si dos educandos no âmbito da educação popular praticada pelo Peart. Entretanto, devemos considerar que não é possível mensurar resultados concretos sobre como os educandos e os educadores alcançaram o nível de autoconsciência e de transformação social e política a partir do processo educativo desenvolvido pelo projeto⁴².

No entanto, é possível conceber que a educação popular promovida para além dos muros institucionais das escolas formais ditadas pelo consenso internacional permite que os educandos pudessem se reconhecer como sujeitos de direitos, cidadãos, livres e capazes de aprender e de se mobilizarem para questionar e resignificar suas realidades singulares e coletivas.

⁴² As reflexões acerca da prática desenvolvida pelo projeto Peart e a construção do projeto político pedagógico em nível institucional realizaram-se a partir dos anos 2000 e podem ser consultadas no documento *Caderno de Memórias Político Pedagógicas da Apeart* (APEART, 2001). Esse material abre um amplo campo de debate e de considerações que será discutido num trabalho posterior com vistas a discutir os rumos socioinstitucionais do projeto na sua relação com o Estado e com as políticas educacionais para a educação do e no campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A necessidade de compreender quem eram os trabalhadores assalariados rurais temporários e porque se colocavam como a principal população usuária dos programas, projetos e benefícios da Política Nacional de Assistência Social (PNAS) no município de Cambira, situado na Região Norte do Estado do Paraná, colocou-se com o ponto de partida pessoal e profissional para o desenvolvimento do presente estudo.

Tal motivação, aliada ao ingresso no mestrado em Educação na linha de Políticas Públicas e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), aproximou-me do objeto de estudo: O Projeto Educação de Assalariados Rurais Temporários (Peart) e os sujeitos: assalariados rurais temporários da região de Maringá (Norte e Noroeste paranaenses).

Diante dessas questões, iniciamos o processo de investigação e análise do referido projeto e da realidade do trabalhador assalariado rural temporário à luz da abordagem teórico-metodológica materialista histórica dialética. O objeto então passa a ser captado a partir de suas múltiplas determinações e mediações entre totalidade e singularidade.

Em face desse pressuposto, a questão era compreender: por que a prática educativa de alfabetização de jovens e adultos desenvolvida pelo projeto se colocava na condição de defender os direitos dos trabalhadores assalariados rurais temporários? Como se realizava a prática educativa? O que se entendia por educação popular? A prática educativa permitia que os sujeitos atendidos tivessem o direito à cidadania, mas qual cidadania?

Por que o projeto tomou como alvo de suas ações os trabalhadores assalariados rurais temporários e quais fatores determinaram essa questão? Como o Estado se posicionava em relação ao projeto e como o projeto se posicionava em relação ao Estado? A necessidade de responder a estes questionamentos foi o que permitiu construir a análise sobre o objeto no campo de debate das políticas públicas e da educação para além da educação formal.

Em relação aos fatores que determinaram o porquê de o projeto ter se desenvolvido, verificamos que este está relacionado ao processo de expropriação do

camponês dos seus meios de produção, a terra – fonte de vida, trabalho, sobrevivência, identidade, cultura, valores, religiosidade. O qual sem deter seu meios de produção, torna-se mercadoria a ser negociada e explorada conforme a necessidade de reprodução do capital mundializado no campo.

Na realidade brasileira, o processo de exploração do trabalhador assalariado rural temporário, o boia-fria, é discutido a partir da década de 1960, pois considerou-se que as transformações na relação entre campo e cidade, submetendo o campo ao processo da mundialização do capital e de expansão da produção agrícola em larga escala, foram basilares para expropriá-los da terra e torna-los proletários rurais.

Nesse contexto, discutiu-se os Estatutos do Trabalhador Rural e o Estatuto da Terra como mecanismos jurídico-legais de conciliação com a classe proletária rural, visando a uma aparente ampliação de direitos, mas que, na realidade, representou a necessidade de conservação dos interesses capitalistas em relação à questão agrária.

