

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

A RELAÇÃO ENTRE O MST - PR E O GOVERNO ROBERTO REQUIÃO:
ANÁLISE DA POLÍTICA DA ESCOLA ITINERANTE (2003 – 2010)

JUREMA DE FATIMA KNOFF

CASCADEL, PR

2013

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

A RELAÇÃO ENTRE O MST - PR E O GOVERNO ROBERTO REQUIÃO:
ANÁLISE DA POLÍTICA DA ESCOLA ITINERANTE (2003 – 2010)

JUREMA DE FATIMA KNOFF

Dissertação Apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – PPGE, área de concentração “Sociedade, Estado e Educação”, linha de pesquisa “Educação, Políticas Sociais e Estado”, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:

Francis Mary Guimarães Nogueira

CASCADEL, PR

2013

UNIOESTE - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE Mestrado

**A RELAÇÃO ENTRE O MST - PR E O GOVERNO ROBERTO REQUIÃO:
ANÁLISE DA POLÍTICA DA ESCOLA ITINERANTE (2003-2010)**

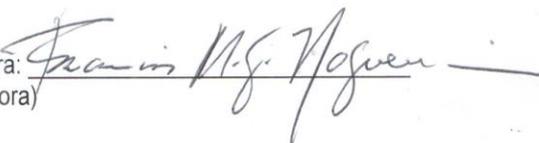
Autora: Jurema de Fatima Knopf

Orientadora: Francis Mary Guimarães Nogueira

Este exemplar corresponde à Dissertação de Mestrado defendida por Jurema de Fatima Knopf, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE para obtenção do título de Mestra em Educação.

Data: 10/06/2013

Assinatura:
(orientadora)



COMISSÃO JULGADORA:


Profa. Dra. Sandra Luciana Dalmagro


Profa. Dra. Liliam Faria Porto Borges

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais, Neiva Godoi e Sebastião Knopf, camponeses que sofreram as consequências das transformações na agricultura, da migração e que encararam a luta pela terra. Mesmo diante de dificuldades, sempre incentivaram a dedicação aos estudos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço.

As famílias Sem Terra que me acolheram desde 1999 nos acampamentos, mesmo diante da insegurança e imprevisto ensinam que é preciso lutar para transformar. Ao Setor de Educação do MST do Paraná, pelos desafios lançados, estudos, análises e formação proporcionada em minha caminhada. Ao Grupo de Pesquisa em Políticas Sociais – GPPS, que contribuiu para aprofundar a leitura sobre a instituição escolar na sua relação com o Estado na sociedade capitalista. A Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste e ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Educação, por receber a pesquisa. Mesmo diante de limitação, como os presentes em qualquer instituição pública, possibilitou muito em minha formação acadêmica.

Quero muito agradecer ao Maicon Costa, companheiro de vida e de angústias durante a realização deste trabalho. Às minhas filhas, Cauane e Taila Sofie, responsáveis por minha motivação e alegria. À Francis Mary Guimarães Nogueira, orientadora e companheira de ideais. Por fim, agradeço a banca de qualificação e defesa, as companheiras e pesquisadoras Dra. Sandra Luciana Dalmagro (UFSC) e Liliam Faria Porto Borges (UNIOESTE) que com muito rigor e comprometimento trouxeram contribuições importantes para este estudo.

RESUMO

Esta pesquisa objetiva analisar a relação que se estabeleceu entre o MST e o governo Requião na formulação de políticas educacionais do campo no Estado do Paraná (2003 a 2010). A problemática deste estudo situa-se em um contexto complexo da luta entre o Movimento e Estado, na qual as políticas sociais, em particular, as educacionais visam escamotear o caráter de classe do Estado burguês, assegurando a constante repetição das relações de produção na sociedade capitalista. Contraditoriamente, e no mesmo movimento, o acesso a políticas sociais como “direito” real evidencia a impossibilidade desta forma de Estado garantir o que “promete” em âmbito formal. Nesta realidade contraditória o MST vem afirmando, por meio da Educação do Campo, o direito a educação como condição humana, garantido, inclusive em condições de acampamento. É deste contexto que surge nossa questão de pesquisa; Como e que relações se estabeleceram entre MST – PR, a partir da constituição da Escola Itinerante, com o governo Requião? Dentro dessa questão central cabe também indagar; por que o Estado, e particularmente o Estado do Paraná, no governo Requião, permitiu essa forma de escola, sendo que ela se articula a objetivos contrários à lógica de controle, manutenção e dominação. Para responder a estas indagações buscamos nas obras de Lênin, Saes, Martorano, Neto, Caldart e Vendramini maior apropriação teórica acerca das categorias de estudo: Estado Burguês, Estado Brasileiro, Políticas de Governo, Política Social e Educação do Campo, que perpassam a análise do estudo em questão. Também nos empenhamos em situar o papel da Educação do Campo, do MST e da orientação política do governo Requião na constituição da Escola Itinerante do MST. Realizamos, ainda, pesquisa em documentos primários internos do MST e institucionais (da SEED), nos quais evidenciamos nuances na formulação e condução desta escola, que incorpora duas lógicas distintas, a manutenção e a transformação das relações sociais. Evidenciamos que a luta por Educação do Campo, desde sua especificidade, recoloca para a sociedade a histórica demanda da universalização da escola pública brasileira. Entendemos a Escola Itinerante como uma política de Educação do Campo conduzida pelo MST e SEED-PR, na qual o Movimento afirma na sua condução, autonomia política e pedagógica ao inseri-la como parte da organicidade dos acampamentos e exige que o Estado a reconheça como escola pública estatal. Assim, portanto, as relações entre MST-PR e os governos Requião, na constituição da Escola Itinerante no Paraná, foram marcadas por momentos de luta massiva, por conflitos e disputas de interesses entre Movimento e Estado e por espaços de negociações. O resultado dessa relação é uma escola possível nas condições de luta possíveis, o que demonstra que, mesmo ocupando as brechas ou os espaços estatais mediante a instituição da Coordenação da Educação do Campo durante os mandatos consecutivos do governo Requião, permanecia o entendimento do papel do Estado burguês, reafirmando, assim, seus objetivos e suas práticas orientadas no embate de forças. O resultado desta relação sintetiza as condições concretas da disputa que se estabelece, em última instância, em qualquer relação entre o Estado e o Movimento Social.

Palavras-chave: Escola Itinerante, Política Social, Educação do Campo, Estado, MST.

ABSTRACT

This research has as objective to analyze the relation that was established between the “Movement of countryside workers landless” (MST) and Requião government in the formulation of educational policies in the countryside of Paraná (2003 a 2010). The problematization of this study is situated in a complex context of fight between the movement and the state, in which the social policies, especially the educational ones, intend to dodge the character of class of the bourgeois and to ensure the repetition of the relation of productions in the capitalist society. Contradictorily, and in the same movement, the access to social policies as a real “right” evidences the impossibility that this kind of state to keep what it promises in a formal scope. In this contradictory reality the MST has been affirming, through the education of the countryside, the right to education as a human condition, which must be guaranteed, including in camping conditions. It's from this context that appears our research question; how and what kind of relations were established between MST – PR, based on the constitution of the itinerary school, with the Requião government? Inside this central question we can also question: why did the State, especially the State of Paraná, in the Requião government, allowed this kind of school, since it has opposite objectives to the logic of control, maintenance and domain. To answer these questions we searched into the works of Lênin, Saes, Martorano, Neto, Caldart and Vendramini a bigger theory appropriation about the categories of study: Bourgeois State, Brazilian State, Government Policies, Social Policy and Education in the countryside, which crosses the analysis of this study. We also situate the role of the Education in the countryside, of the MST and the political orientation in Requião government in the constitution of the Itinerary School of the MST. We made, as well, a research in primary internal documents of the MST and institutional (of the SEED), in which we put in evidence nuances in the formulation and conduction of this school, that incorporate two distinct logics, the maintenance and the transformation of the social relations. We evidenced as well that the fight for Education of the countryside, since its specificity, put again into the society the historic demand of the universality of the public Brazilian school. We understand that the Itinerary Scholl as a policy of Education of the countryside conducted by MST and SEED-PR, in which the movement affirms in its conduction political and pedagogical autonomy as it inserts this school as part of the organicity in the camps and demands that the State recognize it as a public state-owned school. Therefore, the relations between MST-PR and the Requião government, in the constitution of the Itinerary Schools of Paraná, were marked by moments of massive fight that established a bigger tension, by conflicts and disputes of interest between the Movement and the State and by spaces of negotiation. The result of this relation is a possible school in the condition of the possible fight, what demonstrate that, even occupying the state gaps or spaces by the institution of the Education Coordination of the countryside during the consecutive mandates of the Requião Government, stayed the understanding of the role of the Bourgeois State, reaffirming, thus, its objectives and its oriented practices in the shock of forces. The result of this relation synthesizes the concrete conditions of the dispute in which it is established, ultimately, in any relation between the State and the Social Movement.

Key-words: Itinerary School, Social Policie, Education of the countryside, State, MST.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Dados sobre as eleições de 2002	86
QUADRO 2 – Programas e projetos de governo	87 - 88
QUADRO 3 – Dados sobre as eleições de 2006	89
QUADRO 4 – Pauta do MST à SEED	140

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Número de ocupações de terras realizadas durante o governo Requião no Paraná – Ano 2003 a 2010..... 90

TABELA 2 – Número de assentamentos realizados durante o governo Requião no Paraná – Ano 2003 a 2010..... 92

TABELA 3 – Evolução do número de alunos da Escola Itinerante – PR – Ano 2004 a 2006..... 117-118

TABELA 4 – Evolução do número de alunos da Escola Itinerante – PR – Ano 2007 a 2010..... 120-121

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABAG – Associação Brasileira do Agronegócio.
ASSESSOAR – Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural.
BM – Banco Mundial.
CEE- Conselho Estadual de Educação.
CEPAL – Comissão Econômica das Nações Unidas para a América Latina.
CONEC- Comissão Nacional do Campo.
CNA – Coordenação Nacional da Agricultura.
CNE – Conselho Nacional de Educação.
DEB – Departamento de Educação Básica.
EI – Escola Itinerante.
EJA – Educação de Jovens e Adultos.
ENERA – Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária.
FONEC- Fórum Nacional de Educação do Campo.
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.
ITERRA – Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária.
MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens.
MEC – Ministério da Educação.
MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores.
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.
PROCAMPO - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo.
PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação no Campo.
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.
PPP – Projeto Político-Pedagógico.
PFL – Partido da Frente Liberal.
PQRA – Pesquisa de Qualidade na Reforma Agrária.
PSS – Processo Seletivo Simplificado.
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SUED – Superintendência de Educação.
SEED/PR – Secretaria de Estado da Educação – Paraná.
UNESCO - Fundo das Nações Unidas para a Ciência e a Cultura.
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância.
UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná.
PEE – Plano Estadual de Educação.
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro.
FMI – Fundo Monetário Internacional.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

- Objeto de estudo e objetivos da pesquisa
- Aspectos teórico-metodológicos da pesquisa

1 CONCEPÇÃO DE ESTADO E POLÍTICA SOCIAL SOB A INFLUÊNCIA DO PENSAMENTO NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO	25
1.1 Os elementos que constituem o Estado burguês	26
1.2 A lógica democrática para a legitimação do Estado burguês.....	38
1.3 A Política Social e a luta de classes no Estado burguês.....	45
1.4 A política educacional e a influência do Neoliberalismo na educação	52
2 O MST E A LUTA POR TERRA, EDUCAÇÃO, ESCOLA E EDUCAÇÃO DO CAMPO	58
2.1 O MST: um movimento social da classe trabalhadora.	60
2.3 A educação do campo e a discussão acerca da universalização da escola	71
2.4 A atualidade da Educação do Campo – contradições e possibilidades.....	80
2.5 O Paraná dentro do contexto geral; as orientações políticas nos governos Requião de 2003 a 2010	84
2. 6 A Educação do Campo no Paraná	98
3 ANÁLISE A TRAJETÓRIA DA ESCOLA ITINERANTE NOS DOIS GOVERNOS REQUIÃO CONSECUTIVOS NO PARANÁ (2003 A 2010).	106
3.1 A constituição da Escola Itinerante no Paraná	108
3.1.1 Sobre a escola-base das Itinerantes.....	123
3.2 O necessário vínculo entre escola e comunidade acampada	129
3.3 A Escola Itinerante como uma das políticas de Educação do Campo implementada durante o governo Requião no Paraná	136
3.4 A mediação necessária entre o Setor de Educação do MST e Estado na constituição da Escola Itinerante no Paraná.....	141
CONCLUSÃO	146
REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO	150

INTRODUÇÃO

Objeto de estudo e objetivos da pesquisa

Esta pesquisa, intitulada “A relação entre o MST/PR e o governo Requião: análise da política da Escola Itinerante (2003 – 2010)”, pretende compreender a complexa relação, durante um período de oito anos, que se estabeleceu entre o MST, a Educação do Campo e o Estado do Paraná, por meio de negociações, de enfrentamento e de estranhamento que se travou entre o MST e a orientação das políticas educacionais desse governo estadual, para a Educação do Campo, destacando os encaminhamentos para a constituição da Escola Itinerante, nesse período.

A aproximação com a experiência da Escola Itinerante é fruto da minha atuação na coordenação desta escola, bem como a militância junto ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra com funções junto ao Setor de Educação do MST¹ paranaense. Os sete anos (2004 a 2011) de minha contribuição junto às Escolas Itinerantes no Estado do Paraná me propiciaram aprendizados importantes acerca da forma de organização escolar, dos processos organizativos dos acampamentos e das especificidades, das problemáticas e das possibilidades de se fazer uma escola, particular, articulada à luta pela terra.

O meu envolvimento na organização de uma instituição de ensino itinerante me despertou o interesse e a necessidade de maior apropriação teórica acerca das questões concretas em que estava envolvida. Assim, para a minha maior qualificação, eu me inseri no curso específico de graduação em Pedagogia para Educadores do Campo (2004-2008). Esse espaço de formação privilegiou importantes discussões acerca da função da escola no Movimento dos Trabalhadores Sem Terra e auxiliou diretamente na minha atuação como coordenadora de uma Escola Itinerante.

¹ O setor de educação do MST no PR foi constituído em 1997. Atualmente é formado por pessoas que representam as brigadas de 500 famílias no Estado que assumem diferentes funções, como: organização, discussão e implementação de encaminhamentos sobre a escola no Movimento, a infância e a formação de educadores e a educação de jovens e de adultos.

Foi a maior apropriação teórica possibilitada pelo curso de graduação e a atuação prática na condução da Itinerante que orientaram a minha atuação junto à equipe de sistematização da experiência da Escola Itinerante no Paraná². O processo de elaboração escrita, análise e estudos sobre a prática educativa dessa escola deu origem a cinco *Cadernos da Escola Itinerante - MST*, produzidos com o apoio da Secretaria de Estado da Educação – SEED, cadernos com os seguintes títulos: Caderno I: *Escola itinerante do MST: história, projeto e experiências* (MST; SEED, 2008); Caderno II: *Itinerante: a escola dos Sem Terra – trajetória e significados* (MST; SEED, 2008); Caderno III: *Pesquisas sobre a Escola Itinerante: refletindo o movimento da escola* (MST; SEED, 2009); Caderno IV: *Pedagogia que se constrói na itinerância: orientações aos educadores* (MST; SEED, 2009) e o Caderno V: *A escola da luta pela terra: a Escola Itinerante nos Estados do RS, PR, SC, AL e PI* (MST; SEED, 2010). Desses Cadernos, três são tomados como documentos de análise neste estudo, como apresentados na sequência.

Sublinhamos que apenas os primeiros três dos cadernos foram publicados pela SEED/PR, ainda durante o primeiro mandato de Requião (2004 a 2006). Os demais se perderam na morosidade do Estado, que alegava não dispor de recursos e nem de prioridade na divulgação desses materiais no segundo mandato desse mesmo governador (2007 a 2010).

Os momentos de estudo e os debates no coletivo de sistematização contribuíram para identificar aspectos que estavam avançando e o que ainda era preciso ser superado nos aspectos organizativos e pedagógicos nessas escolas. Sem dúvida, esses espaços de discussão fortaleciam a condução mais qualificada do setor de educação das itinerantes, que cada vez demandava mais responsabilidade do Estado para seu financiamento.

Foram as vivências nos acampamentos do MST, onde ocorrem mais explicitadas as contradições da luta de classes e os espaços de diálogo, estudo e produção escrita no coletivo de sistematização e coordenação das itinerantes, que instigaram a investigação sobre a relação do MST (que vislumbra a transformação social) e o Estado (que busca conservar o controle da classe política e

² O coletivo de sistematização da experiência da Escola Itinerante foi consolidado após I Seminário de Avaliação dessas escolas no Paraná, em 2007. O seminário foi realizado com a participação de educadores, coordenadores e pesquisadores da educação no MST, coordenado por Isabela Camini e Sandra Luciana Dalmagro.

economicamente dominante). Essas inquietações foram aprofundadas e organizadas para a pesquisa no mestrado.

Os distintos espaços de discussões, estudos e enfrentamentos vivenciados na trajetória da pesquisadora possibilitaram a participação em debates/formulação e condução das políticas educacionais de Educação do Campo, as quais, nos últimos anos, se vêm multiplicando, principalmente no Paraná, aqui sendo por nós destacada a Escola Itinerante. Salientamos, todavia, que essas políticas educacionais apenas se materializam mediante a luta organizada dos Movimentos Sociais, que, após os anos de 1990, impeliram as suas demandas ao Estado.

Destacando estes aspectos, a questão que orienta este estudo busca compreender aquilo que aqui pode ser apresentado mediante o seguinte questionamento: – Como e que relações se estabeleceram entre o MST, a partir da constituição da política da Escola Itinerante, com o governo Requião?

Dentro dessa questão central cabe também questionar por que o Estado, e particularmente o Estado do Paraná, no governo Requião, permitiu essa forma de escola, sendo que ela se articula a objetivos contrários à lógica de controle, manutenção e dominação, passando, inclusive a entender o papel singular das Escolas Itinerantes nos acampamentos.

Partindo, então, dessa questão/problema central e suas nuances, definiu-se que o **objetivo geral** da nossa pesquisa poderia assim ser formulado: “Analisar as relações que se estabeleceram entre o MST-PR e o governo Roberto Requião para as políticas educacionais do campo no Estado do Paraná (2003 a 2010)”. Em vista desse objetivo geral, puderam ser anotados os seguintes **objetivos específicos**: (i) apresentar, de forma sumária, as bases conceituais do Estado burguês e seus vínculos com a emergência das Políticas Sociais e da Democracia como referência de análise para as relações entre o Estado e o MST; (ii) situar as políticas para a Educação do Campo no Paraná no período de 2003 a 2010, durante o referido governo; (iii) identificar os vínculos políticos que se estabelecem entre o governo Requião e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; (iv) demonstrar as relações entre a autonomia pedagógica e de gestão do Setor de Educação do MST-PR frente ao departamento de Educação do Campo da SEED/PR, particularmente na constituição da Escola Itinerante.

Para que o objetivo geral e os específicos sejam atingidos é necessário rigor metodológico, um rigor que nos permita ir além da descrição dos fatos. Neste sentido, entendemos a pesquisa como um processo fundamental para desvelar as contradições, a luta de classes e as desigualdades sociais ocultadas pela forma hegemônica de produção social vigente. Assim, para esse desvelamento, faz-se necessário realçar constantemente as relações sociais para além da aparência.

Para captar as relações entre o governo Roberto Requião e o MST-PR na temática das políticas de Educação do Campo nos dois mandatos desse governo (entre 2003 e 2010), percebemos que a nossa análise faz emergir dessa realidade (onde está imbricado o objeto desta pesquisa) as categorias de Estado burguês, Políticas de Governo e Política Social nos países capitalistas e como essas categorias se concretizam, especificamente para responder ao objetivo geral. Buscamos elucidar quais são as tensões e as contradições que estão inerentes a esse processo e a forma como elas incidem tanto nas políticas de Educação do Campo, como especificamente na criação e no desenvolvimento da Escola Itinerante.

As primeiras experiências dessa forma de escola surgiram no Estado do Rio Grande do Sul, regulamentadas e aprovadas pelo Parecer nº 1313/1996, parecer emitido pelo conselho estadual de educação rio-grandense-do-sul. O Paraná foi a segunda unidade da Federação que reconheceu a Escola Itinerante nos acampamentos, por regulamentação e aprovação pelo Parecer nº 1012/2003³, de 8 de dezembro, emitido pelo Conselho Estadual de Educação (CEE/PR).