No Estado do Paraná, o processo de exploração da força de trabalho do boia-fria se intensificou com a abertura do complexo sucroalcooleiro, impulsionado pelo programa Próalcool. A fragilidade das leis trabalhistas e dos sindicatos dos trabalhadores rurais, junto à necessidade de trabalhar para sobreviver dos boias-frias, foi usada para explorar os trabalhadores nas lavouras de cana, tratando-os como máquinas, as quais devem ser descartadas assim que não produzirem mais. A mundialização do capital na agricultura, aliada ao apetite da cana, sugou os nutrientes da terra, empobreceu famílias e municípios e alienou o trabalhador e o lugar. Sem pertencer a um lugar, tal trabalhador perdeu sua cidadania.

A cidadania é concebida como o direito do sujeito de pertencer a um lugar, seja ele cidade ou campo para e viver nele e dele. A realidade do trabalhador assalariado rural temporário revela que o processo de exploração de sua vida, sua dignidade e seu trabalho, impulsionado pela mundialização do capital e pelo processo de reestruturação produtiva, colocou o trabalhador no meio do caminho, à mercê dos mandos e desmandos do capital, descartados como máquinas e invisibilizados pelas políticas de Estado. Sem pertencer a um lugar, como lutar por ele?

Constatamos no decorrer do estudo que a Opção Preferencial pelos Pobres e Oprimidos da América Latina é apropriada como documento basilar para justificar a formação da Comissão Pastoral da Terra, na década de 1980, para a defesa e a luta

dos direitos da população que sofria com o processo de exploração, e, no campo, os assalariados rurais temporários são os sujeitos desse processo. Desse modo, no contexto do Estado do Paraná, com o agravamento das condições de vida e de trabalho dos boias-frias nas lavouras de cana de açúcar, a CPT passa a mobilizar e a organizar os trabalhadores em luta por seus direitos.

Com isso, foi considerado em decorrência das ações da CPT junto aos assalariados rurais temporários o desenvolvimento de práticas educativas que pudessem fortalecer a consciência dos trabalhadores em relação à condição de exploração e de pobreza a que eram submetidos por grandes proprietários de terra, usinas, jagunços, gatos e pelo próprio Estado. Assim, o projeto Peart é o resultado material do trabalho da CPT junto dos boias-frias na região norte e noroeste paranenses.

Dessa forma, a criação do projeto Peart para atuar junto aos trabalhadores assalariados rurais nas Regiões Norte e Noroeste paranaenses representou o processo de formação do proletário camponês na realidade brasileira, os quais, diante do agravamento de suas condições de vida e de trabalho nas lavouras de cana-de-açúcar no estado do Paraná, nos anos 1990, tiveram seus direitos violados, e que, impulsionados pelo trabalho da CPT na proteção dos pobres e oprimidos do campo, passou a desenvolver práticas político-pedagógicas de mobilização de luta e defesa por cidadania.

Diante da necessidade de apropriar a prática educativa para ensinar os sujeitos a lerem e a escreverem para lutar por seus direitos, foi necessário pensar o projeto na sua relação com o Estado e com as políticas educacionais neoliberais dos anos 1990, a fim de compreender se o projeto representou um movimento de continuidade ou de ruptura com as políticas em desenvolvimento.

Nesse sentido, verificamos que o Estado do Paraná buscou promover o controle e a supervisão do Projeto, no ano de 1993, assinando o Termo de Convênio Técnico e Financeiro, o que revela o movimento neoliberal de transferência das responsabilidades do Estado para a sociedade civil em relação ao desenvolvimento de políticas sociais.

Entretando, os valores difundidos pela agenda globalmente estruturada para a educação de incentivo ao desenvolvimento de competências e habilidades e de conformação de valores que atendessem ao desenvolvimento do capital com a educação não foram reiterados no trabalho educativo do projeto Peart. O que se

verificou é que, diante da necessidade de apropriar a educação como instrumento de libertação e luta por direitos de uma população que é violentada pelo Capital e pelo Estado, o projeto Peart priorizou a educação popular no cotidiano de trabalho e se colocou como prática educativa alternativa ao movimento neoliberal.