Aspectos teórico-metodológicos da pesquisa

A pertinência do estudo sobre a Escola Itinerante revela-se pela importância de situar a relação entre o MST-PR e governo estadual no contexto da política educacional para a Educação do Campo, pois entendemos esta discussão é de suma relevância na atualidade porque situada a política educacional na disputa que configura o Estado burguês nesta sociedade, destacando-a como importante estratégia na luta de classes.

³ Em Santa Catarina, a aprovação da Escola Itinerante aconteceu em 2004 (CAMINI, 2008), posteriormente, em Goiás e em Alagoas em 2005 (CAMINI, 2008) e, ainda, no Piauí em 2008 (CAMINI, 2008).

No decorrer do processo de pesquisa realizamos o levantamento das produções existentes sobre o tema⁴, levantamento no qual encontramos trabalhos de conclusão de curso em nível médio e superior, dissertações e tese de doutorado. Referentemente às dissertações, o primeiro trabalho é o de Darlan Weide, realizado nas primeiras escolas de acampamento que acompanharam a construção da proposta pedagógica da Escola Itinerante e pressionaram a sua aprovação no Conselho Estadual de Educação no Rio Grande do Sul. Esse pesquisador registra a transição da escola de acampamento para a Escola Itinerante.

No Paraná, descobrimos, existem três pesquisas acerca da Escola Itinerante, e as três, julgamos, são estudos básicos para esta pesquisa. A primeira é de Adelmo Iurczaki, intitulada “Escola Itinerante: uma experiência de Educação do Campo no MST”, que foi defendida em 2007, na Universidade Tuiuti do Paraná. O autor se dedica a compreender o trabalho com os Temas Geradores na Escola Itinerante “Zumbi dos Palmares”.

A segunda pesquisa é a de Caroline Bahniuk, intitulada “Educação, Trabalho e Emancipação Humana: um estudo sobre as Escolas Itinerantes do MST” e foi defendida em 2008, na Universidade Federal de Santa Catarina. A autora busca, por meio da pesquisa na Escola Itinerante “Sementes do Amanhã”, identificar se a Escola Itinerante tem construído uma experiência distinta da escola burguesa.

A última pesquisa é a de Alexandra Filipak, intitulada “A nossa escola, ela vem do coração, Política Pública de Educação do Campo na vida dos educadores e educadoras da Escola Itinerante Caminhos do Saber (Ortigueira PR) (2009)”. Nesse estudo, a autora procura compreender a Escola Itinerante como expressão de uma política pública conquistada pelo MST e aponta que o foco dessa construção são as experiências vividas pelos educadores dessa escola.

A tese de doutorado de Isabela Camini, intitulada “Escola itinerante dos acampamentos do MST: um contraponto à escola capitalista?”, reúne reflexões acerca da Escola Itinerante no MST e destaca as práticas de organização

⁴ Existem mais cinco dissertações sobre as Itinerantes do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, mas não se tornaram referenciais bibliográficas deste trabalho dada a especificidade da temática abordada por eles, já que nosso interesse é centrar nos estudos realizados sobre a Escola Itinerante do Paraná.

pedagógica dessas escolas no Paraná. Para Isabela Camini, a escola dita Itinerante se contrapõe à escola hegemônica em duas categorias principais: a auto-organização e a atualidade. A atualidade é caracterizada pela prática social que adentra a escola e a auto-organização se vincula com a forma de organização dos tempos educativos, desde as questões postas pela própria realidade. Segundo essa pesquisadora, esses aspectos são fundamentais para que a Escola Itinerante se contraponha à escola capitalista.

O levantamento das referidas pesquisas sobre a Escola Itinerante foi de suma importância para definir as perguntas a serem feitas neste estudo. Evidenciamos que a relação escola e Estado ainda não havia sido contemplada nos estudos anteriores, tomando a constituição da Escola Itinerante no Paraná como exemplo das relações que se estabeleceram entre o MST e o Estado na constituição das políticas de Educação do Campo.

A Escola Itinerante emerge da luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST⁵, que, desde a sua origem, em 1979, luta por escolas em assentamentos e em acampamentos. Ela foi criada para suprir as demandas de escolarização dos acampados, em especial dos filhos dos acampados. É, portanto, uma escola de acampamento e que se vincula a processos organizativos das comunidades nas quais se insere.

Segundo Bahniuk (2008), o acampamento, por ser um território controlado por sujeitos que assumem formas coletivas de gestão das relações nele estabelecidas, pode incidir num menor controle por parte do Estado. Sendo assim, a Escola Itinerante teria maiores condições para questionar o modelo de escola hegemônica vigente.

Reconhecemos que as escolas do MST, em particular as escolas itinerantes, possuem potencialidades maiores em questionar o modelo escolar vigente, pois se encontram num espaço de contestação da ordem legal e hegemônica – que são os acampamentos. E, ainda, pautam-se em uma proposta educacional questionadora, tendendo a nos trazer maiores elementos para refletirmos sobre as possibilidades concretas de a escola direcionar-se à perspectiva de emancipação humana. (BAHNIUK, 2008, p.12).

⁵ No texto, os termos Movimento (com letra maiúscula) e MST serão utilizados para se referir ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Entende-se que a escola é um espaço importante para a educação dos povos do campo, por isso deve ser garantida também em situações de acampamento. Sobre a questão da itinerância de uma escola de acampamento, Fogaça (2006) faz uma importante relação com a garantia do acesso à escola para os acampados:

O impacto de uma política itinerante é que construímos uma escola que se desloca para onde o povo está, por isso não trabalha na perspectiva de esperar que os educandos fiquem sem escola porque não conseguem chegar até ela. O trânsito da Itinerante permite um deslocamento e encontro do saber sistematizado com o saber vivido. Linguagens que se cruzam e transformam a escola que foi criada para alguns, em uma escola para todos. (FOGAÇA, 2006, p. 73).

Desta forma, a escola no acampamento é uma forma de garantir que as crianças que acompanham seus pais nas ocupações não fiquem sem estudar, possibilitando que a escola se faça “para todos”. Por isso, para Beltrame et al. (2009, p. 84), “Pensar a Itinerante adquire significado se vinculada à história de institucionalização da escola e à tessitura histórica processual da educação no campo”.

Diante dos elementos explicitados sobre o significado da postura da Escola Itinerante, que acompanha as famílias Sem Terra⁶ na trajetória de luta pela terra, podemos considerar que esse modelo escola, em relação ao processo histórico de luta pela sua universalização, é uma forma particular de garantir aos camponeses dos acampamentos do Movimento o acesso à educação formal.

Sendo assim, cabe fixar a noção de que a Escola Itinerante foi determinada por um momento histórico, pensada e projetada desde uma necessidade histórica. Por isso, a ausência de políticas educacionais para os trabalhadores do campo marcou o movimento da luta pelo direito à educação e à escola, e as formas de luta foram marcando a organização do trabalho escolar itinerante.

Esta forma de escola, a itinerante, segundo Gehrck (2010, p. 71), “[...] vai existir enquanto existir o acampamento, é passageira, não desaparece, torna-se escola de Assentamento, ou Escola do Campo, depois da terra conquistada”. Dessa

⁶ O termo Sem Terra (com letras maiúsculas iniciais e sem hífen) é o nome próprio dos sujeitos que se constituíram ou se constituem nas lutas do MST e assume o significado de identidade construída nas ações de luta desse Movimento. Já o termo sem-terra, conforme consta dos dicionários, é substantivo de dois gêneros e dois números, utilizado como designação sociopolítica de indivíduos do meio rural sem propriedade e sem trabalho (LUFT, 1998, p. 601).

forma, não é a escola dos sonhos do Sem Terra, mas a que é possível nas atuais condições de luta pela conquista coletiva do tão esperado “pedaço de chão”.

No Paraná, a Escola Itinerante foi aprovada durante os governos Requião (governador Roberto Requião de Mello e Silva) de 2003 a 2010. Ocorreu que, nesse contexto, havia elementos conjunturais e políticos de composição do governo estadual com a organização da luta do MST, elementos que contribuíram para que se efetivasse essa política de educação aos acampados do Movimento. Trata-se de aspectos que serão analisados no Capítulo 3.

O avanço da luta do MST, por meio das ocupações de terras improdutivas que aconteceram após as eleições federal e estadual no final de 2002, pode ser apontado como aspectos conjunturais políticos que contribuíram para o fortalecimento dos Movimentos Sociais, em particular do MST, na correlação de forças com o Estado brasileiro e o Estado do Paraná naquele período histórico. Esses dados fortaleceram as possibilidades de emergência da Escola Itinerante no Paraná.

No ano de 2003 houve aumento significativo dos acampamentos no Estado do Paraná. Diante da conjuntura política, acreditava-se que a Reforma Agrária e a conquista de mais assentamentos encontrava um momento favorável. Eram 15 mil famílias em acampamentos grandiosos, como o caso do acampamento “José Abílio dos Santos”, em Quedas do Iguaçu, que concentrava mais de 2 mil famílias oriundas das margens da PR 158, no trecho entre Laranjeiras do Sul e Rio Bonito do Iguaçu.

O Paraná viveu os oito anos (os dois mandatos contíguos – 2003 a 2006 e 2007 a 2010) de existência da Escola Itinerante como parte da política de educação do governo Requião num período em que houve avanços consideráveis na constituição de políticas de Educação do Campo por meio das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e das Diretrizes Curriculares de Educação do Campo (2003), bem como da própria relação entre a Secretaria de Educação do Movimento com a Secretaria de Estado da Educação – SEED/PR.

Mesmo aprovadas e juridicamente expressas num conjunto de leis, as ações políticas de Educação do Campo foram arrancadas em negociações nem sempre amigáveis. Neste sentido, a precariedade, a lentidão e o “jogo de empurra” faz parte da própria natureza das políticas sociais no Estado burguês. Em razão desse

entendimento, a problemática aqui abordada está inserida no âmbito da discussão de classe, que permeia não apenas o objeto de análise, mas a vida real dos sujeitos sociais, inclusive da pesquisadora. Assim, portanto, as escolhas teóricas deste estudo vinculam-se a um posicionamento político que orienta todo o processo de estudo, pesquisa e análise deste trabalho.

A Educação do Campo é uma política social educacional que se constitui num determinado contexto histórico e por isso tem os trabalhadores do campo como seus protagonistas. São os Movimentos Sociais do Campo que, por meio de suas lutas sociais, vêm afirmando políticas educacionais do campo e, desta forma, impelem suas demandas ao Estado, mas não abrem mão da orientação política e pedagógica de suas ações. Desta forma, denunciam o silêncio do Estado em atender à histórica demanda por escolarização nas áreas rurais, e também contradizem as políticas compensatórias advindas da proposta de Educação Rural ou educação por parte do Estado.

As Escolas Itinerantes, deste modo, são vinculadas a essa perspectiva de serem escolas no espaço do campo e também sendo do campo, ou seja, que sejam pensadas, organizadas e intencionalizadas a partir da comunidade acampada e do Movimento Social ao qual pertencem. Elas já existiam mesmo antes do debate “Por uma Educação do Campo” e, juntamente com outras experiências de assentamentos e de acampamentos, vão criando um acúmulo de experiência que permite ao MST pautar, juntamente com outros Movimentos Sociais do Campo, políticas de Educação do Campo que possibilitem qualificar o debate e fazer avançar na construção/consolidação de uma proposta educacional questionadora.

A Escola Itinerante é uma das políticas de Educação do Campo que se constituiu num contexto de ascensão da luta pela terra do MST e da Articulação Estadual de Educação do Campo no Paraná, durante os dois mandatos do governo Requião (2003 – 2010). A conjuntura política permitia que, na relação de forças entre MST e Estado, se assegurassem conquistas importantes. Nesse contexto, a análise dessa política em particular nos ajuda a compreender a forma como se materializa a Educação do Campo no citado governo estadual, pois, em última instância, ela é resultado das disputas que se instauram no interior Estado burguês.

Para responder à questão de estudo que visa compreender como e que relações se estabeleceram entre o MST a partir da constituição da política da Escola Itinerante com o governo Requião e seus objetivos, para essa tarefa utilizam-se procedimentos metodológicos como a pesquisa bibliográfica, reunindo fontes secundárias e documentos de fontes primárias, como leis, documentos oficiais do governo Requião e os documentos oficiais do MST.

A pesquisa bibliográfica contribui também para aprofundar os conceitos que são centrais deste estudo (de Política Social e Educacional), ou seja, os abordados diretamente nos textos de Vladimir Lênin, de Décio Azevedo Marques de Saes e de Luciano Martorano, bem como e de Educação do Campo, com base nos estudos de José Paulo Neto, de Eliane Rossetti Behring, de Ivanete Boschetti, de Roseli Salete Caldart e de Célia Vendramini.

Nos documentos primários, o empírico é apenas uma manifestação “[...] que não se revela de imediato, sendo necessário desvendar suas dimensões e contradições para que sua essência se manifeste como concreto no pensamento” (BARROS e GASPARIN, 2009, p. 34).

Entre os tipos de documentos analisados neste estudo estão os três Cadernos da Escola Itinerante/MST, conforme já acima referenciados: Caderno I: *Escola itinerante do MST: história, projeto e experiências* (MST; SEED, 2008a); Caderno II: *Itinerante: a escola dos Sem Terra – trajetória e significados* (MST; SEED, 2008b); Caderno III: *Pesquisas sobre a Escola Itinerante: refletindo o movimento da escola* (MST; SEED, 2009). Esses cadernos reúnem reflexões e sistematizações do Setor de Educação do MST sobre a constituição da Escola Itinerante no Paraná. Os documentos internos do Setor de Educação, dentre eles um relatório de reunião do setor em 2009, mais um relatório de reunião, em 2009, do setor com a SEED/PR, bem como os relatórios de avaliação da Escola Itinerante no Paraná de 2006 e 2010 e os relatórios da Escola Itinerante/MST 2004, 2005 e 2007, além de um Parecer de Instrução nº 025/2010 – SEED/PR, 2010.

Para a escolha das fontes primárias, o critério de seleção utilizado foi a periodização que expressa o recorte do estudo, os elementos que apontam a constituição da Itinerante e a origem dessas fontes (materiais sistematizados, documentos oficiais do MST e da SEED/PR).

Estruturamos a pesquisa em três capítulos. No primeiro capítulo discorremos sobre a concepção de Estado enquanto conceito abstrato; Estado burguês, a política social e a influência do neoliberalismo sobre as políticas educacionais. Destacamos os elementos que compõem a estrutura jurídico-política deste Estado e os efeitos ideológicos que contribuem para a manutenção das relações de produção capitalistas nesta sociedade.

A política social no Estado burguês, contraditoriamente, contribui para a manutenção do capital e ameniza as difíceis condições de vida dos trabalhadores. Num Estado mediado pelo conflito entre as classes fundamentais e suas frações, ela é a síntese possível de determinado contexto social. As políticas educacionais, entendidas como uma forma da política social que vislumbra as especificidades educacionais, estão circunscritas neste contexto de luta e disputa. Por estarem imbricadas neste contexto, as políticas educacionais do campo são resultado desse jogo de forças que expressa, num mesmo movimento, as contradições e as possibilidades de luta da classe trabalhadora.

No segundo capítulo apresentamos o MST como um Movimento Social que se originou no contexto da luta de classes na sociedade, as especificidades da luta desse Movimento e o engajamento da questão educacional atrelada à luta pela terra e por transformação social. Contextualizamos as implicações da Política de Educação do Campo nos dois governos Requião consecutivos (2003 – 2010) e apresentamos as principais leis nacionais e estaduais que contribuíram para a criação da Escola Itinerante no Paraná.

No terceiro capítulo fazemos a análise da orientação da política de Educação do Campo, em específico, sobre a forma como o MST conduziu a Escola Itinerante nos acampamentos do MST na relação com a SEED/PR, as contradições da institucionalização da EI, a precariedade e as possibilidades desse modelo de escola, que, ao mesmo tempo, é e não é pública.

As políticas sociais no movimento de acúmulo de capital podem ser um instrumento do Estado burguês para amenizar o conflito entre as classes sociais em luta, mas, ao mesmo tempo e no mesmo movimento, podem imprimir derrotas ao Estado, isso podendo ocorrer quando obrigado a destinar menos ganhos ao capital e, desta forma, possibilitar maior organização à classe trabalhadora. A trajetória em

que se fortalece o debate por políticas públicas de Educação do Campo deve ser compreendida desde este prisma.

A luta pela escola pública, vinculada estrategicamente aos objetivos do MST, que busca o acesso à terra, à Reforma Agrária e à transformação da sociedade, precisa ser compreendida a partir da lógica da contradição, em que o tensionamento do Estado burguês se faz necessário, inclusive para garantir o que está inerente à sua própria natureza. É nessas circunstâncias que se expressa a prática educativa da Escola Itinerante. Ela é uma política educacional do campo e, por assim ser, a análise de sua constituição nos permite compreender o quão precária se apresenta a intervenção do Estado numa sociedade cindida em classes para a oferta da escola pública estatal aos camponeses dos acampamentos do MST e, de modo geral, aos demais trabalhadores.

1 CONCEPÇÃO DE ESTADO E POLÍTICA SOCIAL SOB A INFLUÊNCIA DO PENSAMENTO NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO

Compreender a constituição da Escola Itinerante como uma política de Estado demandada pela luta dos trabalhadores do campo durante os dois governos Requião consecutivos (2003 a 2010) no Estado do Paraná demanda esforço bastante complexo, isso porque, naquele contexto, existiam distintos determinantes que precisam ser considerados na formulação das políticas de Educação do Campo. Assim, essa compreensão exige a apreensão de um fenômeno em suas particularidades e em suas generalizações possíveis, considerando o recorte adotado na pesquisa.

Dentre os determinantes gerais, podemos destacar a lógica de composição do Estado burguês, a origem das políticas sociais e a influência do neoliberalismo sobre a sua setorização, que fragmenta e esconde a sua verdadeira origem e a forma como determinado governo se posiciona diante desses elementos. A aparência de um governo para “todos” que afirma “direitos iguais” esconde a verdadeira natureza dessa forma particular de Estado na sociedade capitalista.

Por isso, neste primeiro capítulo, apresentamos a definição conceitual de Estado em geral, enquanto conceito abstrato, e a definição de Estado burguês, como expressão das relações sociais numa formação social específica, a do modo de produção capitalista. A definição de Estado implica, também, definir sua função na sociedade capitalista. Nesta direção, corroboramos os apontamentos de Lenin (2007), quando ele destaca que o Estado, em uma sociedade dividida em classes antagônicas, será sempre a expressão da classe hegemônica, aquela que detém o poder econômico e político.

Neste aspecto, reconhece-se a política social como um fenômeno associado ao surgimento da sociedade burguesa, ou seja, ao modo específico de produzir e reproduzir a vida no capitalismo. A sua efetivação, por mais que se vincule às formas de amenizar o conflito entre as classes em luta, representa o acesso a melhores condições humanas, por meio da exigência dos trabalhadores para que o Estado assegure aquilo que ele mesmo garante como forma de direito jurídico. O

direito assegurado pela lei apenas pode se tornar direito real e acessado, no Estado burguês, mediante a luta organizada dos trabalhadores.

A luta para a efetivação de políticas sociais adquire, desta forma, um conteúdo de classe e de denúncia daquilo que o Estado promete, mas nem sempre efetiva.

É neste contexto que se insere a discussão acerca da política educacional da Escola Itinerante do MST durante os governos Requião do período de 2003 a 2010, explicitando a relação entre um Movimento Social que busca transformar as relações sociais de produção e um Estado que visa mantê-las. É nesta contradição que é possível vislumbrar uma síntese das forças que disputam as políticas de Educação do Campo, dentre elas a Itinerante.

1.1 Os elementos que constituem o Estado burguês

Para analisar a Escola Itinerante como uma política de educacional do campo nos citados dois governos Requião, faz-se de suma relevância compreender a natureza do Estado burguês, a origem e a lógica das políticas sociais e o avanço das relações capitalistas sob a égide neoliberal, bem como, as diferentes mediações que interferiram no processo de sua constituição.

Ao estudar a concepção de Estado burguês, buscamos referências nos estudos de Vladimir Lênin, de Décio Saes e de Luciano Martorano, que foram formuladores de uma corrente de pensamento baseada no Materialismo Histórico Dialético, onde estão enraizados nossos pressupostos teóricos e metodológicos. Entendemos que as bases teóricas expostas por esses autores contribuem para maior apropriação das questões sociais na atualidade. Nesses estudos, a concepção de Estado diferencia-se de sua clássica função de órgão regulador do indivíduo, para o qual o homem expressaria atitudes egoístas e violentas, constitutivo de sua natureza, conforme afirmam os expoentes da corrente liberal.