Assim, o projeto Peart e a criação da Associação Projeto Educação de Assalariados Rurais Temporários (Apeart), em 1994, representara o movimento de reivindicações, lutas e resistências em relação à condição de exploração e pobreza dos assalariados rurais temporários no trabalho no campo e, de alternativa à conformação de consensos entre Estado e Sociedade Civil para o desenvolvimento de políticas educacionais neoliberais.

O estudo procurou apresentar que as questões sociais, políticas e econômicas que levaram à formação do proletário rural na realidade brasileira – e que retiraram desses sujeitos o direito de pertencer a um lugar, de ser cidadão, colocaram para a Igreja na condição de pobre e oprimido – são problemas, mas que também foram a fonte para a criação de um projeto de alfabetização real, concreto, que parte da exploração para libertar os sujeitos, para permitir a formação da consciência de si e para si.

Os textos, os desenhos, as poesias e as expressões teatrais apresentados no estudo tiveram o intuito de exprimir como a prática educativa era realizada. Os educadores e educandos são sujeitos históricos, concretos, que produzem e reproduzem a realidade em que vivem. As palavras escritas por educandos são marcas de conquistas, são resultados da luta.

Os textos demonstram como a transformação dos sujeitos é possível, na medida em que podem reconhecer quem são, como vivem e o que sentem, podem ter a possibilidade de buscar meios para resistir e lutar pelo direito de pertencer a um lugar.

Devemos salientar ainda que a produção de conhecimento em relação ao objeto não deve ser esgotada com o presente estudo. Este trabalho tem a intenção de ser o ponto de partida para compreender as múltiplas determinações que envolveram o projeto Peart.

A análise dos documentos originais do projeto Peart, entre os anos de 1993 e 1995, na região de Maringá significou a possibilidade de ver, na prática, como a educação popular pode se colocar como instrumento de transformação dos sujeitos envolvidos no processo. Nesse sentido, a educação discutida nos documentos não

está articulada ao ensino formal, visando estabelecer regras para ensinar e aprender conforme diretrizes estaduais e nacionais.

A educação realizada pelo projeto Peart buscou tornar os educadores e os educandos autônomos enquanto ensinam e aprendem numa relação horizontal. Constatamos que aprender é se reconhecer como sujeito autônomo, livre e capaz de criar e recriar sua condição e que, a formação do sujeito político acontece a partir da valorização do conhecimento construído na relação do sujeito com o trabalho.

A condição de exploração e de pobreza dos assalariados rurais temporários, educandos do projeto Peart, foi o ponto de partida para a alfabetização e a liberdade para expressar como vivem e o que sentem é o que os motivando-os a buscarem as sílabas e as palavras e a escreverem textos e poesias.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. Trabalho e Superfluidade. In: LOMBARDI, Jose Claudinei (Org.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. São Paulo: Autores Associados, 2005. p. 35-45.

APEART. **Projeto Educação do Assalariado Rural temporário**: fase II. Londrina: [s.n.], 1994. 6p.

_____. **Caderno de Memórias Político Pedagógicas da APEART**: construindo o projeto político pedagógico da Apeart (Julho a Dezembro de 2000). Londrina: Editora Uel, 2001.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo. In: _____; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Monica Castagna. **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 65-86.

BERCOVICI, Gilberto. Reformas de base e superação do subdesenvolvimento. **Estudos brasileiros**, v. 1, n. 1, 2014. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos/NaPresidenciaRepublica/As_reformas_de_base>. Acesso em: 10 set. 2015.

BRASIL. **Lei nº 4.214, de 2 de março de 1963**. Dispõe sobre o Estatuto do Trabalhador Rural. 18 mar. 1963. Brasília: Diário Oficial da União - Seção 1, 1963.