Para esta corrente liberal de pensamento, o homem deseja que os demais correspondam ao juízo de valor que faz de si próprio, de forma a satisfazer as suas vontades e os seus desejos. Estas atitudes egoístas levariam a uma luta de todos contra todos. Esses pressupostos se encontram, mais especificamente, em Thomas

Hobbes (1588-1679), que principia a sua análise a partir do homem em estado de natureza⁷. O homem, por não ser sociável por natureza, necessitaria de um “pacto”, pois “[...] é o medo e o desejo de paz que o levam a fundar um estado social com autoridade política, abdicando de seus direitos em favor do soberano, que, por sua vez, terá um poder absoluto” (ARANHA, MARTINS, 1986, p. 241). Este estado necessita de um poder coercitivo, que iniba ações egoístas causadoras de disputas resultantes de guerras de todos contra todos.

De acordo a essa concepção hobbesiana, o Estado seria o resultado de um “pacto”, produto da razão, e a materialização da vontade coletiva de indivíduos que livremente atribuem a função a uma força externa que regula as suas liberdades individuais:

Isso é mais do que consentimento ou concórdia, pois resume-se numa verdadeira unidade de todos eles, numa só e mesma pessoa, realizada por um pacto de cada homem com todos os homens [...] Esta é a geração daquele enorme *Leviatã*, ou antes – com toda reverência – daquele deus mortal, ao qual devemos, abaixo do Deus Imortal, nossa paz e defesa” [...] É nele que consiste a essência do Estado, que pode ser assim definida: ‘Uma grande multidão institui a uma pessoa, mediante pactos recíprocos uns aos outros, para em nome de cada um como autora, poder usar a força e os recursos de todos, da maneira que considerar conveniente, para assegurar a paz e a defesa comum’. O soberano é aquele que representa essa pessoa. (HOBBS, 2003, p. 130-131).

Podemos concluir que os argumentos descritos por Hobbes são os princípios que dão origem ao Estado absolutista, pois busca justificar e legitimar racionalmente o poder do Estado, que se ergue sobre os homens como um enorme *Leviatã*, que instaura o reino da liberdade regulada na Terra.

Fica claro que, nesta forma de Estado, não há espaço para a participação política e a expansão das liberdades individuais. Essa forma de poder coercitivo amplia as desigualdades, gerando descontentamento de uma burguesia que estava em ascensão. Por isso, com a revolução francesa, uma das principais palavras de ordem era liberdade, que, na concepção hobbesiana, adquiria conotação negativa.

O que, contudo, existe de mais inovador no pensamento liberal, e que contribuiu para estabelecer as relações burguesas, foi o pensamento de Jonh Locke

⁷ O homem em estado de natureza seria dono de um poder ilimitado, estado no qual seus interesses egoístas predominam “e o homem se torna um lobo para o outro homem” (ARANHA e MARTINS 1986, p. 241).

(1632-1704). Este expoente do liberalismo também acredita que apenas um pacto legítimo o poder do Estado, todavia, diferentemente de seu antecessor, não vê no estado de natureza uma situação de guerra e egoísmo.

Para Lock, mesmo ao consentir a instituição de um corpo político, os direitos naturais dos homens não desaparecem, mas subsistem para controlar o poder do soberano.

Outro aspecto fundamental desse pensamento lockeano é a ideia de mobilidade na institucionalização do poder, ao estabelecer a diferença entre sociedade política e sociedade civil, entre o público e o privado, e considerar que devem ser regidos por leis diferenciadas. O poder político, desta forma, não deve, ser em tese, determinado pelas condições de nascimento e o Estado deve “garantir e tutelar o livre exercício” à propriedade.

Ao radicalizar o conceito de propriedade, para Locke a liberdade existe como direito de posse no qual “todos os homens são proprietários” de si mesmos e de suas capacidades. Além disso, “O trabalho é do seu corpo, é propriedade dele; portanto o trabalho dá início ao direito de propriedade em sentido estrito (bens, patrimônio)” (ARANHA, MARTINS, 1986, p. 249). Essa condição de possuir propriedades num sentido ilimitado produz o desequilíbrio na sociedade, criando, dessa forma, um estado de classes.

Assim, acima apresentamos brevemente as bases do pensamento liberal sobre o Estado. Ter claramente presente a compreensão do liberalismo é importante porque seus pressupostos continuam naturalizando as desigualdades sociais geradas pela apropriação privada dos meios de produção na sociedade capitalista. As bases do pensamento burguês estão calcadas no liberalismo.

Mesmo assim, contudo, o poder absoluto do Estado não se cristalizou apenas com os reis na Europa, mas também suas características se fizeram presentes – mesmo que indiretamente e com outras roupagens – em regimes ditatoriais como no Brasil e em tantos outros países na segunda metade do século XX. É contra essas características que lutam hoje, além dos da América Latina e do Caribe, muitos povos da África e do Oriente Médio.

As bases que orientam este estudo aproximam-se dos pressupostos marxistas de compreensão e análise do real. Diante desses pressupostos, o Estado,

em uma sociedade cindida em classes, não regula as ações dos indivíduos enquanto sujeitos isolados e egoístas por natureza. Ele regula o movimento das classes sociais e expressa o poder e o domínio de uma sobre a outra. Embora o Estado seja a expressão das contradições das classes em disputa e incorpore as reivindicações das diferentes frações sociais, será sempre o Estado das classes dominantes.

Nesta direção, Marx, em sua obra intitulada “Crítica à Filosofia do Direito de Hegel”, critica a ideia de separação da sociedade civil e de Estado, pois a raiz dessa oposição deve ser buscada na relação entre Estado e propriedade privada. Também emite críticas à especulação idealista e a alienação política derivada do idealismo, que assolava a Alemanha. O autor se contrapõe ao realismo idealista de Hegel, no qual o real é fruto da ideia, e critica as bases religiosas que regem a sociedade e o Estado naquele período.

Mas o homem não é um ser abs-tracto, acororado fora do mundo. O homem é o mundo do homem, o Estado, a sociedade. Este Estado e esta sociedade produzem a religião, uma consciência invertida do mundo, porque eles são um mundo invertido. (MARX, s/d, p. 5).

Em contraposição ao idealismo alemão e à concepção hegeliana, para a qual o Estado funda o povo e adquire soberania absoluta, Engels (2002, p. 10) afirma que “[...] o modo de produção material é o fator principal que condiciona o desenvolvimento da sociedade e das instituições sociais que dele fazem parte”. Entende-se por modo de produção a forma como os homens produzem sua existência em determinada época, pois é a vida, as relações concretas, a totalidade histórica, que explicam o próprio homem.

Chegamos, então, aos pressupostos concretos. São os homens reais os que, em determinadas circunstâncias históricas, produzem sua existência, Segue, portanto, que “[...] não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência” (MARX, 2002, p. 23).

Dessa forma, as relações jurídicas e as formas de Estado não podem ser compreendidas fora das condições materiais de vida, pois ambas são resultado e resultante das relações sociais de produção, somadas às relações que tensionam em seu interior. O Estado, como “instrumento” regulador, torna-se necessário

justamente quando a sociedade se divide em classes sociais, quando aparecem exploradores e explorados. Anteriormente a essa divisão de classes não era necessário um aparelho especial que aplicasse o uso da força para a subjugação das pessoas.

A definição de Estado em geral encontra-se na análise histórica que Lênin (2007) apresenta em seus estudos sobre o Estado burguês e o papel da classe revolucionária na Rússia, ao recuperar as bases marxistas sobre a concepção de Estado encontrada nos estudos de Engels.

O Estado não é uma força imposta do exterior à sociedade, nem realidade da ideia moral, ou a imagem e realidade da razão, como pretendia Hegel. O Estado é, pois:

Um produto da sociedade numa certa fase de seu desenvolvimento. É a confissão de que essa sociedade se embaraçou numa insolúvel contradição interna, se dividiu em antagonismos inconciliáveis de que não pode desvencilhar-se. Mas, para que essas classes antagônicas, com interesses econômicos contrários, não se entrededorassem e não devorassem a sociedade numa luta estéril, sentiu-se a necessidade de uma força que se colocasse aparentemente acima da sociedade, com o fim de atenuar os conflitos no limite da “ordem”. Essa força, que sai da sociedade, ficando, porém, por cima dela e dela se afastando cada vez mais, é o Estado. (ENGELS, 1894 apud LENIN, 2007, p. 24 e 25).

A aceção, acima expressa, é a ideia fundamental do marxismo sobre a perspectiva histórica do Estado: “O Estado é o produto e a manifestação do antagonismo inconciliável das classes” (LENIN, 2007, p. 25). Entende-se, então, que o Estado atua como amenizador do conflito entre essas classes e “[...] está sempre em função da classe mais poderosa e economicamente dominante, que, também graças a ele, se torna a classe politicamente dominante e adquire, assim, novos meios de oprimir e explorar a classe dominada” (LENIN, 2007, p. 30).

Segundo esse pressuposto, a própria existência do Estado compromete a possibilidade de conciliação entre as classes. É a prova de que as contradições são expressões da cisão entre as classes existentes, que não podem conviver em harmonia.

[...] o Estado emerge nessas sociedades, necessariamente a serviço de uma das classes em detrimento da outra. Na lógica da sociedade

que se baseia na concentração da riqueza produzida por muitos e apropriada por poucos, políticas de Estado nunca poderão atender a interesses antagônicos ao mesmo tempo. Em outras palavras, aquilo que permite a concentração da renda, produz ao mesmo tempo e no mesmo movimento a expropriação da classe trabalhadora. (BORGES, 2009, p. 21-22).

Deste modo, o discurso do Estado como regulador dos indivíduos ou promotor do “Bem Comum” é puramente ideológico. Diante da contradição, oriunda da apropriação privada dos meios de produção, e a exploração daqueles que se obrigam a vender a sua força de trabalho, única coisa que têm como posse, as políticas derivadas desta forma de Estado nunca poderão atender aos interesses de todos. Deste modo,

O Estado, impossibilitado de superar as contradições que são constitutivas da sociedade – e dele próprio, portanto -, administra-as, suprimindo-as no plano formal, mantendo-as sob controle no plano real, como um poder procedendo da sociedade, coloca-se acima dela, estranhando-se cada vez mais em relação a ela. (SHIROMA, 2000, p. 8).

O plano formal é sempre o espaço do discurso ideológico, que afirma a igualdade e o direito de todos, garantidos em forma de lei, mas isso não se concretiza na prática, já que isso é irrealizável numa sociedade com interesses antagônicos e inconciliáveis. No plano real, cria políticas sociais e em particular as educacionais, que intervêm na realidade. Desta forma, reforça-se a exploração de uma classe em função da outra e, contraditoriamente, pode abrir possibilidades de avanços na conquista de espaços políticos de formulação dessas políticas.

Segundo Lenin (2007), a compreensão do Estado desde a perspectiva marxista descarta a possibilidade de conciliação entre as classes por meio da ocupação das instituições burocráticas burguesas. Dessa forma, contraria a perspectiva idealista, para a qual, promovendo maior democratização das estruturas estatais, tornar-se-á possível administrar o interesse de ambas as classes mediante a ocupação dos espaços conquistados meritocraticamente, no interior das diversas instituições e, particularmente, por meio da disputa eleitoral.

Pela sua natureza de classe, este poder público emana da sociedade e, ao mesmo tempo, distancia-se dela, cria o poder coercitivo e os instrumentos

institucionais, como o exército e a polícia, que contribuem para reforçar o seu poder de dominação.

Para a análise marxista, o imperialismo, momento histórico de emergência de maiores contradições no interior do capitalismo já internacionalmente difundido, engendra a corrupção e a aliança entre os partidos nas repúblicas democráticas como arte de manter o controle e o aumento de capital.

Desta maneira, se é a divisão de classes que demanda por um Estado e este, por sua vez, legisla, administra e governa em detrimento de uma classe sobre a outra, esse Estado não tem como atender a reivindicações que contemplem as intenções de ambas as classes sociais em disputa. Segue-se que uma política de estado é sempre apenas a síntese possível das tensões econômicas, sociais e políticas e suas contradições.

A ascensão da burguesia, com a Revolução Francesa, é o marco histórico para a constituição de um Estado que assegure as liberdades e os direitos jurídicos individuais. Livres do senhor de escravos e do senhor feudal, os indivíduos agora são possuidores apenas do seu corpo e da força de trabalho.

O Estado Moderno é também a história de um projeto de classes: o da burguesia. A burguesia, num primeiro momento, é revolucionária, com uma nova moralidade e um novo ideal de homem, mas, uma vez estabelecida, busca conservar sob seus interesses a nova ordem econômica e política.

A conservação da dominação, que põe por terra a dimensão revolucionária da burguesia ascendente, começa a gestar uma forma particular de Estado, o Estado burguês. Borges (2009), apoiada nos estudos de Lenin, destaca que “[...] as novas formas de organização social e o novo Estado são expressões da vitória da classe burguesa, todo movimento de transformação toma então a dimensão da conservação” (BORGES, 2009, p. 21).

As palavras que embalarão a revolução burguesa transformam-se em liberdade para a circulação do capital e a acumulação de riquezas, mas isso ocorreu em detrimento dos produtores diretos, que foram expropriados do valor do seu trabalho. Igualdade e fraternidade passou, então, a valer somente entre os burgueses eles mesmos, que se constituem como classe dominante.

Ao considerar a existência de diferentes formas de Estado, formas oriundas de formações sociais distintas, passamos agora aos elementos que definem o Estado burguês, que é a expressão das relações sociais e de produção, bem como da disputa dos interesses distintos entre as classes fundamentais e de suas frações.

Saes (1998) categoriza o Estado burguês como expressão de uma determinada relação de classes numa formação social específica, a sociedade capitalista. Nesta direção, o Estado burguês se organiza jurídica e economicamente de modo a corresponder à dominação de classe e garantir a manutenção das relações de produção capitalista. O referido autor busca, portanto, identificar a natureza da correspondência entre as relações sociais de produção e a estrutura jurídico-política do Estado burguês.

Um tipo particular de Estado – o burguês – corresponde a um tipo particular de relações de produção – capitalistas -, na medida em que só *uma* estrutura jurídico-política *específica* torna possível a *reprodução* das relações de produção capitalista [...] só o Estado burguês torna possível a reprodução das relações de produção capitalista. (SAES, 1998, p. 22).

No Estado burguês, a lógica das relações de produção capitalistas apresenta dois aspectos, que lhe são específicos:

O primeiro deles consiste na relação entre o produtor direto – não proprietário dos meios de produção – e o proprietário dos meios de produção – não trabalhador – que extorque do primeiro o sobretrabalho: é a relação de propriedade em sentido estrito. O segundo aspecto consiste na separação entre o produtor direto e os meios de produção; ou seja, no não-controle, pelo produtor direto, das suas condições naturais de trabalho. Este segundo aspecto é específico das relações de produção capitalista, não sendo encontrado nas relações de produção historicamente anteriores. (SAES, 1998, p. 23).

O autor considera o não controle do processo final do produtor direto sobre seu trabalho como uma característica específica do modo de produção capitalista. Esta especificidade significa uma ruptura diante dos outros modos de produção (escravista e feudal). O aspecto comum entre eles é que ambos são demarcados pela extorsão do sobretrabalho dos não proprietários, mas, mesmo sob esta condição, o trabalhador não se separava dos meios de produção. Assim sendo, a

separação do produtor direto dos meios de produção é uma característica específica do modo de produção capitalista.

A relação de produção capitalista, que extorque o sobretrabalho do produtor direto e instaura a separação do produtor direto dos meios de produção, mantém-se a custo de efeitos ideológicos e reais, porque é a ilusão de estar fazendo uma troca de equivalentes (venda de força de trabalho igual a salário pago) que determina a repetição constante dessas relações.

A força de trabalho é ofertada “livremente” pelo produtor direto, em forma de contrato, ao dono dos meios de produção e em troca de um salário. O detentor dos meios de produção e o produtor direto, que possui apenas sua força de trabalho, realizam, aparentemente, uma troca de equivalentes no mercado, qual seja, a venda da força de trabalho igual a salário.

Verdadeiramente, na essência dessa relação acontece uma troca desigual, pois o valor do salário não equivale ao que é produzido pela força de trabalho. O salário paga apenas o custo de produção do próprio produtor direto, como destaca Engels, em sua introdução à obra de Marx de 1891:

[...] os custos de produção do operário consistem naquela soma de meios de subsistência ou do seu preço em dinheiro – que são, em média, necessários para o tornarem capaz de trabalhar, para o manterem capaz de trabalhar e para o substituírem por outro operário quando do seu afastamento por doença, velhice ou morte, para reproduzir, portanto, a classe operária na força necessária [...]. (MARX, 2006, p. 22).

O salário, desta forma, representa apenas uma parcela do valor produzido durante um dia de trabalho e garante apenas o equivalente às condições necessárias para o trabalhador continuar vivendo. O mais-valor é apropriado pelo dono dos meios de produção na circulação da mercadoria.

Por isso, o que acontece no processo de produção não é, de modo algum, uma troca de equivalentes. O que se efetiva é a exploração da força de trabalho do produtor direto, que é obrigado a vendê-la para sobreviver e reproduzir-se como tal.

Entretanto, esse efeito ideológico produz efeitos reais, pois é a ilusão de estar efetuando a troca de equivalentes no mercado que determina a repetição constante desse encontro entre o produtor direto e o proprietário dos meios de produção. A manutenção dessa relação necessita da esfera jurídico-política do Estado. Para

Saes (1985, p. 30), “A ilusão mercantil se acha diretamente determinada, não pela esfera da produção – que, no entanto, a requer – e, sim, pela *esfera do direito*”.

É o direito burguês que define o produtor direto e o proprietário dos meios de produção como seres igualmente dotados de vontade subjetiva e, portanto, capazes de praticar os mesmos atos. Dessa forma, iguala a todos os agentes de produção, convertendo-os em sujeitos individuais, que ganham expressão genérica na figura da capacidade jurídica e expressão específica, por meio do contrato.

São esses pressupostos liberais da liberdade individual e todos os homens transformarem-se em proprietários que constituem o chamado direito burguês e contribuem para manter as relações de produção no Estado burguês.

Ao analisar as contradições materiais, de separação do produtor direto dos meios de produção, e para entender as relações de produção capitalistas, Saes (1998) constrói uma conclusão interessante, de que a dependência X independência do trabalhador é uma contradição objetiva da indústria moderna, que contraditoriamente determina a tendência ao isolamento e à ação coletiva do trabalhador no processo produtivo.

Assim sendo,

[...] a oposição entre independência e a dependência do produtor direto é uma contradição da grande indústria moderna [...] essa contradição determina a formação, no produtor direto, de duas tendências permanentemente em luta: a tendência ao isolamento, a tendência à ação coletiva. (SAES, 1998, p. 29).

A tendência ao isolamento do produtor direto só poderia predominar se a outra esfera, diferente da esfera de produção, neutralizasse a tendência à ação coletiva do trabalhador. Para Saes (1998), o efeito que neutraliza a ação coletiva do trabalhador, impedindo-o que se reconheça como classe, provém do Estado, por meio do direito burguês. Essa estrutura jurídico-política, que trata de forma igual aos desiguais, cria as condições ideológicas necessárias para a neutralização da ação coletiva do produtor direto e faz com que a troca desigual entre a força de trabalho e o salário assumam a forma de uma troca de equivalentes, resultado de duas vontades individuais.

De acordo a esses pressupostos teóricos, recoloca-se a necessária relação dialética entre a esfera jurídico-política e a produção, quando destaca os níveis de mediação que ocorrem reciprocamente entre a esfera econômica e o Estado.

Outro elemento importante a ser destacado nesta análise, sobre os efeitos ideológicos que neutralizam a ação coletiva dos trabalhadores, é a criação de um coletivo, oposto à classe social, o de *Povo-Nação*. A ideia de *Povo-Nação*, que unifica um determinado povo num espaço territorial definido, contribui para a consolidação de uma estrutura jurídico-política que justifica a individualização e o isolamento do produtor direto no capitalismo.

O Estado burguês, com o militarismo e seu corpo burocrático, bem como por meio da sua estrutura e instituições jurídicas e políticas, desempenha um papel de minimizador da contradição entre capital e trabalho, transparecendo neutralidade. Desta forma, camufla seu verdadeiro papel de defensor da propriedade privada e do capital.