_____. Consolidação das Leis do Trabalho. **Lei nº 5.889, de 8 de junho de 1973**. Institui normas reguladoras sobre o Trabalho Rural. 11 jun. 1973. Brasília: Diário Oficial da União, 1973.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

BROIETTI, Marcos Henrique. Os assalariados rurais temporários em tempos de globalização. **Faz Ciência**, Francisco Beltrão, v. 5, n. 1, p. 148-157, 2003. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/fazciencia/article/view/7687>>. Acesso em: 15 out. 2014.

BRUNO, Regina. O Estatuto da terra: entre a conciliação e o confronto. **Estudos Sociedade e Agricultura**, n. 5, p. 5-31, nov. 1995.

CANUTO, Antonio. Comissão Pastoral da Terra. In: CALDART, Roseli (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 130-135.

CARVALHO, Edmilson. A totalidade como categoria central na dialética marxista. **Outubro**, n. 15, p. 178-193, 2007. Disponível em: <http://www.revistaoutubro.com.br/edicoes/15/Artigo_06.pdf>. Acesso em: 10 set. 2014.

CASAGRANDE, Yolanda. **Trabalhador Rural Volante (“Bóia-Fria”) no Paraná: Características histórico demográficas**. 1979. 155f. Dissertação (Mestrado em História) – Departamento de História, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1979.

CASTRO, Josué. **Geografia da fome: o dilema brasileiro: pão ou aço**. 10. ed. Rio de Janeiro: Antares, 1984.

CECÍLIO, Maria Aparecida. **Proposta de Roteiro Para as Discussões Nas Reuniões Sobre Avaliação 1995**. Maringá: [s.n.], 1995. 2p.

_____. **Lavar e brincar: o trabalho precoce e as consequências para o desenvolvimento humano**. Maringá: Graf. Massoni, 2004.

CHRISTOFFOLI, Pedro Ivan. Agroindústria. In: CALDART, Roseli (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p. 74-81.

CNBB. Igreja e Problemas da Terra. In: STEDILE, João Pedro (Org.). **A Questão Agrária no Brasil: O debate na esquerda – 1960-1980**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 277-304.

CPT – COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. **Conflitos de Terra no Brasil**. Goiás: Revista Conflitos no Campo, 1985. Disponível em: <<http://www.cptnacional.org.br/index.php/component/jdownloads/finish/43/266?Itemid=23>>. Acesso em: 15 nov. 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. As categorias. In: **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985. p. 21-52.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21464.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2014.

DELORS, Jacques, et. al. Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DUARTE, Newton. A educação escolar e a teoria das esferas de objetivação do gênero humano. **Perspectiva**, Florianópolis: UFSC/CED, n. 19, p. 57-80, 1993. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9169/8508>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

ENDLICH, Ângela Maria. **Pensando os papéis e significados das pequenas cidades do noroeste do Paraná**. 2006. 504f. Tese (Doutorado em Geografia) – Departamento de Geografia, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2006.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 3, n. 3, p. 531-541, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a10v33n3.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2014.

FAGANELO, Benedito Fernandes; COURY, Rubens Massud. **Corte manual de cana de açúcar**. Curitiba: Senar; Piracicaba: STAB, 1995.

FENERICH, Suely. **A experiência da usina Santa Adelaide**. Pinheiros: LR Editores Ltda., 1982.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Construindo um estilo de pensamento na questão agrária**: o debate paradigmático e o conhecimento geográfico. Presidente Prudente: [s.n.], 2013. v. 1-2

_____; STEDILE, João Pedro. **Brava gente**: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. 3. ed. São Paulo: Perseu Abramo, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, Jose Claudinei (Org.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. São Paulo: Autores Associados, 2005. p. 45-65.

GIDDENS, Antony. **A terceira via**: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. Rio de Janeiro: Editora Record, 1999.

GONÇALVEZ, Ademir Nunes. **Uma análise das políticas educacionais no Paraná nas décadas de 1980 e 1990**. 2010. 141f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

GUERRA, Maria do Carmo Bueno. Empregabilidade. In: CASTRO, Carmen Lucia Freitas (Org.). **Dicionário de Políticas Públicas**. Barbacena: Eduemg, 2012. p. 157-160.