Ao isolar os trabalhadores, a coletividade *Povo-Nação* transforma-se em uma “[...] forma de coletividade que o Estado burguês impõe aos agentes de produção antagonicamente relacionados no processo de extorsão da mais-valia” (SAES, 2001, p. 33). Além da esfera do direito, o burocratismo é outro elemento que demarca as especificidades dessa estrutura jurídico-política e que também contribui para manter a constante reprodução das relações de produção capitalistas.

O burocratismo é uma forma particular de organizar um conjunto de recursos materiais e humanos para a conservação da exploração da mais-valia e para a dominação da burguesia sobre os trabalhadores mediante o estabelecimento do controle do processo de implantação cotidiana das políticas de Estado. Compreende-se, então, que “[...] o burocratismo é um *sistema particular* de organização das forças armadas e das forças coletoras do Estado, pois deriva todo ele de *duas normas fundamentais*”. (SAES 2001, p. 39).

Dessa maneira, a não monopolização das tarefas do Estado e a sua hierarquização são componentes definidores da forma da estrutura interna de dominação, estrutura na qual o burocratismo consiste num conjunto particular de normas de organização desse aparelho de dominação.

Nessa mesma direção, Martorano (2002) identifica o burocratismo como um dos empecilhos para o êxito na construção do socialismo e da transição para o comunismo na Rússia. Assim como Saes (1985), Martorano também se filia ao pensamento de Poulantzas para definir burocratismo e, entendendo-o como elemento definidor do Estado burguês, destaca as suas duas regras: (i) o recrutamento de seus funcionários é aberto a todas as classes sociais, o que lhe permite apresentar-se como representante geral do povo-nação, ocultando o caráter de classes do Estado; no entanto, o recrutamento universal dos funcionários não impede que os principais postos da administração sejam ocupados por membros da classe dominante, indivíduos que dispõem de maiores condições de preferência para esses postos, como notória referência familiar e mais elevada formação educacional e profissional; e (ii) competência individual, formal e – aparente – apelo à hierarquia burocrática de competências, com base na especialização técnica.

Diante dos elementos apontados, destaca:

É o burocratismo que impõe limites às práticas da burocracia, a camada dos funcionários de Estado independente de sua origem social, conferindo-lhes unidade de ação e, ao mesmo tempo, criando interesses políticos próprios, ainda que não, necessariamente, homogêneos [...] É ele que garante à burocracia o monopólio do processo de implantação da política de Estado e mesmo a decisão sobre sua aplicação ou não. (MARTORANO, 2002, p. 76 e 78).

Diante desses princípios, considera que, embora a origem dos funcionários que ocupam as atividades burocráticas estatais seja a proletária, o burocratismo sempre vai impor limites à estratégia de transição socialista. Para Lenin (2007), a burocracia ajuda na manutenção e no exercício da exploração capitalista, mesmo não possuindo poder político próprio, por esse poder derivar-se da classe dominante. Transforma os funcionários do Estado “em burocratas, isto é, em privilegiados destacados das massas”, colocados “acima delas” (MARTORANO, 2002, p. 117).

A partir do estudo da experiência da Comuna de Paris, Lênin (2007, p. 78) considera que o Estado burguês “[...] obstaculizará toda a tentativa independente dos trabalhadores de submeter a burocracia a seus interesses”. Podemos concluir, diante desses breves argumentos, que o direito burguês e a ideia de *Povo-Nação*, que transformam a todos os agentes da produção em homens livres e iguais no

plano jurídico (portanto, formal do Estado), se efetua no plano real por meio de espaços burocráticos que acentuam a reprodução constante das relações de produção sob a égide do capital. Em última instância, é o modo como os homens produzem a vida que determina as relações sociais, políticas e culturais na sociedade.

Essa lógica burocrática burguesa do Estado perpassa a forma como foram e como se vêm configurando as políticas sociais, pois elas se conformam dentre as disputas de interesses políticos dos distintos grupos sociais que compõem a esfera administrativa das instituições estatais. A burocracia, nessa lógica administrativa, muitas vezes é utilizada como pretexto para impedir ou para tornar morosas demais as reivindicações da classe trabalhadora.

1.2 A lógica democrática para a legitimação do Estado burguês

O acento à democracia como condição de maior participação e diminuição das desigualdades sociais também está presente nos distintos discursos sobre a proclamação das políticas sociais, políticas que, conforme vimos, são expressões das desigualdades econômicas oriundas da contradição gerada pela apropriação privada dos meios de produção e a venda da força de trabalho na sociedade capitalista.

A democracia, na sua forma burguesa, não foi uma criação apenas da vontade da burguesia, embora seja ela a maior beneficiada. A democracia, na sua forma atual, é fruto de inúmeras lutas e conflitos sociais entre o proletariado e a burguesia nascente, classes que almejavam objetivos distintos.

Mesmo a democracia representando maior possibilidade de avanços sociais precisa ser analisada em relação a determinado tipo de Estado, pois no interior de uma determinada formação social capitalista ela assume a forma burguesa de Estado.

Para compreender os limites e as possibilidades de luta da democracia burguesa, apresentamos alguns aspectos históricos sobre a temática Democracia e Estado. Saes (1998) faz reflexões importantes sobre os debates que são suscitados

acerca deste tema. A pertinência desta apresentação sobre a democracia, quase como forma de resumo das obras estudadas, é importante justamente porque demonstra o caráter histórico da constituição da democracia burguesa, não como vontade ou intenção “maquiavélica” da burguesia, ou como conquista do proletariado, mas como resultado da luta entre as intenções da burguesia e a luta do proletariado no século XIX.

Os debates referentes à democracia vinculam-se à antiga tradição marxista e correspondente às correntes teóricas que permeiam as discussões políticas da Segunda Internacional, que estão expressas nos trabalhos de Karl Kaustsky e de Max Adler. As teses sobre a temática apresentam posições divergentes, porque uma delas defende a ideia da democracia como uma criação da burguesia e a outra a entende como valor universal.

O expoente da apresentação da democracia como valor universal no Brasil é Carlos Nelson Coutinho, com tese exposta no seu artigo intitulado “A democracia como valor universal”⁸. Essa tese consiste em negar o caráter burguês da democracia e separa as instituições democráticas do Estado burguês, considerando que “[...] a democracia política é a forma que, nas formações sociais capitalistas, recebe como conteúdo a dominação de classe burguesa (Estado)” (SAES, 1998, p. 147). Essa tese se opõe às formulações de Lenin,⁹ que considera a democracia como uma forma particular de organização dos diferentes tipos de Estado.

Para defender a democracia como sufrágio universal, desenvolve-se o seguinte argumento: “[...] é negando o caráter burguês das democracias existentes no capitalismo que essa tendência pensa justificar teoricamente a sua linha de defesa da transição para o socialismo pela via eleitora” (SAES, 1998, p. 148).

A democracia como valor universal, para Coutinho, retoma o sentido original da Grécia antiga. Assim, entendida como valor universal, ela possibilita a ampliação das faculdades humanas. Desta forma, analisa o capitalismo do ponto de vista de positividade e, nessa positividade, o seu pleno desenvolvimento imporia a crescente socialização da política e o avanço da democracia seria uma tendência natural do capital.

⁸ Texto publicado em 1979.

⁹ Esta discussão pode ser encontrada em registros como “Conferência sobre o Estado”, proferida na Universidade de Sverdlov, bem como “A revolução proletária e o renegado de Kautsky”.

Trata-se de suprimir as relações de produção capitalista para que as forças produtivas materiais possam desenvolver-se plenamente, de modo adequado à emancipação humana; trata-se de eliminar o sobre o Estado burguês a fim de permitir que esses institutos políticos democráticos possam alcançar o pleno florescimento e, deste modo, servir integralmente à libertação da humanidade trabalhadora. (COUTINHO, 1980, p. 25).

De acordo com essa argumentação, podemos entender que basta, para superar o modo de produção capitalista, tomar o Estado Burguês e fazê-lo funcionar na direção do interesse de todos. Deste modo, seria possível chegar ao socialismo pela via democrática, ou seja, por meio da via eleitoral. Com esse pressuposto, qual seria o papel da classe trabalhadora? Cabe à classe trabalhadora criar seus sujeitos coletivos (associações, sindicatos...), que representam a vontade coletiva, e assim ocuparem as instituições democráticas para tomar o Estado por dentro. Assim estaria criando o conteúdo político necessário à transição para o socialismo.

Esse argumento nos parece bastante idealista se considerarmos o que nos indicam os textos marxistas, para os quais o Estado, por ser de classes, funciona na direção de conservar o modo de produção vigente. Todas as suas formas de organização e de funcionamento, inclusive as formas de organizações democráticas, servem aos interesses burgueses. Neste sentido, todas as suas instituições precisam, necessariamente, ser superadas de maneira processual, mas, para que seja possível outra formação social que não a capitalista, é preciso negar qualquer lógica de Estado compatível ao interesse burguês.

O autor em questão retoma o conceito de “guerra de posição” para justificar a necessidade da construção da democracia de massa, situação em que o Parlamento deve funcionar como um instrumento unitário e que corporifique a hegemonia sem desconsiderar o pluralismo entre os sujeitos.

Apenas a democracia, entendida como valor universal, poderá garantir a construção do socialismo por meio da ocupação das instituições estatais, sem haver a necessidade de uma tomada violenta do poder. Segundo Coutinho, a necessidade de uma tomada violenta do poder implicaria retomar ao autoritarismo de modelos de socialismo que não deram certo.

A outra tese considera que foi a burguesia que criou as instituições burocráticas do século XIX, como defendido por Leon Trótsky. No Brasil, “[...] a tese

mais geral ('a burguesia projetou e criou as instituições democráticas') foi o substrato teórico de muitas análises sobre a crise do regime militar" (SAES, 1998, p. 153). A mesma tese também foi empreendida por Jorge Pinheiro e Júlio Tavares, na extinta revista *Versus* (1977-1979).

Os argumentos que justificam a defesa da democracia como criação da burguesia corroboram a afirmação da existência de formas distintas de dominação de classe. Destaca-se que a burguesia empunhou palavras de ordens democráticas (liberdade e igualdade) formando aliança de classe com o proletariado para a derrota do regime feudal. Posteriormente à revolução, relegou essas palavras de ordem aos trabalhadores, iludindo-os e submetendo-os ideologicamente.

Diante desses elementos, podemos concluir que as instituições democráticas na formação social capitalista são frutos das intenções da classe da burguesia, classe que se utiliza dessas instituições para submeter o proletariado aos seus interesses.

Para Saes (1998), ambas as teses partem do mesmo problema, qual seja, pressupõem que a democracia seja produto histórico das classes sociais (burguesia e proletariado) e precisa corresponder ao interesse, às intenções e aos objetivos apenas de uma das classes antagônicas. O autor demonstra que não há casos de transição para o socialismo pela via eleitoral bem-sucedidos e põe por terra a tese dos antileninistas, tese que defende a conquista de espaços em instituições democráticas como fim único na luta por transformações sociais profundas. Para ir além da problemática teórica acima levantada, Saes (1998) analisa o processo histórico de formação da democracia burguesa. Segundo o autor, as massas populares, no século XIX, lutam sob o impulso da ideologia da igualdade socioeconômica. O proletariado aspirava a melhores salários, a melhores alojamentos, enfim, pretendia obter melhores condições de vida, inclusive igualdade de consumidor. Para isso, a melhor forma de organização política como mecanismo para alcançar tais objetivos estava na democracia direta fundada nos comitês e nas secções de trabalhadores.

Desde esses pressupostos, Saes (1998) afirma que o que ocorre é que a burguesia propõe à classe trabalhadora, por meio do Estado, uma igualdade política formal entre todos os indivíduos, evitando, dessa forma, a concretização de uma

igualdade material. Assim, a burguesia procura convencer a classe trabalhadora de que o povo está representado no Estado. Assim, portando, o autor chega à conclusão de que a democracia burguesa não corresponde às intenções nem da classe trabalhadora nem da burguesia: “A democracia burguesa é o resultado deformado de um processo de luta, que não corresponde às intenções, nem de um, nem de outro dos agentes sociais” (SAES, 1998, p. 161), ou seja, ela é apenas a síntese possível em determinado processo histórico.

Mesmo assim, no entanto, as concessões acontecem mediadas pela luta, situação em que um impõe limites à concretização dos objetivos e intenções de outra classe. A concessão da classe exploradora, ao proletariado, foi a constituição do direito político democrático, conquistado após inúmeros conflitos entre proletariado e burguesia.

Ao considerar a história e a relação dialética na luta de classes, Saes (1998) afirma que, num Estado burguês, em que todas as instituições são burguesas, não há como a democracia assumir outra forma que não seja a correspondente à sua classe. É desta forma que se afirma a existência de uma democracia burguesa, que é resultado histórico da luta de classe da sociedade capitalista. Este conceito precisa, portanto, ser categorizado em relação a cada formação social específica, pois a democracia cumpre a função correspondente à forma de Estado em que se institui.

Mesmo assim, contudo, o argumento derivado da democracia como valor universal perpassa as políticas educacionais dos anos de 1990 e retoma os pressupostos liberais visando esconder as reais contradições que emergem da forma como os homens produzem sua existência sob o capitalismo.

O processo de democratização da vida sociopolítica no Estado burguês, capturado pela burguesia monopolista, é compatível, para José Paulo Neto (1996), à legitimação da participação política e da garantia de direitos. É suportável e necessária a continuidade do desempenho de suas funções econômicas, o que não significa desconsiderar os aspectos contraditórios que essa tendência pode provocar em seu interior: “[...] a partir do momento em que procura legitimar-se mediante os instrumentos da democracia política, uma dinâmica contraditória emerge no interior do sistema estatal” (NETO, 1996, p. 24). A garantia de direitos e as garantias

cívicas e sociais permitem a garantia de um consenso, que assegura o desempenho das funções políticas e econômicas do Estado burguês.

Nesta relação, a democracia burguesa reforça aspectos ideológicos formais que acentuam a desigualdade material entre as classes. Ela “promete” o igual acesso ao direito, mas, para que esse direito se efetive, isso ocorre em detrimento das condições materiais. Essa concessão, contraditoriamente, possibilita à classe trabalhadora, no entanto, acessar melhores condições materiais e, deste modo, pode qualificar suas formas de intervenção política na sociedade.

Novamente evidenciamos o duplo aspecto da democracia burguesa no capitalismo, pois, se é a luta de classes que conforma o jogo de forças no Estado burguês, ela pode ser estrategicamente, e no mesmo movimento, mecanismo de mais controle e de maior intervenção política dos trabalhadores na sociedade.

Martorano (2002), quando discute a lógica democrática burguesa e o processo de transição do Estado burguês para o socialismo, destaca os aspectos ilusórios dessa lógica:

Essa desigualdade de acesso aos recursos materiais necessários para o exercício das liberdades democráticas, presente nas mais avançadas democracias capitalistas, representa uma restrição real ao seu usufruto pelos trabalhadores. As condições para uma verdadeira decisão da maioria exigiriam ainda uma efetiva igualdade de formação cultural e educacional, impossível de ser realizada sob o capitalismo. Assim, evidentemente, quem possui edifícios equipados, tempo suficiente e melhor formação educacional e cultural fará melhor proveito dos mesmos direitos democráticos. Dessa forma, há uma desigual distribuição de recursos políticos (dinheiro, meio de comunicação, educação), que é determinada pela própria desigualdade sócio-econômica estrutural do capitalismo. A liberdade política, por mais importante que seja, é o reconhecimento formal da igualdade política para todos, mas o seu usufruto é desigual. Esse é um dos limites estruturais da democracia no capitalismo que afasta os trabalhadores da participação nas principais decisões políticas. (MARTORANO, 2002, p. 104).

A liberdade de participação está imbricada às condições reais sob as quais se estrutura a sociedade capitalista. Por isso a periodização do voto, de dois em dois anos, tem sido a maior condição de participação que há na atualidade.

Esta liberdade formal escamoteia a desigualdade material e esconde a lógica de classe do Estado burguês, pois a democracia torna-se uma promessa burguesa

que, no plano formal, aponta para uma igualdade jurídica que não se concretizará apenas nos marcos em que ela se consolida. Desta forma, Saes (1998) destaca a dupla funcionalidade da democracia burguesa e considera que, em formações sociais determinadas, a democracia tanto pode servir como instrumento de dominação ideológica burguesa, como pode levar ao desenvolvimento da consciência revolucionária do proletariado.

O proletariado deve lutar pela conservação da democracia burguesa, porque esta possibilita condições políticas mais favoráveis à formação de um partido proletário revolucionário e, em contraposição, deve denunciar às próprias instituições democráticas, fazendo-o pela incapacidade que essas instituições têm de garantirem a igualdade política, explicitando seu caráter formal e ilusório. Estas duas ações devem exercer movimento combinado e estratégico do proletariado rumo à destruição do aparelho do Estado burguês e da democracia burguesa, para a construção do Estado proletário e a democracia de massas.

No Estado burguês, a ideia de democracia é fundamental para reforçar o discurso ideológico de que todos podem acender socialmente (bastando para isso esforço individual) e a escola é o lugar profícuo para propagar esta “promessa” burguesa.

A política social e, em especial, as voltadas à educação cooperam para maior acesso a direitos. Desta forma, os trabalhadores em geral e os Movimentos Sociais do campo devem lutar para acessar a política social, mas não almejá-la como fim em si mesmo. A luta pelo acesso ao direito precisa estar associada à denúncia das desigualdades materiais decorrentes da lógica capitalista, adquirindo, assim, expressão política. Essa denúncia, associada às lutas imediatas, não é apenas discurso ideológico, pois, em última instância, unifica as lutas sociais das diferentes categorias sociais, dando a elas conteúdo de classe.

Conclui-se, portanto, que, em última instância, é a forma como os homens produzem sua existência num contexto histórico específico que determina as suas condições de participação política na sociedade. Segue-se que a igualdade jurídica propagada por meio da lógica democrática burguesa é expressão absoluta do modo de produção capitalista e, por isso, não pode ser a base da construção de outro

modo de produção, pois, numa sociedade cindida em classes antagônicas e permeada pela luta de classes, o direito nunca é para todos.

1.3 A Política Social e a luta de classes no Estado burguês

Qualquer concepção sobre a política social requer uma perspectiva teórico-metodológica, o que nos remete a determinadas relações sociais e políticas e a uma determinada visão de mundo.

A análise da política social, desde o enfoque dialético, recusa a visão restrita e unilateral que compreende a política social ora como resultado da iniciativa do Estado para garantir a hegemonia, ora como aquela que é decorrência da pressão e da luta dos trabalhadores.

Para Behring e Boschetti (2007), esses enfoques não são de todo equivocados, mas são insuficientes, visto que não exploram as relações e as contradições inerentes aos processos sociais, que é de onde emerge a política social.

A política social emerge como processo e resultado das relações sociais complexas e contraditórias que se estabelecem entre Estado e sociedade no âmbito da luta de classes, envolvendo o processo de produção e reprodução do capitalismo. Assim, portanto, a história das políticas sociais deve ser extraída do movimento da sociedade burguesa. Ela está estreitamente vinculada com a emergência dessa sociedade, que acirra a distância entre as classes sociais inconciliáveis. Estas classes antagônicas se configuram mediante a acumulação de capital pelos detentores dos meios de produção e a venda da força de trabalho no Estado burguês.

Neste sentido, Behring e Boschetti (2007) destacam que “[...] não se pode explicar a gênese e o desenvolvimento das políticas sociais sem compreender sua articulação com a política econômica e a luta de classe” (2007, p. 44). Nesta mesma direção, Vieira (1992) e Faleiros (1981) também apontam a política social como parte do desenvolvimento do capitalismo e as transformações das relações econômicas na sociedade e destacam a sua importância no próprio movimento das relações sociais.

Nesta mesma direção, Netto (1996) afirma categoricamente que não há dúvidas ao relacionar o aparecimento do serviço social e das políticas sociais com as mazelas próprias à ordem burguesa.

No modo de produção capitalista, em que, contraditoriamente, a economia coexiste com a crescente socialização do processo produtivo e a concentração de riquezas nas mãos de poucos e, dessa forma, subordinando a produção social aos interesses da minoria, a política social expressa o caráter antissocial da política econômica, como aponta Saviani (2007).

O desenvolvimento econômico, no capitalismo, objetiva centralizar cada vez mais as riquezas aos interesses das classes que detêm a propriedade privada dos meios de produção, caracterizando, assim, “[...] o seu atributo anti-social” (SAVIANI, 2007, p. 204). A política social emerge como necessidade de proteção das forças produtivas (a força de trabalho) da exploração exacerbada dos capitalistas privados, ainda no processo de consolidação do capitalismo. Ela é resultado dos problemas sociais inerentes ao processo e consolidação do capitalismo e da luta dos trabalhadores ingleses do século XIX.