GUERRA, Gutemberg Armando Diniz. Sindicatos rurais versus sindicatos dos trabalhadores rurais no Estado do Pará: Novas estratégias de representação política. Paper Naea 124, agosto, 1999. Disponível em < www.naea.ufpa.br/pdf.php?id=204> acesso em 03 de abril de 2016.

IANNI, Octavio. A formação do proletário rural. In: STEDILE, João Pedro (Org.). **A Questão Agrária no Brasil**: o debate na esquerda – 1960-1980. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 127-146.

IOKOI, Zilda Marcia Gricoli. Prefácio. In: PRIORI, Angelo. **O protesto do trabalho**: história das lutas sociais dos tabuladores rurais do Paraná 1954-1964. Maringá: Eduem, 1996.

JOÃO PAULO II. Discurso inaugural pronunciado no seminário palafoxiano de Puebla de Los Angeles, México. In: **Conclusões da III Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano**. Puebla: Edições Paulinas, 1979. p. 6-24.

LEMOS, Renato. Justiça Militar e processo político no Brasil (1964-1968). In: SEMINÁRIO 1964-2004: 40 ANOS DO GOLPE. Ditadura militar e resistência no Brasil, 1., 2004, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UFRJ/UFF/CPDOC/APERJ/7Letras/Faperj, 2004. p. 282-289.

LIMA, Joaquim Pacheco. **Bóias-Frias do Paraná**: situação e demandas. Londrina: PEART, 1993.

LUKÁCS, Georg. **Princípios ontológicos fundamentais de Marx**. São Paulo: Ciências Humanas Ltda., 1972.

MAPA da Localização das Unidades Produtoras de Álcool e Açúcar no Estado do Paraná. **Bioenergia**. 2014. Disponível em: <<http://www.alcobar.org.br/associados/mapa.php>>. Acesso em: 10 set. 2015.

MARTINS, André Silva. O neoliberalismo da Terceira Via: uma proposta para educar a sociabilidade. In: MARTINS, André Silva. **A direita para o social**: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2009. p. 59-110.

MARTINS, Carlos Eduardo. **O golpe militar de 1964 e o Brasil**: passado e presente. São Paulo: Boitempo, 2014.

MARX, Karl. **Introdução à Miséria da Filosofia**. Tradução de José Paulo Netto. São Paulo: Global, 1982.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão popular, 2008.

_____; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã (Feuerbach)**. 5. ed. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Hucitec, 1986. p. 15-77.

MAYER, André Luiz Monteiro. **Reificação e Barbárie**: crítica às relações sociais capitalistas. 2006, 167f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006

MELLO, Maria Conceição D'incão. **O bóia-fria: acumulação e miséria**. 6º Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 1978.

MELO, Adriana Almeida Sales de. Os organismos internacionais na condução de um novo bloco histórico. In: NEVES, Lucia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 69-82.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy. **Educação do campo e políticas públicas para além do capital: hegemônias em disputa**. 2009. 301f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

NETO, Antonio Julio Menezes. A Igreja católica e os movimentos sociais do campo: a teologia da libertação e os movimentos dos trabalhadores rurais sem terra. **Cadernos CHR**, Salvador, v. 20, n. 5, p. 331-341, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-49792007000200010&script=sci_arttext>. Acesso em: 20 nov. 2014.

PAULO NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

_____; BRAZ, Marcelo. **Economia Política: uma introdução crítica**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

O NASCIMENTO da CPT. **Comissão Pastoral da Terra**. 5 fev. 2010. Disponível em: <<http://www.cptnacional.org.br/index.php/quem-somos/-historico>>. Acesso em: 15 nov. 2014.

PAIVA, Vanilda. Sobre o conceito de “capital humano”. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 185-191, jul. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a10n113.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2014.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Termo de Convênio e Amparo Técnico e Financeiro**. Curitiba: [s.n.], 1993. 6p.