No capitalismo concorrencial¹⁰, que se legitima com o processo da livre concorrência da revolução industrial, principalmente na Inglaterra, há convergência entre o avanço das forças produtivas e intensificado uso de novas máquinas e da força de trabalho para o aumento da produção e da concorrência entre os capitalistas. Nessa fase de desenvolvimento do capital “[...] preponderam às leis do mercado e o Estado não interfere nas relações econômicas” (VIEIRA, 1992, p. 16).

A livre concorrência, desta forma, cria novas “questões”, como é o caso da produção acelerada de mercadorias seguida da falta de regulamentação entre os competidores, o caso da qualificação da mão de obra para indústria e o caso da organização dos centros urbanos em expansão, que demandam de intervenção governamental. As exigências das novas formas de existência demandam por uma nova forma de Estado, muito mais complexa e que intervenha nos aspectos sociais, diminuindo as mazelas causadas na forma de instituir a venda e a compra da força de trabalho, com a finalidade de expandir o capitalismo.

¹⁰ O capitalismo concorrencial encontra suas bases teóricas no liberalismo. Para Vieira (1992), ele é contemporâneo do governo civil, aí entendido como um governo limitado em sua soberania.

Nesse contexto, a política social vinha a ser uma estratégia governamental que atenuava os conflitos emergentes entre os empresários e os trabalhadores no período industrial, no entanto, apenas se consolida mediante as mobilizações dos operários sucedidas durante o referido contexto.

Considerando essas questões, torna-se absolutamente indispensável mapear a contextualidade histórico-social que torna possível a emergência das políticas sociais, resultado das questões sociais¹¹, que nada mais é do que a expressão da contradição entre capital e trabalho. Trata-se do período histórico em que o capitalismo concorrencial é sucedido pelo monopolista.

Com o avanço do capitalismo num estágio imperialista – sendo o imperialismo clássico situado entre 1890 e 1940 – a sociedade burguesa ascende à sua maturidade histórica, ampliando e tornando mais complicados os sistemas de mediação que garantem a sua dinâmica. A constituição da organização monopólica visou, em primeiro plano, o acréscimo dos lucros capitalistas através do controle dos mercados (NETTO, 1996, p.16):

[...] a organização monopólica introduz na dinâmica da economia capitalista um leque de fenômenos que deve ser sumariado: *a)* os preços das mercadorias (e serviços) produzidas pelos monopólios tendem a crescer progressivamente; *b)* as taxas de lucro tendem a ser mais altas nos setores monopolizados; *c)* a taxa de acumulação se eleva, acentuando a tendência descendente da taxa *média* de lucro (Mendel, 1969,3: 99-103) e a tendência ao subconsumo; *d)* o investimento se concentra nos setores de maior concorrência, uma vez que a inversão nos monopolizados torna-se progressivamente mais difícil (logo, a taxa de lucro que determina a opção do investimento se reduz); *e)* cresce a tendência a economizar trabalho ‘vivo’, com a introdução de novas tecnologias; *f)* os custos *de venda* sobe, com um sistema de distribuição e apoio hipertrofiado – o que, por outra parte, diminui os lucros adicionais dos monopólios e aumenta o contingente de consumidores improdutivos (contrarrestando, pois, a tendência ao subconsumo). (NETTO, 1996, p. 16-17).

Verifica-se, claramente, que a constituição da organização monopólica da economia capitalista fez crescer os preços das mercadorias e dos serviços, elevando as taxas de lucros nos setores monopolizados, gerando um subconsumo e

¹¹ Segundo Ciqueira Filho, entende-se *questão social* “[...] no sentido universal do termo, [querendo] significar o conjunto de problemas políticos, sociais e econômicos que o surgimento da classe operária impôs no curso da constituição da sociedade capitalista. Assim, a ‘questão social’ está fundamentalmente vinculada ao conflito entre capital e trabalho” (1982, p. 21).

redução na taxa de lucro de investimentos gerados pela concorrência. Concomitantemente a isso, aprimorou-se, também, a economia de trabalho pela inovação tecnológica, que faz crescer a massa de trabalhadores como exército industrial de reserva.

Nessa nova organização do capitalismo, o sistema bancário tem o seu papel econômico-financeiro redimensionado, que passa a ser, também, capital financeiro. E os capitalistas deixam de serem apenas capitalistas individuais, para serem, também, associações anônimas.

Para Netto (1996, p. 18), nesse período, dois elementos fazem ingresso no cenário social: 1) a supercapitalização, ou seja, o capital acumulado cresce dificultando sua valorização. Nesse caso, vários mecanismos são utilizados como forma de superação do problema. Num primeiro momento, o capital é utilizado como forma de autofinanciamento dos grupos monopolistas; depois, investimentos na indústria bélica emergente; e, por fim, a migração dos capitais excedentes para além dos marcos estatais e nacionais. Ocorreu que todos esses mecanismos serviram para renovar a relação entre a dinâmica da economia e o Estado burguês; 2) o parasitismo, instaurado na vida social em razão do monopólio, ou seja, a monopolização abre um leque a uma generalizada burocratização da vida social, multiplicando as atividades improdutivas *stricto sensu*, bem como um largo espectro de operações no setor terciário.

O capitalismo monopolista conduz à contradição: socialização da produção e apropriação privada. A intervenção estatal na idade do monopólio serve para garantir superlucros e, com isso, o Estado acaba desempenhando múltiplas funções.

Netto (1996, p. 21-22), ao ressaltar as funções do Estado, afirma:

O elenco de suas funções econômicas *diretas* é larguíssimo. Possuem especial relevo a sua inserção como empresário nos setores básicos não rentáveis (nomeadamente aqueles que fornecem aos monopólios, a baixo custo, energia e matérias-primas fundamentais), a assunção do controle de empresas capitalistas em dificuldades (trata-se, aqui, da socialização das perdas, a que freqüentemente se segue, quando superadas as dificuldades, a reprivatização), a entrega aos monopólios de complexos construídos com fundos públicos, os subsídios imediatos aos monopólios e a garantia explícita de lucro pelo Estado. As *indiretas* não são menos significativas; as mais importantes estão relacionadas às encomendas/compras do Estado aos grupos monopolistas,

assegurando aos capitais excedentes possibilidades de valorização; não se esgotam aí, no entanto – recordem-se os subsídios indiretos, os investimentos públicos em meios de transporte e infra-estrutura, a preparação institucional da força de trabalho requerida pelos monopólios e, com saliência peculiar, os gastos com investigação e pesquisa. A intervenção estatal macroscópica em função dos monopólios é mais expressiva, contudo, no terreno *estratégico*, onde se fundem atribuições diretas e indiretas do Estado: trata-se das linhas da direção do desenvolvimento, através de planos e projetos de médio e longo prazos; aqui, sinalizando investimentos e objetivos, o Estado atua como um instrumento da organização da economia, operando notadamente como um administrador dos ciclos de crise. (NETTO, 1996, p. 21-22).

Explicita-se, portanto, o fato de que a intervenção estatal na idade do monopólio direciona-se para garantir superlucros aos monopólios. O Estado apresenta-se tanto como poder político quanto como poder econômico: “Mais exatamente, no capitalismo monopolista, as funções *políticas* do Estado imbricam-se organicamente com as funções *econômicas*” (NETTO, 1996, p. 21).

Vemos, então, a integração orgânica entre os aparatos privados dos monopólios e as instituições estatais. O Estado, nesse contexto, passa a ser funcional ao capitalismo monopolista e, considerando suas finalidades econômicas, passa a operar como um “comitê executivo” da burguesia, que visa viabilizar um conjunto de condições necessárias à acumulação e à valorização do capital monopolista.

O que se apresenta de novidade nessa nova fase do capitalismo é o fato de que, enquanto que no capitalismo concorrencial, considerando os problemas resultantes da exploração da força de trabalho, o Estado fazia suas intervenções basicamente e coercitivamente às lutas das massas exploradas ou, então, em favor de preservar o conjunto de relações de interesse da propriedade privada burguesa, no capitalismo monopolista:

[...] o Estado – como instância da política econômica do monopólio – é obrigado não só a assegurar continuamente a reprodução e a manutenção da força de trabalho, ocupada e excedente, mas é compelido (e o faz mediante os sistemas de previdência e segurança social, principalmente) a regular a sua pertinência a níveis determinados de consumo e a sua disponibilidade para a ocupação sazonal, bem como a instrumentalizar mecanismos gerais que garantam a sua mobilização e alocação em função das necessidades e projetos do monopólio. (NETTO, 1996, p. 23).

Netto (1996) chama a atenção para o fato de que a transição ao capitalismo dos monopólios realizou-se ao mesmo tempo em que as lutas do proletariado e da classe dos trabalhadores em geral se apresentaram de forma bastante organizada; considerando, também, o aparecimento dos partidos operários de massa e a conquista de direitos civis, políticos e sociais. Entretanto, apesar das demandas econômicas, sociais e políticas, o processo de reivindicação e de organização da classe trabalhadora não vulnerabilizou a modelagem da ordem econômica do monopólio, ainda que a tenha condicionado em medida considerável. Isso

[...] equivale a indicar que um componente, mesmo amplo, de legitimação é plenamente suportável pelo Estado burguês no capitalismo monopolista; e não só é suportável como necessário, em muitas circunstâncias históricas, para que ele possa continuar desempenhando a sua funcionalidade econômica. (NETTO, 1996, p. 24).

Assim, o Estado, para exercer o seu papel de “comitê executivo” da burguesia monopolista, procura legitimar-se politicamente frente à sociedade como um todo. Para isso, o Estado incorpora outros agentes sociopolíticos através da institucionalização de direitos e de garantias cívicas, sociais e políticas. Com isso, possibilita a organização de um consenso. Trata-se de um consenso que assegura as suas funções e o seu desempenho, porém, o Estado, ao procurar legitimar-se por meio de instrumentos legais, como é o caso da democracia política, permite emergir, no seu interior estatal, uma dinâmica contraditória.

O que se quer destacar, nesta linha argumentativa, é que o capitalismo monopolista, pelas suas dinâmicas e contradições, cria condições tais que o Estado por ele capturado, ao buscar legitimação política através do jogo democrático, é permeável a demandas das classes subalternas, que podem fazer incidir nele seus interesses e suas reivindicações imediatos. E que esse processo é todo ele tensionado, não só pelas exigências da ordem monopólica, mas pelos conflitos que esta faz dimanar em toda a escala societária. (NETTO, 1996, p. 25).

É a partir dessas condições que a questão social é mirada pelo Estado como objeto de políticas sociais. No capitalismo dos monopólios, a questão social se internaliza na ordem econômico-política, enquanto que o Estado continua ocultando a sua essência de classe, pois o Estado procura administrar as expressões da

questão social de forma a atender às demandas da ordem monopólica, ao mesmo tempo em que consegue um nível de consenso social, pela adesão que recebe de categorias e dos setores cujas demandas incorpora.

Dessa forma, a política social do Estado burguês, no capitalismo monopolista, se expressa essencialmente na preservação e no controle da força de trabalho. Assim, no intuito de combater a tendência ao subconsumo, os sistemas de previdência social, como aposentadorias e pensões, são alargados; as políticas educacionais oferecem ao capital monopolista recursos humanos à custa do conjunto da sociedade; e as políticas setoriais, com grandes investimentos, colaboram para reduzir as dificuldades de valorização sobrevindas com a supercapitalização.

Sincronizado em maior ou menor medida à orientação econômico-social macroscópica do Estado burguês no capitalismo monopolista, o peso destas políticas sociais é evidente, no sentido de assegurar as condições adequadas ao desenvolvimento monopolista. E, no nível estritamente político, elas operam como um vigoroso suporte da ordem sócio-política: oferecem um mínimo de respaldo efetivo à imagem do Estado como “social”, como mediador de interesses conflitantes. (NETTO, 1996, p. 27-28).

Importante é destacar, também, que, a fim de evitar que se coloque em xeque a ordem burguesa, a intervenção estatal sobre a questão social se apresenta de forma fragmentada e parcial, ou seja, criam-se políticas sociais particulares para combater problemáticas da questão social, tais como: a falta de escolas, o desemprego, a ausência de profissionais, a fome, a carência habitacional, entre outras, como se cada uma fosse um problema particular e exclusivo. Conforme afirma Netto (1996, p. 28): “[...] não pode ser de outro modo: tomar a ‘questão social’ como problemática configuradora de uma totalidade processual específica é remetê-la concretamente à relação capital/trabalho”.

Não se pode afirmar, nesse entendimento, que a política social e a sua funcionalidade seja uma decorrência natural do Estado burguês capturado pelo monopólio. Essa política social e sua funcionalidade decorrem, fundamentalmente, da capacidade de organização e da mobilização da classe trabalhadora com um todo, apesar de o Estado, muitas vezes, se antecipar estrategicamente às reivindicações dos trabalhadores. Entretanto, elas não são resultados de uma

conexão causal nem, tão somente, de uma tensão bipolar. Elas não correspondem às intenções, aos objetivos e aos interesses de uma classe, nem da outra.

As classes sociais nem sempre são coesas, pois ocorrem disputas pelo controle do capital entre a própria burguesia, a exemplo das disputas burocráticas no aparelho do Estado. Tudo colabora para que as políticas sociais sejam resultados, extremamente complexos, de uma relação entre protagonistas e demandas, permeada por contradições, conflitos e tensões da sociedade.

As políticas sociais são extremamente importantes, como conquistas parciais e estratégicas, para a classe trabalhadora como um todo, se considerarmos o longo percurso histórico dessa classe na tentativa de ruptura dos quadros da sociedade burguesa. Mesmo assim, porém, elas não são a via de solução das desigualdades, que são intrínsecas à sociedade burguesa, esta baseada na exploração do capital sobre o trabalho, não havendo, no mundo do capital – com sua totalidade concreta e suas contradições –, nenhuma possibilidade de conjugação positiva entre a sua acumulação e o princípio de igualdade.

A política educacional é uma modalidade da política social e que visa destacar as mazelas sociais oriundas da contradição fundamental entre capital e trabalho, mazelas que se apresentam igualmente no campo da educação.

Sobre a política educacional, que é um dos focos desta pesquisa, pretendemos apresentar brevemente a influência do neoliberalismo, que se afirma a partir dos anos de 1990, na consolidação de políticas educacionais no Brasil.

Podemos concluir, desta forma, que as políticas sociais e educacionais, no Estado burguês, nada mais são que parte da síntese possível das tensões e das disputas econômicas, sociais e políticas e, portanto, da contradição que gera a luta por direitos no plano formal e que são assegurados mediante tensão e luta no plano real.

1.4 A política educacional e a influência do Neoliberalismo na educação

De acordo ao caminho percorrido até aqui na pesquisa, apresenta-se a necessidade de compreender a lógica implícita no “novo” programa de dominação

do capital, denominado de modelo neoliberal, e a forma como se explicita na consolidação das políticas sociais e educacionais.

O pensamento liberar do século XX, que atualmente assume a denominação de “neoliberalismo”¹², reapareceu logo após a Segunda Guerra Mundial, em contraposição às políticas keynesianas e sociais-democratas, que estavam sendo implementadas nos países centrais.

O Neoliberalismo subsiste como reação teórica e política ao Estado intervencionista e opõe-se a qualquer forma de planejamento da economia. Considera ameaça à liberdade, não somente à liberdade econômica, mas também à liberdade política, toda e qualquer ação do Estado que limita as ações do mercado.

Este modelo tem seus princípios rejuvenescidos após a crise de 1970, época em que o modelo demandou implicações na forma de organização política, econômica e cultural do país, como destacam Wilhelm e Nogueira (2012). Segundo eles, a crise de 1970

[...] foi decisiva para o afinamento do regime de acumulação fordista e para a reorganização do capitalismo sob novas bases produtivas, ou seja, o regime de acumulação flexível, com isso, produzindo alterações na base material e, ao mesmo tempo, acarretando implicações nas demais esferas do campo político e cultural. (WILHELM e NOGUEIRA, 2012, p. 208).

Embora este novo modelo tenha sua fase de consolidação nos anos de 1980-1990, tem seu berço em décadas passadas e dá continuidade aos velhos princípios do liberalismo do século XVIII. Isto aceito, o neoliberalismo pode ser compreendido como outra fase do capitalismo, ou seja, um capitalismo que se renova para continuar acumulando.

As transformações decorrentes da implementação do modelo neoliberal implicam intensas reformas nas diferentes esferas políticas, econômicas e sociais. O Estado reestrutura-se para aderir às políticas de ideologia neoliberal, articulando o que vem sendo preconizado pelo modelo econômico, este definido por Organismos

¹² Este pressuposto foi difundido por meio de textos como “O caminho da servidão”, de Frederich Hayek, de 1944, e “A sociedade aberta e seus inimigos”, de Popper, em 1945. Na década de 1960, outras publicações se seguiram, dando sustentação a essa perspectiva, como “Os fundamentos da liberdade”, de Frederich Hayek, em 1960, e “Capitalismo e liberdade”, de Milton Friedman, publicado em 1962.

Internacionais, como o Banco Mundial – BM e o Fundo Monetário Internacional – FMI.

As orientações do Banco Mundial para a educação priorizam a educação básica, a melhoria da qualidade e a eficiência da educação, por meio de reformas educativas e descentralização de responsabilidades, tudo combinado com excessivo controle dos órgãos superiores da Educação. Dessa forma, para o BM:

[...] a qualidade da educação estaria apoiada na presença de determinados “insumos” que intervêm diretamente na escolaridade, tais como: bibliotecas; tempo de instrução; tarefas de casa; livros didáticos; conhecimentos do professor; experiência do professor; laboratórios; salário do professor; tamanho da classe. Porém, estas “sugestões” só seriam efetivadas mediante reforma educativa. Na visão do BM, a reforma educacional – entendida como reforma do sistema escolar – era não só inevitável como urgente, adia-la traria sérios custos econômicos, sociais e políticos para os países periféricos. (MUNHOZ e KOVAICZN, 2008, s/p).

Na década de 1990, o Brasil se depara com o prolongamento da crise dos anos anteriores (1970 e 1980), com índices elevados de pobreza. Há esvaziamento de recursos para a efetivação de Políticas Sociais e, inclusive, programas sociais são paralisados nesse contexto. Ao invés da atenção a esses programas, preconiza-se a abertura do país ao mundo globalizado, isso a partir da gestão do presidente Fernando Collor de Mello (1990-1992), que principia o plano de privatizações dos bens públicos em nome dessas transformações em curso.

As medidas adotadas, em âmbito federal, pelo governo Collor foram se aprofundando com as duas gestões de Fernando Henrique Cardoso (FHC, 1995-1998 e 1999-2002), que deu ênfase ao Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado¹³, visando fortalecer o Estado, colocando-o no controle das políticas sociais, de forma que pudesse exercer função reguladora onde o mercado não o fazia, respondendo com agilidade às demandas sociais e buscando comunicação direta com a sociedade.

Nesse contexto, de nova roupagem do capitalismo e mediante a implementação do Neoliberalismo, as políticas educacionais são fortemente

¹³ A Reforma do Aparelho de Estado incorpora o gerencialismo na administração do Estado, que segue a lógica de administração das empresas: “Essa reforma tem por objetivos: a curto prazo, facilitar o ajuste fiscal, principalmente nos estados e municípios, onde existe um claro problema de excesso de quadros; a médio prazo, tornar mais eficiente e moderna a administração pública, voltando-a para o atendimento dos cidadão” (BRESSER, 2006, p. 257).

influenciadas e financiadas pelos organismos internacionais. Nessa nova lógica, a educação, vinculada ao mercado, adquire papel fundamental para o desenvolvimento do capital.

As reformas educacionais visam atrelar os países periféricos ao mundo globalizado, dentre eles o Brasil. Essas reformas são orientadas por vários documentos internacionais, elaborados nos anos 1990, dentre os quais podemos destacar a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos – “Satisfação das necessidades básicas da aprendizagem”, divulgado na Conferência de “Educação para Todos”, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990. Esse documento dava foco à universalização da educação básica, estabelecendo um prazo de dez anos para que os países com índice baixo de escolarização ampliassem o acesso e a permanência à escola, bem como a erradicação do analfabetismo.

O consenso em torno da centralidade da Educação Básica não foi um projeto interventor, “maquiavélico” e unívoco do Banco Mundial para a sociedade e para a educação brasileira. Nos anos de 80, ao mesmo tempo que se definia, se propunha e se financiava políticas econômicas, culturais e educacionais de forma insistente pelo Banco Mundial e outros Organismos Internacionais Multilaterais, se elaborava, a nível nacional, através de governos Estaduais e Municipais, políticas educacionais que combatiam a evasão e a repetência. Num outro plano, emergiam também reivindicações com essa mesma temática de associações acadêmicas, de movimentos sindicais de todos os níveis de ensino, de estudantes e de movimentos populares que entendiam que a luta pela escola pública era a luta por melhores condições de vida para seus filhos. (NOGUEIRA, 2001, p. 21).

Com esse entendimento amplo, Nogueira (2001) destaca que o consenso acerca da centralidade da educação, permitindo a maior entrada de crianças da classe trabalhadora, de certa forma, é reveladora das mazelas históricas produzidas pela apropriação privada das riquezas produzidas na sociedade. Mesmo assim, essas mazelas não decorrem apenas uma determinação econômico-financeira, pois havia interesses dominantes internos que comungavam dos interesses externos, porque eles contribuiriam para a concretização dos interesses nacionais.

Nas políticas educacionais, as reformas sob a égide neoliberal vão exaltar a democracia por meio da participação da sociedade e, desta forma, pretendendo onerar menos o Estado.

Muitas das estratégias preconizadas pelo Banco Mundial foram adotadas no Paraná, como, por exemplo, a descentralização, a diversificação curricular, a autonomia da escola e a participação dos pais na escola por meio de programas como “Amigos da Escola”. Essas iniciativas, além de demarcarem maior descomprometimento do Estado para com a educação pública, aliam-se ao pressuposto liberal de supervalorização do indivíduo.

A constituição da Educação do Campo emerge, no Brasil, no contexto dos anos 1990. Os primeiros anos de debate assumiam, como chamada, a expressão “Educação Básica do Campo”. Fica explicitado, então, que, desse modo, a Educação do Campo é fruto dos debates e das distintas intenções que inflamaram as lutas pela Educação Básica desse período. Mesmo assim, no entanto, ela afirma também a práxis política dos Movimentos Sociais do Campo, incluindo, no cenário de discussão acerca da educação brasileira, o tema da educação para a população do campo e os seus sujeitos.

Conclui-se que a disputa por políticas sociais, em específico aquelas que atendessem as demandas educacionais dos acampamentos do Movimento Sem Terra, embora envolvida pelos interesses governamentais e circundada pela lógica das estratégias neoliberais dos países desenvolvidos, representou também conteúdo político do interesse dos trabalhadores Sem Terra no contexto recente da luta de classes.

O conteúdo político da luta por garantia à política educacional, embora sendo política compensatória (como acima explicitado), está atrelado ao fato de a Escola Itinerante oportunizar o acesso à escolarização nos próprios acampamentos e, com isso, revela que, embora tenhamos garantido educação formal para todos como um direito jurídico, como demarcado no texto constitucional de 1888, ainda é preciso que os trabalhadores se mobilizem para que esse direito se materialize.

É desde a relação de luta, de tensões e de negociações travada na disputa por políticas sociais e educacionais no Estado burguês que estamos compreendendo a constituição da Escola Itinerante do MST. Ela é uma das políticas de Educação do Campo conquistada durante os dois governos Requião (2003-2010). Trata-se, portanto, de uma política de governo que se configura num Estado de classes que visa conservar as relações de dominação de uma sobre a outra.

A Escola Itinerante se faz escola pública e estatal, mas, mesmo assim, é conduzida política e pedagogicamente pelo MST, que visa realizar a transformação das relações sociais de produção. Assim constituída, essa política de educação dos camponeses do MST incorpora duas lógicas antagônicas.

A análise do resultado da luta entre esses interesses distintos na constituição da Escola Itinerante é o que constitui o terceiro capítulo. Antes, porém, vamos ao segundo.

2 O MST E A LUTA POR TERRA, EDUCAÇÃO, ESCOLA E EDUCAÇÃO DO CAMPO

O estudo sobre a Escola Itinerante remete aos elementos políticos e educativos da luta pela terra do MST, entendendo-se que se trata de uma instituição educacional que incorpora a concepção de escola construída na sua trajetória de lutas, conflitos e conquistas. Alerta-se, no entanto, para o fato de que a questão educacional em um Movimento Social que luta por terra não surge apenas de suas particularidades, visto que ela emerge da luta dos trabalhadores que almejam à concretização do direito à educação básica para os seus filhos.

Este capítulo objetiva apresentar o protagonismo do MST na luta pela terra no Brasil ainda no período de transição do regime ditatorial para o democrático na segunda metade do século XX. O capítulo destaca as implicações acerca do surgimento da Educação do Campo para o MST e a sua relação com as discussões da universalização da educação básica no contexto educacional brasileiro. Adentramos também os caminhos (e seus elementos) que demarcam a atuação do Movimento na luta por Educação do Campo durante os dois governos Requião consecutivos no Paraná no período de 2003 a 2010. Neste aspecto, no nosso percurso de pesquisa conseguimos apontar questões conjunturais e políticas que permeiam a luta do MST neste estado federado.

Para atender melhor ao objetivo geral deste trabalho, que busca analisar as relações que se estabeleceram entre o MST-PR e o governo Requião na formulação das políticas educacionais do campo no Paraná entre 2003 e 2010, cabe-nos, aqui, arrolar as consequências macrossociais que originam o surgimento de grupos sociais organizados e que se articulam acerca de lutas pontuais, como as religiosas, sindicais e políticas, a exemplo do MST. Nesse sentido, propomos fazer breve discussão sobre a categoria Movimentos Sociais, destacando o MST como movimento social de classe, que se posiciona na contramão da ordem social vigente. Por isso não se encaixa no conceito dos Novos Movimentos Sociais¹⁴.

¹⁴ O conceito de Novos Movimentos Sociais busca afirmar-se pelo viés cultural, de gênero, de raça, de identidade.

O MST aglutina, na sua maioria das localidades onde núcleos de atuação foram organizados, os camponeses que foram expulsos de suas terras nos anos de 1960 devido às transformações na política agrícola, com a chamada “revolução verde”, depois também denominada de “modernização dolorosa”. A agricultura convencional foi substituída por pacotes tecnológicos, pacotes que ofertavam insumos químicos e o uso de maquinários diversos no campo. Esses pacotes foram fortemente incentivados por políticas de financiamento bancário, causando o endividamento e a perda da posse da terra de grande contingente de pequenos produtores.

No caso do Paraná, entre essas causas citadas acima, outro determinante para o surgimento do MST foi a inundação causada pela barragem de Itaipu, para a instalação da Hidroelétrica Itaipu Binacional, que desabrigou centenas de pequenos produtores deste estado. Aos poucos, esses expropriados se unem e encontram na sua organização social o instrumental disponível para recuperar as terras.

Apesar da descrição acima, não é nossa intenção destacar aqui todas as implicações que deram origem ao MST, pois seu histórico pode ser encontrado em outros trabalhos acadêmicos, mas destaca-se aqui a obra intitulada “Brava gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil”, onde Bernardo Mançano Fernandes entrevista João Pedro Stédile, uma das principais lideranças do MST, dentre outros.

O MST, com esse histórico, ganha notoriedade histórica e traz para o cenário brasileiro os problemas agrários gerados pela concentração da propriedade privada, problemas que são frutos indigestos de um sistema que legitima as desigualdades sociais. No centro dessas lutas estão os camponeses, sujeitos sociais do campo, que contrariam a histórica imagem de passividade e protagonizam lutas políticas ao adquirem força e significado social. Ao analisar a luta protagonizada pelos camponeses, Caldart (2000) destaca que:

Sua contestação adquire força cultural e simbólica porque suas ações se enraízam em uma questão social que é forte e justa. Forte porque mexe com a própria estrutura social de um país historicamente marcado pelo latifúndio, parente da escravidão. Consensualmente justa porque não há argumentos éticos contra a ideia de que a terra, bem natural [...] deve estar nas mãos de quem a deseja trabalhar e a fará produtiva [...]. (CALDART, 2000, p. 22).

Desta maneira, os sujeitos sociais do campo, que são parte desse Movimento Social produzido pela sociedade de classes, demarcam que a luta pelo trabalho na terra e pela educação se associa à possibilidade de transformação social.

Associado à luta pela terra, outro fator que contribui significativamente para recuperar a dignidade e a humanização desses trabalhadores é a educação formal, que proporciona a apropriação de conhecimentos produzidos socialmente e que, portanto, devem estar à disposição de todos.

Abordaremos a luta por escola atrelada à luta pela terra na constituição do MST e os aspectos importantes de sua constituição nos acampamentos e nos assentamentos, bem como, o significado da Escola Itinerante para o Movimento.

Como importante política de educação, a Educação do Campo emerge nos anos 1990 a partir das práticas educativas dos Movimentos Sociais do Campo e tem no MST um de seus principais interlocutores.

2.1 O MST: um Movimento social da classe trabalhadora.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra completa 29 anos de lutas, de desafios, de perdas e de conquistas na sociedade brasileira. Foi fundado como Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra em 20-22 de janeiro de 1984, durante um encontro nacional de trabalhadores camponeses realizado em Cascavel-PR.

Desde a sua gênese, o MST assume a ocupação de terras como uma de suas principais formas de luta, a fim de pressionar os órgãos governamentais para que terras com determinadas características sejam desapropriadas e destinadas para fins de Reforma Agrária. O MST herdou parte da sua capacidade organizativa de outros Movimentos, a exemplo de Canudos, do Contestado, da Revolta dos Colonos e, mais recentemente na história nacional, das Ligas Camponesas e dos Movimentos Sindicais.

Estas lutas camponesas têm grande importância histórica e política, porque se contrapõem àquela velha visão de passividade do “campesinato” e recolocam suas lutas no contexto das disputas de classes, com interesses antagônicos à classe dominante. Essas populações do campo não reivindicam apenas terra, pois,

segundo Martins (1983), os camponeses, além da terra, querem a reformulação das relações sociais vigentes.

Mesmo com essa herança, no entanto, não são as referências históricas tampouco a vontade de lideranças sindicais que determinam o surgimento do MST, mas, sim, a realidade vivida naquele período de retomada das lutas sindicais pós-ditadura militar, período de abertura política, de crise econômica e de transformações na agricultura.

Constituiu-se o MST num Movimento Nacional e diferencia-se dos demais por ser de caráter massivo, popular e político, que objetiva a luta pela terra, por Reforma Agrária e por Transformação Social. Conforme destacam os seus documentos internos, “[...] é um movimento **social, de massas, autônomo**, que procura articular e organizar os trabalhadores rurais e a sociedade para conquistar a Reforma Agrária e um Projeto Popular para o Brasil” (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. 2001a, p. 1, grifos no original).

A autonomia está em relação aos partidos políticos e aos sindicatos, pois o Movimento não é dirigido por partido ou por sindicato, embora dialogue e, em momentos específicos, se incorpore a lutas ou a campanhas partidárias.

É um movimento massivo porque, embora faça a luta pela terra e por políticas agrícolas,

[...] considera como beneficiários diretos da Reforma Agrária todos os trabalhadores **sem-terras** (os posseiros, os meeiros, assalariados rurais, posseiros e pequenos proprietários – até 5 hectares de terras), os pequenos agricultores e os desempregados do campo e da cidade. **É beneficiário indireto, todos os trabalhadores do Brasil.** (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. 2001a, p. 1, grifos no original).

Entende-se, desta forma, que não apenas os camponeses podem tornar-se parte do MST, pois os problemas sociais oriundos da contradição gerada pelo acúmulo de riquezas pela classe dominante afeta aos trabalhadores do campo e da cidade.

A necessária unidade da luta entre os trabalhadores urbanos e do campo e a perspectiva de outro projeto social são destaque nas palavras de ordem do Movimento, que são formuladas durante os congressos nacionais, tais como

“Reforma Agrária: uma luta de todos”¹⁵ e “Reforma Agrária, por justiça social e soberania popular”¹⁶. A necessidade de unidade com outros trabalhadores, ao menos com aqueles que sofrem as conseqüências das relações capitalistas, se expressa na fala de uma dirigente do MST quando afirmava as causas do Acampamento Nacional “Hugo Chaves”¹⁷:

A unidade entre os trabalhadores camponeses e urbanos é fundamental nesta fase da luta por reforma agrária. O acesso à terra é primordial para desenvolver um modelo de agricultura em que a soberania alimentar seja princípio. Negamos o agronegócio e o latifúndio, que andam de mãos dadas, com sua produção baseada no uso de venenos, no trabalho escravo. (Entrevista de Rosana Fernandes, integrante da coordenação nacional do MST, disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=i7iWO5JJ6PA&feature=youtu.be>. Acesso em: 6 mar. 2013).

O MST, quando vislumbra outro projeto societário, demarca seu posicionamento como movimento político diante da sociedade, articulando suas ações à luta por direitos jurídicos e, ao mesmo tempo, fazendo a denúncia das desigualdades sociais oriundas do próprio sistema capitalista, conforme destaca Vendramini (2000):

[...] o Movimento dos Sem Terra constrói, por trás das suas lutas características, um movimento propriamente político que alcança as raízes do sistema de poder, ao agrupar populações cujo conflito incide nos alicerces de um sistema – o direito à propriedade. (VENDRAMINI, 2000, p. 51).

Diante dos aspectos descritos, o MST pode ser entendido como iniciativa organizacional popular decorrente da contradição entre capital e trabalho, contradição que resulta da apropriação desenfreada dos frutos do trabalho por uma minoria em detrimento da miserabilidade da maioria, ou seja, o MST é resultado e

¹⁵.A palavra de ordem do 4º Congresso Nacional de 2000 foi divulgada nos termos da expressão “Reforma Agrária: uma luta de todos”

¹⁶ Durante o 5º Congresso Nacional de 2007, a expressão foi “Reforma Agrária: por justiça social e soberania alimentar”.

¹⁷ O Acampamento Nacional é uma forma de luta do MST, está organizado em Brasília e tem por objetivo dialogar com a sociedade e negociar com o governo a desapropriação de terras para fins de Reforma Agrária. Iniciou suas atividades em março de 2013 e permanecerá com um grupo de pessoas mobilizadas por cerca de 9 meses. O nome dado ao acampamento homenageia o grande líder socialista da América Latina, Hugo Chaves, que faleceu na tarde de 5 de março deste ano.

resultante da cisão entre as classes e da forma como se confrontam na atualidade em terras brasileiras.

Ao buscarmos as contradições fundamentais desta formação social contraditória no campo brasileiro, podemos afirmar que a questão agrária emerge da forma como o capitalismo se estrutura no campo e, por isso, é um dos campos de ação específica do Movimento.

A questão agrária pode ser entendida como a forma como cada sociedade, em determinado tempo histórico, organiza o uso, a posse e a propriedade da terra. Por meio desses três aspectos, entende-se como as pessoas ou as categorias profissionais moram em determinado território, adquirem o direito de propriedade da terra e organizam a produção dos bens agrícolas. É dessa materialidade que emergem os problemas agrários que se configuram em cada momento da história.

No Brasil, nas últimas décadas (1990-2010), há duas formas distintas de se compreender a questão agrária. A primeira soma-se à visão burguesa da agricultura, para a qual não existe mais questão agrária, porque o avanço do capitalismo no campo aumenta a produção e a produtividade da terra. A segunda corrente de pensamento é difundida por pesquisadores críticos, filiados ao pensamento marxista, para os quais a forma como estão organizados o uso, a posse e a propriedade da terra, gera grandes problemas agrários, de natureza econômica, social, política e ambiental, conforme destaca Stédile (2002):

Estes problemas aparecem no elevado índice da propriedade da terra – apenas 1% dos proprietários controlam 46% de todas as terras; no elevado índice de concentração da produção agrícola, em que apenas 8% dos estabelecimentos produzem mais de 80% das *COMMODITES* AGRÍCOLAS exportadas; na distorção do uso do nosso patrimônio agrícola, pois mais de 80% de todas as terras são utilizadas apenas para produzir soja, milho e cana-de-açúcar, e na pecuária extensiva; na dependência econômica externa à que a agricultura brasileira está submetida, por causa do controle do mercado, dos insumos e dos preços das empresas agrícolas transnacionais; e na subordinação ao capital financeiro, pois a produção agrícola depende cada vez mais das inversões do capital financeiro, que adianta recursos, cobra juros e divide a renda gerada na agricultura. (STÉDILE, 2012, p. 643, grifos do autor).

A partir desse entendimento segue-se, pois, que os Movimentos Sociais camponeses e, em específico, o MST existem porque há uma questão agrária no

Brasil, gerada pela contradição fundamental da sociedade capitalista, que acentua as desigualdades sociais, tanto no campo quanto na cidade.

Diante dos argumentos expostos, as características do MST, suas formas de luta e seus objetivos diferem da concepção empregada para definir os “novos movimentos sociais” do século XXI, embora se considere que há amplo campo de estudos a ser aprofundado quanto à forma e ao movimento do comportamento das classes sociais na atualidade.

Ao pesquisar estudiosos como Off, que se reporta à ideia de “velhos e novos paradigmas” para a definição dos “novos movimentos sociais”, Vendramini (2000) conclui que

[...] o esquema de conflito social e político dos ‘novos movimentos sociais’ é oposto ao conflito de classe [...] o conflito social e político entre dominantes e dominados desloca-se mais para a cultura, o que se transforma no lugar central das contradições. (VENDRAMINI 2000, p. 46, 49).

Embora esse pensador não negue a existência de classes sociais, a concepção apresentada por ele enquadra perfeitamente a sociedade contemporânea e contribui para que as lutas sociais se articulem acerca de questões pontuais, setoriais e sem perspectiva de projeto social maior. Segue-se, portanto, que a natureza e as características do MST não permitem sua identificação com a noção de “novos movimentos sociais”.

A caracterização de conflitos sociais empreendida pelos novos movimentos sociais (englobando questões de raça, de sexo, de gênero) não explica as contradições sociais existentes. Também o modo de atuar desses novos movimentos, bem como a forma como são identificados os atores sociais, não considerando classe ou inclinação política, não coadunam com as ações do MST.

Quanto ao MST, ficam explicitadas, nas suas formas de luta, objetivos mais imediatos, como a luta pela terra por meio das ocupações dos latifúndios e o acesso a políticas sociais de crédito, de saúde, de educação, ou seja, o MST explicita, em suas formas de luta, uma Reforma Agrária ampla e popular, bem como, em seu horizonte, a necessidade de uma transformação social. O MST, diferentemente dos novos movimentos, é um tradicional movimento de classe que se orienta por ações que visam combater a lógica de acumulação de capital da sociedade capitalista.

2.2 O MST e a luta por educação

Ao entender que o Movimento dos Sem Terra é resultado contraditório da sociedade de classes em um determinado momento histórico no Brasil, os sujeitos sociais do campo, ao lutarem pela terra, demarcam que a luta por trabalho e por educação é indissociável da luta por transformação social. É assim que a luta pelo acesso a e permanência na escola adquire um conteúdo político de classe. Também explicita que a universalização da escola e da educação básica, fruto de mobilização e debates na sociedade brasileira nos anos de 1980, juridicamente garantida pelo Estado, ainda é uma “promessa” para o campo.

Na dinâmica da luta pela terra, na vivência de experiências organizativas, os Sem Terra se engajam numa coletividade que projeta outra sociedade. Entende-se, portanto, educação como formação humana, formação que incorpora as relações sociais nas quais se entrelaçam formação humana e cultura, educação e história. A escola vinculada a processos sociais concretos é uma parte desse processo mais amplo de formação no Movimento.

A escola, nos acampamentos e nos assentamentos, é o espaço da educação formal que precisa estar vinculado aos princípios da educação e aos objetivos do Movimento, por isso ela incorpora a pedagogia da luta social, da história, da organização coletiva, da cultura, do trabalho e do Movimento como matrizes formativas que orientam a sua forma escolar, ou seja, os objetivos formativos que determinam a função da escola na sociedade e o tipo de homem a ser formado por ela. Essas pedagogias também estão presentes na organização do trabalho pedagógico na escola articulando método de ensino, tempos e espaços e os demais elementos do processo de ensino-aprendizagem na escola.

Essas matrizes que perpassam as discussões sobre a escola no Movimento foram sistematizadas por Roseli Salette Caldart na sua obra “Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola”, obra que serve de referência para a concepção de educação e de escola que se foi configurando no Movimento. Nessa pedagogia, o MST é entendido como sujeito educador do Sem Terra,

educação essa que ocorre à medida que esses sujeitos sociais se enraízam em uma coletividade com projeção de futuro. Segundo Caldart (2000): “Olhar para o movimento social como sujeito pedagógico significa retornar uma vez mais à reflexão sobre educação como formação humana e suas relações com a dinâmica social em que se insere”. (CALDART, 2000, p. 317-318).