_____. Assembleia Legislativa do Estado do Paraná. **CPI do Bóia Fria**. Curitiba: [s.n.], 1994.

PEART. **Quadro Funcional do Peart/1993**. Londrina: [s.n.], 1994. 2p.

_____. **Avaliação Dos Monitores**. Maringá: [s.n.], 1995a. 41p.

_____. **Relatório Peart 1995**. Londrina: [s.n.], 1995b. 3p.

_____. **Correspondências de 1995**. Maringá: [s.n.], 1995c. 11p.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. A crise da América Latina: consenso de Washington ou crise fiscal? **Pesquisa Plano Econômico**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, p. 3-24, abr. 1991.

_____; GRAU, Nuria Cunill. Entre o Estado e o Mercado: o público não-estatal. In: _____ (Org.). **O público não estatal na reforma do estado**. Rio de Janeiro: FGV, 1999. p. 15-48.

PEREIRA, Monica Cox de Brito. Revolução Verde. In: CALDART, Roseli (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p. 687-691.

PRIORI, Angelo. **O protesto do trabalho**: história das lutas sociais dos trabalhadores rurais do Paraná 1954-1964. Maringá: Eduem, 1996.

RAMMINGER, Tatiana; ATHAYDE, Milton Raimundo Cidreira de; BRITO, Jussara. Ampliando o diálogo entre os trabalhadores e profissionais de pesquisa: alguns métodos de pesquisa-intervenção para o campo da Saúde do Trabalhador. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 18, n. 11, p. 3191-3202, nov. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v18n11/10.pdf>>. Acesso em: 5 abr. 2015.

RELATORIO nº111/01. Caso 11.517. Diniz Bento da Silva. Brasil. **Comissão Interamericana de Direitos Humanos**. 15 out. 2001. Disponível em: <<http://cidh.oas.org/annualrep/2002port/brasil.11517.htm>>. Acesso em: 17 jul. 2015.

RIVIÈRE, Pichon Enrique. **El Proceso Grupal**. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión, 1982.

SANDRONI, Paulo. **Novíssimo dicionário de economia**. São Paulo: Best Seller, 1999.

SANTOS, Beni dos. Introdução a uma leitura do documento a partir da opção preferencial pelos pobres. In: **Conclusões da III Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano**. Puebla: Edições Paulinas, 1979. p. 41-51.

SANTOS, Milton. **Espaço e Dominação**: Seleção de Textos. São Paulo: Associação de Geógrafos Brasileiros, 1978.

SCAFF, Elisangela Alves da Silva. Cooperação internacional para o planejamento da educação brasileira: aspectos teóricos e históricos. **Rbep**, Brasília, v. 88, n. 219, p. 331-344, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/501/511>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

SCHULTZ, Theodore W. **O capital humano**: investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SILVA, José Graziano *et al.* Tecnologia e campesinato: o caso brasileiro. **Economia Política**, v. 3, n. 4, 1983. Disponível em: <<http://www.rep.org.br/pdf/12-2.pdf>>. Acesso em: 5 jul. 2015.

SILVEIRA, Elisabete Cristina Cruvello da. O espaço das conferências internacionais de educação (CIEs) da OIE/Unesco e o processo de políticas públicas educativas. **Rbep**, Brasília, v. 80, n. 196, p. 440-450, set./dez. 1999. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/170/169>>. Acesso em: 19 nov. 2014.

SIMÕES, Carlos. **Curso de direito de serviço social**. São Paulo: Cortez, 2009.

SPINATELLI, Jorge Salvo. **Psicologia Social**: Enrique Pichon Rivieri (Junio de 1907 - Julio de 1977). 2007. Disponível em: <http://www.psico.edu.uy/sites/default/files/cursos/int-teorias_enrique.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2015.

TARDIN, José Maria. Cultura Camponesa. In: CALDART, Roseli (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p. 180-188.