A necessidade de luta por escola revelava-se já nas primeiras ocupações do Movimento, onde eram realizadas práticas educativas com as crianças do acampamento da Encruzilhada Natalino, no município de Ronda Alta/RS. Nesse momento inicial, de gestação do Movimento, a escola emerge devido às demandas concretas, oriundas daquela forma de luta pela terra, e essas demandas contribuem para impulsionar a necessária transformação dessa instituição escolar.

Uma das características que dão originalidade ao Movimento, e o diferenciam das demais formas de lutas sindicais e dos movimentos sociais anteriores, é a inclusão da família como sujeito da constituição dos acampamentos. Dessa maneira, as crianças vão compondo esse cenário de luta. Essa nova circunstância, atrelada ao longo período de espera nessas áreas ocupadas, faz emergir a necessidade de ter um espaço educativo formal que atenda as crianças. Evidencia-se, assim, que a preocupação com escola nasce ainda no acampamento e, quando conquistada a terra, continuará fazendo parte da luta dos assentados.

Ademais, para compreender os elementos que levam os camponeses a reivindicarem escola ao mesmo passo que lutam por terra, mesmo em situação de acampados, é necessário considerar a excludente realidade educacional brasileira, principalmente para os sujeitos do campo.

Segundo Dalmagro (2010), são cinco os períodos de consolidação da proposta de escola no MST, dentre os quais o *primeiro* (1979-1991), de organização do MST e de emergência da escola, é destacado como aquele marcado por duas concepções de escola; a “necessidade da escola” e a “escola como necessidade da luta”:

A primeira é entendida como uma condição de acesso a bens culturais produzidos socialmente, já a “escola como necessidade da luta” expressa a visão desta instituição por outra perspectiva política, qual seja, de transformação social e de mudanças na escola. (2010, p. 165).

A força que faz com que a escola adentre a luta do MST é decorrente das primeiras famílias acampadas e dos coordenadores dos acampamentos, que se preocupavam com o estudo das crianças. A busca pela escola dar-se-á, nesses primeiros momentos, como busca de acesso ao direito da escolarização. Percebemos, então, que a luta por escola não nasce da consciência de classe das famílias, mas da luta por melhores condições de vida aos seus filhos e de inclusão na sociedade moderna.

Diante desses elementos, podemos concluir que os ideais liberais herdados culturalmente pela população não ocorreram de forma diferente para os acampados, pois o acesso à escola tido como condição de ascensão social se fazia presente nesse momento de luta por escola no Movimento. Em assim sendo, a ideia de escola como direito jurídico foi fundamental para posteriormente questioná-la.

O *segundo período* (1980-1990) demarca a consolidação da proposta de Escola no MST, denominado como Escola de Assentamento ou Escola do Trabalho. Nesse período há uma vasta produção sobre os fundamentos e os objetivos dessa instituição. Acerca disso, podemos citar, como os principais documentos que lançam as bases que orientam a proposta de escola no MST, o Boletim de Educação do Movimento e o Caderno de Educação nº 18.

Nesse segundo período, o MST pensava a escola não mais como lugar de formar para a cidadania sob a óptica burguesa, senão, em contraposição, buscava orientá-la para a formação da consciência, para a luta por transformação, visando uma sociedade na qual o trabalho não estivesse mais submetido ao mercado. Pretendia-se, assim, instituir outras relações sociais, relações novas e nas quais o conhecimento não mais fosse neutro.

Estes fundamentos propõem alterações na forma escolar, com propostas feitas por meio de reflexões sobre a Organização do Trabalho Pedagógico (tempos e espaços) e ensino-aprendizagem na escola. É desde esses pressupostos que emergem as bases que orientam a continuidade e as rupturas possíveis para questionar a escola atual.

O *terceiro período* (1996-2000), o da Escola à Educação no MST, é marcado pelo embate entre o MST, que adquire força política na sociedade, e o governo FHC,

que, juntamente com a bancada ruralista, busca articular medidas para inibir e criminalizar as ações do MST.

No âmbito da educação, o Movimento avança significativamente com várias iniciativas: (i) a publicação dos Princípios da Educação no MST, em 1996; (ii) a fundação do ITERRA em 1995, que é um espaço destinado à formação técnica e profissional de acampados e de assentados do MST; e (iii) a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em 1998.

Segundo Dalmagro (2010), a noção de escola é alargada para além da escola primária dos acampamentos e dos assentamentos e passa a incluir o nível médio, a educação infantil, a educação de jovens e de adultos, os cursos técnicos e a formação de educadores, formais ou informais. Reconhece-se, explicitamente, que a educação no MST precisa contribuir com a luta de classes, por isso deve ser massiva, de todos, pois a apropriação de saberes escolares é importante para a formação integral e emancipatória.

O debate acerca da Educação do Campo adentra o Movimento em 1998, pois aflora desde as práticas educativas e escolares concretas dos Movimentos Sociais do Campo, dentre eles o MST. Essas discussões influenciam a discussão sobre educação e escola no Movimento e contribuem para retomar a discussão acerca da dimensão do trabalho, temática que, até 1998, era vista apenas a partir da organização do assentamento. Diante do novo cenário do Campo e o avanço do Agronegócio como modelo agrícola, as discussões centram-se na necessidade de outra perspectiva de campo e de compreensão das formas de vida e de trabalho nesse espaço e tais discussões adentram a forma escolar do Movimento. A luta por políticas educacionais, que é uma das formas de luta da educação do Campo, também influenciará a perspectiva educativa do MST.

Além da já mencionada obra pedagógica do Movimento, publicada por Caldart (2000), o debate acerca da escola será fomentado com a publicação do caderno “Como fazemos a Escola de Educação Fundamental” (MST, 1999).

O *quarto período* (2001 a 2006) caracterizado por Dalmagro (2010), denominado de *massificação e crise da escola*, que destaca a concepção “Todo Sem Terra estudando”, difere do anterior, pois, além de evidenciar no MST o que se denomina de “crise da escola”, a reforma agrária também está em baixa.

Ademais de existir maior diálogo entre o governo Lula e os setores que pleiteiam a luta pela reforma agrária, a desapropriação das terras improdutivas não avança muito em relação ao governo FHC. O Plano Nacional de Reforma Agrária, que deveria assentar cerca de um milhão de famílias, chega a não mais de 150 mil famílias assentadas no seu primeiro mandato. Consolida-se, desta forma, o capital fundiário e o agronegócio.

Diante desse contexto de descontentamento dos setores de esquerda diante do governo, o MST volta-se aos assentamentos. Retoma-se, em 2000, o debate acerca da forma de vida e de produção nos assentamentos e define-se a agroecologia como matriz orientadora para a produção nos assentamentos.

Esse período se caracteriza como de forte mobilização acerca das questões educacionais no MST e o estudo passa a ser pautado como necessidade aos Sem Terra. Amplia-se a oferta de cursos de escolarização para jovens, para adultos e para idosos, incluindo cursos em parceria com as universidades (como Pedagogia da Terra, licenciaturas e especialização). Em contrapartida, apresenta-se grande dificuldade em fazer incidir esforços na proposta educacional das escolas de assentamentos. Dalmagro destaca que o distanciamento para com as escolas de assentamentos também precisa ser compreendido como parte do componente da crise de perspectiva na organização das áreas de assentamentos na atualidade. Talvez estejam aí as explicações para as mobilizações acerca da educação coincidirem com a falta de políticas de intervenção nas instituições escolares dessas áreas.

O quinto período (de 2007 em diante) situa-se como uma tentativa de retorno à escola do assentamento de forma mais incisiva, de modo a rearticular as escolas, as intenções e a concepção de educação do Movimento.

Como não há avanços na conquista de mais assentamentos, o Movimento volta-se para fortalecer a organicidade interna, tanto dos acampamentos quanto dos assentamentos. Visa também ampliar a relação com a sociedade, fortalecendo a atuação com setores urbanos. Neste momento, a estratégia de fortalecer as escolas nas áreas de assentamentos também pode ser entendida como uma das possibilidades de fortalecimento da organização. Busca-se lutar e pressionar o Estado por melhorias e por criação de mais escolas e impedir que outras mais sejam

fechadas, e isso é feito por meio da campanha “Fechar escolas é crime” e, ainda, por meio da criação de cursos profissionalizantes, dentre outros.

Na definição da função da escola no MST, consideramos pertinente a reflexão de Dalmagro (2010), que, respaldada nos estudos de Duarte (2007), destaca:

De um lado, a escola na perspectiva da classe trabalhadora, como assinalado nos documentos do MST, precisa educar as múltiplas dimensões humanas, promover o vínculo com a educação que acontece fora dela, exercitar relações democráticas, coletivas e solidárias em seu interior. De outro, é necessário deixar claro a importância que a escola, nas atuais circunstâncias históricas, desempenha ou deve desempenhar na socialização do saber e da cultura elaboradas. E que não é qualquer forma de saber e de cultura que a escola tem por fim, mas possibilitar o acesso ao que a sociedade atual não se faz cotidiano à memória das pessoas. (DALMAGRO, 2010, p. 185).

Corroboramos essa posição de Dalmagro, em especial quando ele destaca a importância de recolocar ao MST a função de socialização do conhecimento, embora reconhecendo que a escola está numa sociedade dividida em classes e que, por isso, o fará de forma desigual. Assim, no entanto, embora insuficientes, são conhecimentos necessários para conceber formas de vida superiores à atual. Destaca-se, ainda, que, embora se pretenda formar para o trabalho e para novos valores, tais intenções não são possíveis porque a vida fora da escola continua pautada na divisão do trabalho. Então, contudo, considerando a escola como um espaço em disputa, “[...] se é desejável projetar uma escola ‘radicalmente diversa’, é necessário considerar as limitações de implementá-la em plena vigência do capital” (DALMAGRO, 2010, p. 186).

Conclui-se, portanto, que a materialidade da luta do Movimento e a construção dos processos formativos em seu interior, a luta pelo acesso a e permanência na escola acontecem pela mediação, essencialmente contraditória, entre a educação formal (sob o controle do Estado) e a intencionalidade pedagógica do MST (que vislumbra uma educação de novos conceitos para novos trabalhadores, em contraposição à lógica hegemônica). A concretude dessa relação está imbricada com determinado contexto político que se configura mediante a disputa de interesses numa sociedade de classes.

A partir dessa conclusão, entendemos que o momento histórico de constituição da Escola Itinerante permitiu que ela se amparasse em uma vasta e profícua elaboração teórica sobre os princípios que orientam a proposta pedagógica da escola, sistematizada e vivenciada nos diferentes períodos de luta do Movimento. Esse acúmulo prático, aliado ao contexto de enfrentamento vivido nos acampamentos onde ela se insere, contribuiu para lhe conferir mais autonomia pedagógica na relação com o Estado e também lhe confere a materialidade necessária para aprimorar a proposta de escola possível de se implementar na atualidade. Os aspectos da materialidade nos qual se constituíram as Escolas Itinerantes no Paraná serão retomados no terceiro capítulo.

2.3 A educação do Campo e a discussão acerca da universalização da escola

No Brasil, na condição de fenômeno histórico, a Educação do Campo surge no final do século XX e é resultado da luta pelo direito à educação e por um projeto político-pedagógico vinculado ao interesse da classe trabalhadora do campo, na sua diversidade de povos indígenas, povos da floresta, comunidades tradicionais e camponesas, quilombolas, agricultores familiares, assentados, acampados à espera de assentamentos, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos e trabalhadores assalariados rurais. Pode-se dizer que a Educação do Campo emerge num período de transição de modelo agrícola e de reforma do Estado para atender às demandas do capital, por meio de políticas de cunho neoliberal.

O Movimento por Educação do Campo originou-se da realidade educacional brasileira dos anos 1990 e das práticas concretas que vinham acontecendo no interior dos movimentos sociais do campo e, por isso, tem sua intencionalidade maior na construção de uma sociedade sem a exploração do homem pelo homem e com justiça social. Nasce como crítica a essa realidade que, contraditoriamente, faz emergir, no interior dos Movimentos Sociais, a demanda por educação. Sobre esse aspecto, Caldart (2010) destaca que a Educação do Campo não nasceu como uma crítica apenas de denúncia, mas como contraponto de práticas, como construção de alternativas, de políticas, ou seja, como crítica projetiva de transformações.

Nas décadas anteriores aos anos 90 era forte, na sociedade brasileira, o debate acerca da universalização da educação básica, que, inclusive, era incentivada pelos Organismos Internacionais, conforme destacamos no capítulo anterior. Havia uma forte crença de que a educação fosse promotora da igualdade social. Ao analisar o processo de industrialização, Xavier (1990) indica que o Brasil demanda por transformações na forma de produzir, transformações que, por sua vez, irão substituir as relações antigas de produção. Destaca, ainda, que os atrasos verificados no sistema educacional brasileiro estão atrelados às estratégias econômicas adotadas pelas elites brasileiras, que mantinham discurso nacionalista e, no entanto, praticavam políticas de dependência à economia internacional.

A Educação do Campo tem feito parte da agenda política brasileira em qualquer instância (municipal, estadual e federal) desde 1997, quando é realizado o I Encontro Nacional de Educação Nacional na Reforma Agrária – ENERA (1997) e a I Conferência Nacional de Educação do Campo (1998). Esses espaços de discussão firmaram a necessidade de Políticas de Educação do Campo e também mobilizaram a sociedade acerca dessa demanda. Foi afirmada, entre os membros dessa conferência, a necessidade da continuidade do debate, continuidade a ser realizada por meio de estudos, de seminários, de elaboração de cadernos temáticos e da realização de conferências estaduais.

Como podemos observar pelos dados a seguir, a demanda por políticas educacionais destinadas ao campo é uma necessidade real, pois o Censo de 2000¹⁸ registrou que 28,33% dos jovens e adultos brasileiros que viviam na zona rural eram analfabetos, percentual que se elevava a 43,9% no grupo etário com mais de 39 anos de idade e a 52,9% na região Nordeste. Ao lado das determinações socioeconômicas (dentre as quais sobressaem a pobreza e o trabalho precoce), as pesquisas explicam o baixo perfil educacional da população rural devido à oferta limitada e precária de ensino público, que é diferenciada para o campo. A população camponesa com idade superior a 14 anos possuía, em média, 3,4 anos de estudo. A oferta se restringe às séries iniciais. Na cidade, esse mesmo grupo de idade possui, em média, 7 anos de escolaridade e a oferta de ensino contempla o ensino

¹⁸ Dados retirados da pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. A pesquisa tem uma amostra de 5 304 711 domicílios e 20 274 412 pessoas selecionadas em todo o território nacional. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/educacao/bras_tab19.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2012, 16:12.

fundamental completo. O que estamos reafirmando é que as especificidades do campo não foram atendidas na universalidade, tampouco foram consideradas na formulação de políticas educacionais no Brasil.

O Movimento de Educação do Campo, nesse contexto, demonstra uma reação organizada desses trabalhadores, que vinham sendo expropriados de suas terras pelo modelo agrícola hegemônico. A luta desses trabalhadores do campo pelo direito à escolarização faz parte de suas estratégias de resistência a fim de se manterem nos seus territórios de trabalho, o campo.

Assim sendo, a sua concepção educativa está estreitamente vinculada à perspectiva de campo e não acontece sem conflitos, como destaca Caldart (2010), quando afirma que a educação do campo deve ser pensada sempre na tríade campo x política pública x Educação, pois a relação entre estes termos muitas vezes pode ser conflituosa. Também nos alerta para certos cuidados no debate acerca da Educação do Campo, pois retirar um dos elementos desta “tríade” pode induzir a análise ao reducionismo, o que não corresponde à sua concepção originária.

Salientamos que esses termos adquirem sentido se recolocados na materialidade em que se inserem, pois é na luta de classes que adquirem forma e conteúdo.

As reflexões feitas a partir do Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC (BSB, 2012) elucidam a estreita relação entre a demanda por políticas educacionais, a concepção de educação e a necessária posição diante do projeto de campo que marca a origem desta discussão. Destaca que sua origem “[...] foi se construindo pela necessidade de tomada de posição nos confrontos entre concepção de agricultura, de projeto de campo, de educação e de lógica de formulação das políticas públicas” (Seminário Nacional – BSB, 2012, p. 4). O mesmo documento registra que, naquele momento, o que estava mais forte era a “[...] ausência de políticas para a população do campo [...]” (Idem, ibidem), por isso ganhou força a luta por políticas educacionais para reverter os altos índices de analfabetismo e baixa escolaridade no campo.

Este debate traz os camponeses para o cenário da constituição da política de educação, agora tomados como sujeitos na/da sua formulação. Esse fenômeno é chamado, por Caldart (2010), de “novidade histórica”, pois nunca houve, na história,

políticas educacionais protagonizadas pelos camponeses na relação com o Estado. Segundo Antonio (2010), pode-se afirmar que “[...] o movimento ‘Por uma Educação do Campo’ situa-se numa dinâmica social de impingir suas necessidades sociais ao Estado, na qual está configurado” (ANTONIO, 2010, p. 78).

A concepção de Educação do Campo, desta forma, foi se configurando pelas lutas sociais dos trabalhadores do campo e contra as condições sociais vigentes:

A Educação do Campo surge em um determinado momento e contexto histórico e não pode ser compreendida em si mesma, ou apenas desde o mundo da educação ou desde os parâmetros teóricos da pedagogia. Ela é um movimento real de combate ao atual estado das coisas, produzidos pelos trabalhadores “pobres do campo”, trabalhadores sem-terra, sem trabalho, sem escola, dispostos a reagir, a lutar, a se organizar contra o formato de relações sociais que determina esta sua condição de falta.

É este vínculo que dá a marca originária da Educação do Campo: nasce das lutas sociais [...]. A Educação do Campo expressa e confronta as contradições dessa sociedade, na particularidade em que modelam hoje a luta de classes no campo. Seu projeto se constitui pelo modo como os trabalhadores do campo e suas organizações se movimentam e se formam nesse quadro, buscando retomar e transformar sua condição de camponeses. (CALDART, 2010, p.147-148).

Essa definição formulada por Caldart incorpora a perspectiva de totalidade inerente à Educação do Campo e destaca os camponeses (e suas condições históricas de não acesso às políticas educacionais), para que, como sujeitos políticos, considerassem as especificidades da vida no campo, articulando a elas um novo projeto de sociedade e a respectiva educação formal. Dessa maneira, a educação *do/no* campo demarca ainda um posicionamento político ao afirmar quem são os sujeitos protagonistas desta educação, pois não é uma educação *para* e *nem com*, é uma educação *do/s* camponês/es.

Um *do* que não é dado, mas que precisa ser construído pelo processo de formação dos sujeitos coletivos, sujeitos que lutam para tomar parte da dinâmica social, para se constituir como sujeitos políticos, capazes de influir na agenda política da sociedade; que representam, nos limites “impostos pelo quadro em que se inserem”, a emergência efetiva de novos educadores, interrogadores da educação, da sociedade, construtores (pela luta/pressão) de políticas, pensadores da pedagogia, sujeitos de práticas. (CALDART, 2010, p. 108).

A materialidade da Educação do Campo visa alcançar a perspectiva de projeto social e precisa ser compreendida desde as relações concretas nas quais se desenvolveu, pois, segundo Vendramini (2004), a Educação do Campo é apenas uma abstração se não considerada no contexto em que é desenvolvida, nas relações que a suportam e, especialmente, se não for compreendida no âmbito da luta de classes, luta que se expressa tanto no campo quanto na cidade.

Com esse entendimento, este debate acerca da educação como direito universal precisa ser compreendido como parte do contexto histórico de luta dos educadores de esquerda e dos distintos interesses que se afirmaram na constituição da escola pública e na formulação de políticas educacionais aos trabalhadores. Diante desses aspectos, parece-nos necessário destacar a política social de Educação do Campo situada na própria natureza social do Estado, assim como as pressões dos movimentos sociais do campo na sua relação com setores desta mesma instituição.

O debate e as lutas da Educação do Campo devem ser compreendidos desde a sua historicidade, pois incorporam e recolocam para a sociedade, desde as especificidades do campo, a universalização da escola pública estatal dos anos 1990. É desse modo que ela se insere na discussão acerca do consenso da educação básica, mas afirma seus interesses de classe, pois surge fazendo a crítica ao atual “estado de coisas”, articulada a outro projeto de campo e de sociedade.