TONET, Ivo. Expressões ideoculturais da crise na atualidade e sua influência teórico-prática. In: CFESS (Org.). **Serviço Social**: direitos e competências profissionais. Brasília: CFESS, 2009. p. 107-124.

UNESCO. **Declaração Mundial Sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtiem: Unesco, 1990.

VILALLOBOS, Jorge Ulisses Guerra; ROSSATO, Giovanio. A Comissão Pastoral da Terra (CPT): notas da sua atuação do no Estado do Paraná. **Boletim de Geografia**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 20-31, 1996. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/BolGeogr/article/view/12882/7335>>. Acesso em: 16 out. 2014.

WEFORT, Francisco. Educação e política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade. In: FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. p. 1-27.

ANEXO

Anexo 1: Proposta de roteiro para as discussões sobre avaliação subsidiada pela enquete operária de Karl Marx.

- PROPOSTA DE ROTEIRO PARA AS DISCUSSÕES NAS REUNIÕES SOBRE AVALIAÇÃO
1. Qual o trabalho das pessoas que participam em seu grupo? Para quem elas trabalham?
 2. Qual a idade e sexo das pessoas com quem voce trabalha?
 3. Qual a idade mínima para as crianças iniciarem no trabalho?
 4. O que elas ganham é o suficiente para suprirem suas necessidades ou precisam realizar bicos?
 5. Dê detalhes de como funciona o trabalho dessas pessoas?
 6. O que é que gera trabalho para elas?
 7. Comente sobre o trabalho delas dizendo quais as conseqüências em geral sobre sua saúde e seu estudo.
 8. Descreva as condições de seu local de trabalho: lugar, temperatura, sanitários, limpeza, ruídos, poeira, umidade . . .
 9. Voce conhece trabalhadores rurais que tenham se beneficiado dos chamados fundos de aposentadoria?
 10. O município ou governo vigiam as condições de higiene e segurança do local de trabalho deles?
 11. Indicar as horas de trabalho por dia e os dias de trabalho na semana que essas pessoas desenvolvem seu trabalho.
 12. Indicar os dias de festa que elas comemoram durante o ano
 13. Existem pausas durante a jornada de trabalho delas? Quanto tempo?
 14. Esses trabalhadores comem a intervalos determinados ou irregularmente? Em que local eles comem? Eles bebem água de onde?
 15. Trabalha-se a noite? Recebe-se hora extra?
 16. Indicar as horas em que trabalham os menores de 16 anos e no que trabalham
 17. O Governo ou município encarrega-se de por em prática as leis vigentes sobre o trabalho infantil? E submetem-se a elas os patrões?
 18. Existem escolas para esses menores que trabalham para o sustento da família? Se existem, a que hora funcionam? Quem as dirige? Que se ensina nelas?
 19. Durante as colheitas, qual é a carga horária de trabalho?
 20. Quais são as normas e penalidades por atraso? A que horas começa o dia de trabalho, e a que hora recomeça após as refeições?
 21. Quanto tempo eles gastam na ida para o trabalho e no regresso? Esse tempo é pago ou não?
 22. Fale das interrupções que interferem na vida dos trabalhadores. Fale de seu desemprego involuntário. Como vivem esse período?
 23. Os trabalhadores se organizam em seu município em associações? Quem os dirige? Já fizeram greve? Quanto tempo elas duram? Foram greves parciais ou gerais?
 24. Qual a finalidade das greves?
 25. Quais foram os resultados das greves?
 26. Qual a penalidade que os patrões utilizam para administrar os trabalhadores?
 27. Voce conhece casos em que o governo tenha posto a força pública a serviço dos patrões contra os trabalhadores?
 28. Existe atendimento de socorro aos trabalhadores durante o período de trabalho? Que garantias eles tem?
 29. Quais são, em geral, as condições físicas, mentais e morais em que vivem os trabalhadores?
 30. Voce conhece casos em que os trabalhadores perderam o serviço porque foram colocadas máquinas em seu lugar?
 31. Voce conhece a vida de trabalhadores que perderam o emprego aos 50 anos? Como vivem?
 32. Quantos anos o trabalhador rural consegue trabalhar?
- QUESTÕES PARA PENSAR A ATUAÇÃO DO EDUCADOR DO PEART
33. Qual o seu local de trabalho com seu grupo?

31. Você conhece a vida de trabalhadores que perderam o emprego aos 50 anos. Como vivem?
 32. Quantos anos o trabalhador rural consegue trabalhar?
- QUESTÕES PARA PENSAR A ATUAÇÃO DO EDUCADOR DO PEART
33. Qual o seu local de trabalho com seu grupo?
 34. Você trabalha só com alfabetização ou desenvolve outros trabalhos? O seu grupo é formado por mais homens ou mulheres?

35. Você vive próximo a eles? Em que tipo de atividades você se relaciona com esses trabalhadores sem ser no grupo de estudo?
36. Quais as expectativas de vida destes trabalhadores? Se tem, porque? Como? Quando?
37. Quais as barreiras que você tem enfrentado no trabalho educativo?
38. Qual o objetivo de seu trabalho? Porque?
39. Quais os compromissos que esse trabalho lhe impõe?
40. Como você faz para motivar o seu grupo a participar?
41. Quais são os interesses dos trabalhadores além de ler e escrever?
42. O seu trabalho é baseado em que? Teorias? Práticas sociais? Como?
43. Qual a sua formação escolar?
44. Que contribuições os teóricos tem dado a você?
45. A mudança dos trabalhadores causa que tipo de dificuldade?
46. Com que frequência você entra em contato com os trabalhadores?
47. O que mais te preocupa na realização desse trabalho?
48. No trabalho de educação popular que você desenvolve, avaliar pra que e o que?
49. Em que condições acontece a avaliação em seu grupo? Que fatores devemos levar em conta no ato da avaliação?
50. Qual o papel da avaliação no seu trabalho e na sua vida?
51. Para que serve a avaliação?
52. Qual a razão para existir a avaliação?
53. O que você faz para atender os interesses coletivos de seu grupo?
54. Qual o interesse pela qualidade de seu trabalho?
55. Como é que você avalia cada trabalhador? Quais os meios que você utiliza?
56. Quais os tipos de atividades desenvolvidas em seu grupo?
57. Como é possível lidar com os diferentes interesses dos trabalhadores que participam de um mesmo grupo?
58. Qual a finalidade de seu trabalho?
59. Que contribuição o seu trabalho tem dado aos que estudam com você?
60. Importa pra você conhecer as pessoas com quem você trabalha, saber seus problemas e dificuldades?
61. Porque você realiza esse trabalho?
62. Quais são os fatores que atrapalham na sua atuação junto aos trabalhadores?
63. O seu trabalho é iniciado a partir de que princípios?
64. Como é que você se prepara para esse trabalho?
65. O que é possível avaliar nas atividades conjuntas desenvolvidas pelos trabalhadores?
66. Quais são os critérios para se avaliar o desempenho do grupo?
67. Como é que o educador operacionaliza a avaliação? Ele faz provas, observa diariamente, faz relatórios, enfim, como é que acontece isso?
68. Os trabalhadores se sentem avaliados ou não? Se sentem, qual a reação deles? Eles entendem sua forma de avaliar?
69. O educador popular se preocupa com o resultado de seu trabalho? O que é que o preocupa?
70. O que é que distingue a educação formal da não formal?
71. O que é que distingue o educador popular do educador profissional?
72. Qual a filosofia da Educação popular? Quais os princípios que a sustentam? Quais são as propostas de organização?
73. Quais são as principais características do PEART?
74. Quais são as metas a serem trabalhadas a longo prazo?
75. Quem é o educador do PEART?
76. Como se planeja a ação do PEART?
77. O trabalho educativo está levando os trabalhadores a emancipação? Dê exemplos.

Anexo 2: Livreto vida de boia-fria.