A Educação do Campo se fez crítica teórica ao contrapor-se à chamada Educação Rural, que está programada para atender à necessidade de qualificar mão de obra para o avanço do capitalismo no campo, promovida pelo Estado e atrelada às necessidades das novas estruturas socioagrárias do país e da indústria emergente do final do segundo império. O contraponto, portanto, não se constitui apenas como uma proposta de educação, mas afirma a disputa de projeto de campo.

A expressão “Educação Rural”, formulada no período do governo Vargas (1934-1945), se constitui como expressão de políticas educacionais paliativas e compensatórias, de caráter pragmático, que instrui o indivíduo para se inserir no competitivo mundo do trabalho.

O movimento educacional dessa época foi o Ruralismo Pedagógico e propunha adaptar o currículo escolar ao meio rural, respeitando as questões específicas do campo, mas tinha por pano de fundo a intenção de conter o movimento migratório para as cidades. Conforme Calazans (1993), esse movimento assume um caráter preventivo, promovendo o “espírito nacional”. Entretanto, contrariamente ao que se propõe, essa corrente tem, dentre os seus motivadores, o governo norte-americano, que insiste, de forma estratégica, com intervenções nas políticas educacionais brasileiras para o campo.

O idealismo dessa corrente pedagógica caracteriza-se pelo poder que atribui à escola para a solução dos problemas do campo e pela dicotomia que acentua entre campo e a cidade. Conclui-se, portanto, que o acesso ao conhecimento e à tecnologia nunca esteve voltado às necessidades das populações do campo, mas, sim, aos interesses dos que vivem do campo. Buscou garantir a maior produtividade no campo em detrimento de melhores condições de vida das populações que produzem a vida nesse espaço.

A luta histórica da classe trabalhadora foi construindo instrumentos legais que legitimam as suas intenções e obrigam o Estado burguês a atender a suas especificidades, instrumentos dentre os quais se conta a Constituição Federal de 1988. Essa Constituição não se refere especificamente à educação do campo, mas prevê que deve haver “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (artigo 206), sendo a “[...] educação direito de todos e dever do Estado e da família” (artigo 205). Embora exista esse amparo legal, entendemos que um Estado de classes, com interesses antagônicos e conflitantes entre as frações de classes, não garantirá igualdade de condições sem que haja lutas para que a lei se torne exequível.

A lei instituída, embora ambígua, abre possibilidades aos movimentos sociais do campo para que exijam que o Estado efetive no plano real o que prescrito está no plano formal e, desta forma, as suas lutas pelo acesso ao que está definido na lei denuncia a incapacidade em se cumprir seus dispositivos, mas alimenta a ideologia burguesa de oportunidades para todos.

A nova Constituição abriu caminhos para que os direitos sociais, anteriormente negados, dentre eles a Educação do Campo, fossem conquistados. A

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Federal nº 9394/1996, trouxe avanços significativos para a luta por políticas públicas para o campo. Mesmo que sua orientação esteja voltada para os interesses neoliberais, como considera Santana (2006), ela também avança em relação às demais, pois, o direito a educação prevalece.

Diferentemente da Constituição Federal, o artigo 28 da LDB aponta direcionamentos específicos à Escola do Campo:

Na oferta da Educação Básica para a população Rural, os Sistemas de Ensino Promoverão as adaptações necessárias a suas adequações às peculiaridades da vida Rural e de cada Região, especialmente:

- I – Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II- Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (LDB, 1996).

A atual LDB tem o mérito de considerar a Educação do Campo no contexto global da educação nacional, reconhecendo a diversidade sociocultural do campo e o direito à igualdade e à diferença. Assim, neste percurso, de mais de uma década de luta, para que o campo seja considerado desde suas especificidades na formulação de políticas educacionais, uma das principais políticas criadas em resposta ao Movimento pela Educação do Campo foi o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

O PRONERA¹⁹ resultou das discussões e dos encaminhamentos da Primeira Conferência Nacional de Educação do Campo (1998). O programa objetiva executar políticas de educação em todos os níveis (Alfabetização, Escolarização no Ensino Fundamental, Ensino Médio, Profissionalizante e Ensino Superior). É uma política de Educação do Campo instituída no âmbito do Ministério de Desenvolvimento Agrário – MDA e executada pelo Instituto Nacional de Colonização na Reforma Agrária – INCRA.

¹⁹ O PRONERA foi instituído em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria nº 10/1998 – Ministério Extraordinário da Política Fundiária. Depois de 15 anos de existência, o Instituto Nacional de Reforma Agrária – INCRA, em parceria com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA e a Cátedra da Unesco de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial / Unesp -, iniciou, em 2012, a segunda Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária (II ENERA). Objetiva organizar, sistematizar e disponibilizar os resultados do PRONERA desde a sua criação até 2011.

De acordo com Sousa (2008), o PRONERA é expressão do fortalecimento da Educação do Campo na política educacional e, ao mesmo tempo, demonstra a força dos movimentos sociais propiciada pela acumulação de experiências e de conhecimentos na área educacional.

Em 2004, em continuidade à inserção da Educação do Campo na esfera governamental, foi criada a Coordenação Geral da Educação do Campo (CGEC), no Ministério da Educação (MEC). Em 2005, o MEC criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, para atender às demandas específicas do campo. Essa Secretaria de Estado é resultado da pressão dos Movimentos Sociais visando à instituição de um espaço oficial que reconheça o campo e a diversidade cultural dos brasileiros, pois, até 1990, o MEC não abria espaço para as questões do campo.

A partir dessa abertura, no ano de 2006 o MEC promoveu um seminário internacional, intitulado “Seminário Internacional Gestão Democrática e Pedagogias Participativas”, realizado em Brasília. Para esse evento, o MST foi convocado para fazer uma fala, em uma das mesas temáticas, sobre a educação no Movimento e a experiência da Escola Itinerante foi apresentada em uma das oficinas desse seminário.

Com a criação da CGEC, a discussão sobre a Educação do Campo se ampliou e tomou novos rumos. Essa Coordenação aglutinou os programas Escola Ativa, Projovem Campo – Saberes da Terra e Pronacampo. Embora estejam voltados aos agricultores familiares, alguns programas apresentam o distanciamento entre a sua proposta originária preconizada pelos movimentos sociais e a forma como passaram a ser implementados.

O MEC organizou, ainda, o Grupo Permanente de Trabalho (GPT) sobre Educação do Campo e elaborou o documento intitulado “Referências para uma política educacional de educação do campo”. Posteriormente esse GPT foi transformado na Comissão Nacional do Campo (CONEC).

Diante das questões apresentadas, não pretendemos realizar nenhuma análise a nenhum desses programas, por não ser este o objeto deste estudo. Pretendemos apenas destacar as contradições em que a política social educacional

direcionada ao campo está imersa, contradições aqui entendidas como intrínsecas ao Estado burguês.

Outro marco jurídico importante para a Educação do Campo, além das Diretrizes Operacionais (2002), foi a Resolução nº 4 do CNE/CEB (julho de 2010), que institui a Educação do Campo como modalidade da Educação Básica. Ao institucionalizá-la como modalidade, encaminha que os sistemas de ensino busquem se estruturar para atender a esta nova demanda. Mediante esta determinação busca-se garantir o que já estava prescrito nas Diretrizes Operacionais (2002) sobre o intercâmbio dos diferentes entes da Federação (União, Estados e Municípios), na implementação na Educação do Campo. Ainda, obriga as redes públicas a criar, no âmbito das Secretarias de Educação em alguns municípios, uma coordenação própria para atender às demandas específicas do campo.

Mesmo com algumas conquistas, obtidas mediante a disputa de projeto societário e educativo do campo, as orientações para a educação não são suficientes para que as leis sejam postas em prática e garantam o que está prescrito. Ainda nos dias atuais há grande desconhecimento, tanto por parte de Secretarias de Educação municipais, quanto por parte de professores, sobre a real incidência das orientações políticas e pedagógicas para as escolas do campo.

Dentre as pesquisas que apontam a distância entre o que se proclama como educação universalizada e sua tardia implementação no campo, podemos destacar a Pesquisa de Qualidade na Reforma Agrária no Brasil – PQRA²⁰, realizada pelo INCRA por meio do Programa de Assistência Técnica, Social e Ambiental – ATES/INCRA, em 2010. Segundo essa pesquisa, o Brasil tem 923.609 famílias vivendo em 8.763 assentamentos, numa área de 75,8 milhões de hectares. Desse contingente, 15,6% não foram alfabetizados; 42,3% cursaram até a 4ª série; 27,3% concluíram o ensino fundamental; 7,4% fizeram uma parte do ensino médio e somente 6,0% concluíram a Educação Básica (PQRA, 2010).

Sobre a formação de professores, a situação é ainda mais alarmante, pois, dos 342.845 profissionais que atuam no campo, 160.317 não possuem o ensino superior. Desses, 156.190 possuem o ensino médio e 4.127, apenas o ensino fundamental (PRONACAMPO).

²⁰ Disponível em: <www.pqra.incra.gov.br>.

Esses dados acima demonstram que o campo, mesmo diante de intensa luta, com saldos importantes na esfera de reconhecimento jurídico por meio de decretos, de leis e de diretrizes, ainda tem longo percurso a percorrer, para que os problemas históricos de subordinação e de exclusão sejam amenizados.

Campos e Lobo (2011) destacam que, embora haja um conjunto de resoluções e de leis que materializam importantes conquistas políticas na luta por Educação do Campo, permanecem ainda fatores como: (i) as heranças da educação rural, (ii) a precariedade da rede de ensino, com a unidocência e infraestruturas insuficientes, (iv) a falta de formação adequada aos profissionais da educação, (v) ausência de materiais didáticos contextualizados e (vi) uma formação educacional que busca prioritariamente adaptação ao mercado, para a chamada formando mão de obra qualificada.

De modo geral, a especificidade da Educação do Campo recoloca, para a discussão educacional, a mesma questão da universalização da escola pública para o campo. Dessa forma, a luta travada adquire relevância política ao denunciar que a especificidade não foi garantida dentro da universalidade. Num contexto de luta de classes, a Educação do Campo explicita as mazelas históricas produzidas pela apropriação privada das riquezas na sociedade e o caráter de classe dessa forma de Estado.

2.4 A atualidade da Educação do Campo – contradições e possibilidades

As políticas sociais de Educação do Campo são conformadas na relação de forças que se estabelece no interior do Estado e só podem ser entendidas mediante a luta entre os interesses e as disputas entre as classes sociais fundamentais e suas frações. A forma como se materializa, por vezes, está imbricada nessa contradição, oriunda do próprio Estado burguês. Diante da dinâmica em que está situada, pode-se compreender que o resultado dessa disputa será sempre apenas a síntese possível em determinada relação de forças em determinado contexto histórico. Nesse espaço podemos compreender as diferentes relações que se estabelecem entre o Estado e a Educação do Campo. Os reflexos se dão tanto no debate da concepção, quanto na implementação prática das políticas para o campo, mediadas pela luta de classes na atualidade.

Após mais de 10 anos da formulação de uma concepção de Educação do Campo, percebe-se a tentativa de retomada de antigos parâmetros para o campo, conforme destaca o documento elaborado durante o Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC (BSB, 2012), com a pretensão de analisar o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, ao afirmar que suas ações propostas visam retomar políticas de “educação rural” de forma atualizada.

Dentre as precauções a serem tomadas na atualidade, uma delas é não perder a materialidade de origem da Educação do Campo, materialidade na qual o Campo, seus sujeitos e os Movimentos Sociais camponeses debatem e propõem um projeto de campo que se opõe ao do Agronegócio.

Corroboramos a reflexão de Caldart (2010), quando ele destaca que é a realidade concreta do campo brasileiro, no atual contexto de classes, que marca as possibilidades de avanços e de retrocessos na Educação do Campo, e que o seu destino dessa Educação está:

[...] profundamente ligado ao destino do trabalho no campo e, conseqüentemente, ao destino das lutas sociais dos trabalhadores e da solução dos embates de projetos que constituem a dinâmica atual do campo brasileiro, da sociedade brasileira, do mundo sob a égide do capitalismo em que vivemos. E, ainda que “muitos não queiram”, essa realidade exige posição (teórica sim, mas sobretudo prática, política) de todos os que hoje afirmam trabalhar em nome da Educação do Campo. (CALDART, 2010, p. 104).

Evidentemente, para compreender as nuances das discussões sobre a Educação do Campo, faz-se necessário refletir sobre qual é o campo de que estamos tratando e como este se tem materializado historicamente no Brasil. Tais questões apontam para a necessária apreensão da categoria *questão agrária*. Nela estão imbricados os elementos centrais das transformações que vêm ocorrendo na agricultura, desde a introdução da chamada “revolução verde” como estratégia do modelo de industrialização no Brasil e que perpetua, com o agronegócio na sua fase mais desenvolvida, o capitalismo no campo brasileiro.

O agronegócio passa a se perpetuar após o final da década de 1990, quando a agricultura passava por uma de suas fases de crise, pois foi impulsionado pelo investimento de capital financeiro internacional na agricultura, em função de ali ocorrer maior concentração de lucros ao capital. Essa nova forma de dominação é

determinante para a aliança entre as empresas transnacionais, o capital financeiro (bancos), as empresas de comunicação de massa (mídia) e os grandes proprietários de terra, que controlam, de forma orquestrada, a produção, o mercado de terras e os preços na agricultura.

A matriz tecnológica gerada por esse modelo de produção controlado pelas empresas, além de uso intensivo de insumos agroquímicos, inclui a aplicação da biotecnologia, da informática e de sofisticadas técnicas de irrigação. Trata-se de “[...] uma lógica de produção cada vez mais dependente do adiantamento do capital financeiro, na forma de crédito rural” (Seminário Nacional – BSB 2012). A dependência de crédito visa o acesso a insumos que vêm de fora da unidade de produção, insumos tais como fertilizantes químicos, sementes e agrotóxicos.

Esse modelo de produção não pressupõe a existência ou a coexistência da pequena agricultura, mas a produção em grande escala, contemplando apenas um tipo de produto, aquele para fins de exportação. São adeptos desse modelo os cientistas sociais que afirmam não haver mais uma “questão agrária”, porque os problemas do campo já estariam solucionados desde a lógica do agronegócio.

Nessa lógica de produção agrícola, o Estado, capturado pela burguesia monopólica, não poderia ter outra função a não ser a de sustentar essa estratégia, subsidiando políticas que dão abrangência às práticas dessa forma de conceber o campo brasileiro. Nesse modelo de campo, a Reforma Agrária não tem espaço, o que explica o fato de o MST, na última década, aderir a lutas que não visam apenas à luta pela terra.

A classe dominante do campo brasileiro articula-se a fim manter a hegemonia necessária e uma de suas ações foi a criação da Associação Brasileira de Agronegócio – ABAG. Essa Associação, sob a ideia de modernidade e de desenvolvimento, combina competitividade e defesa da tecnologia com práticas arcaicas, como a violência contra trabalhadores do campo e sem-terra.

Estas estratégias dominantes passam a interferir nas, nas políticas sociais, dentre elas as educacionais. Um destes exemplos pode ser evidenciado na atuação da Confederação Nacional da Agricultura – CNA, que cria a “Escola Viva”, para a qual a escola deve “criar condições para que a família e a comunidade participem do

dia-a-dia das unidades de ensino rurais. A escola deve ser o principal instrumento de desenvolvimento social e comunitário” (Seminário Nacional, 2012, p. 8).

A concepção de Educação do Campo bem como algumas políticas destinadas ao campo vêm sendo incorporadas pelo Estado e colocadas em função do capital e, desta maneira, aliam-se às orientações dadas pelos países em desenvolvimento, pela burguesia interna e difundida nos documentos internacionais. Dentre esses documentos estão as orientações da CEPAL²¹, apresentadas em “Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade” (MOURA e SILVA, 2012), texto publicado pela CEPAL em parceria com a UNESCO no ano de 1995.

Nesses documentos, pauta-se o ensino como o principal fator responsável pelo desenvolvimento econômico dos países e, dessa forma, os citados grandes agentes, inclusive o Estado nacional, passa a orientar as políticas educacionais de acordo com os pressupostos neoliberais para a educação.

Diante dos elementos descritos, o que se apresenta na atualidade é que as políticas de Educação do Campo, assim como o seu próprio conceito, vêm sendo apropriadas pelo Estado, a fim de dispersar os objetivos originários dessa Educação do Campo, os objetivos de luta por transformação social. Busca-se, dessa forma, ao retomar os pressupostos da Educação Rural, juntar duas lógicas antagônicas, da Educação do Campo e a do Agronegócio. Retira-se, da mesma forma, o protagonismo dos Movimentos Sociais na formulação de políticas educacionais do campo e o Estado busca impor objetivos convergentes com a sua lógica dominante.

Isso entendido, fica evidente que é extremamente atual a disputa entre forma e conteúdo na formulação das políticas educacionais, sabendo-se que essa luta será sempre uma relação de forças entre interesses de classes antagônicas. Os Movimentos Sociais do Campo, por meio da luta, exigem que Estado garanta políticas educacionais, mas não é qualquer política educacional. Ocorre, no entanto, que as orientações educacionais dos Movimentos não se realizam mediante as determinações estatais, senão que se configuram numa relação de forças entre as instituições jurídicas e burocráticas (que afirmam o poder do Estado) e o Movimento Social (que atua como sujeito coletivo na disputa pelo conteúdo dessas políticas).

²¹ A Comissão Econômica das Nações Unidas para a América Latina.

Cabe-nos, neste momento histórico, disputar o conteúdo e a condução também das políticas de Educação do Campo na sociedade e, cada vez mais, indagar: – Como essas políticas sociais de Educação do Campo retornam para os camponeses? – Qual é a finalidade do Estado burguês, quando possibilita essas políticas aos camponeses? – Como a luta por Educação do Campo vem sendo tratada e negociada pelo Estado na atualidade?

A atualidade exige maior compreensão sobre a finalidade estratégica das políticas educacionais do campo e suas contradições ao se inserirem como políticas de Estado. A Educação do Campo como política educacional, ao ser institucionalizada, passa, no entanto, a estar mais apropriada e direcionada pelo Estado, que vem retirando o protagonismo dos Movimentos Sociais camponeses na sua formulação e na sua implementação. Segue-se, pois, que, na atualidade, a Educação do Campo se configura imersa nessa contradição entre o Estado (que visa conservar as relações de dominação hegemônicas na sociedade) e os Movimentos Sociais (que lutam por mudar o “atual estado de coisas”).

Dada essa realidade brasileira, entendemos que o Estado nacional, que se estrutura a fim de perpetuar os interesses da classe dominante, não efetivará ações reais que respondam aos interesses dos trabalhadores. De igual modo entendemos que ocorrerá nesta unidade da Federação, no Estado do Paraná, Os objetivos e as intenções podem até estar efetivamente pautados, mesmo assim nada acontecerá senão mediante a luta organizada desses trabalhadores, mas o resultado dessa luta será sempre apenas a síntese possível, e não a pretendida, da luta concreta em cada momento histórico.

2.5 O Paraná dentro do contexto geral; as orientações políticas nos governos Requião de 2003 a 2010

De acordo com o propósito da pesquisa, que busca compreender a complexa relação que se estabeleceu em oito anos entre o MST, a Educação do Campo e o Estado do Paraná, destacando os encaminhamentos para a constituição da Escola Itinerante no período de 2003 a 2010, apresentamos e analisamos, neste item, a

orientação da política educacional para a Educação do Campo, a conjuntura política e as relações concretas que se estabelecem entre MST e governo estadual paranaense nos dois mandatos consecutivos do governador Requião.

Com isso, não pretendemos discutir teorias sobre o comportamento eleitoral nesses episódios, pois o objeto de estudo em questão possui outro foco de análise. O destaque às forças políticas que compuseram os governos Requião consecutivos é uma compreensão necessária, que orienta a análise sobre a constituição e a relação entre Setor de Educação do MST do Paraná e governo estadual.

Roberto Requião de Mello e Silva é conhecido por sua personalidade forte e, portanto, polêmico na condução da política paranaense. Inicia sua carreira na política ainda jovem. Possui uma longa trajetória na política brasileira, pois foi eleito deputado estadual (1983-85), prefeito de Curitiba (1983-85), secretário do Desenvolvimento Urbano no Paraná (1989-90), governador do Estado do Paraná (1991-95), senador da República (1995-2002), governador do Paraná em dois mandatos consecutivos (2003-2006 a 2007-2010). E, em 2011, novamente eleito a senador da República.

Perdeu uma disputa eleitoral no ano de 1998, na qual enfrentou o governador Jaime Lerner (PFL). Nesse pleito, contudo, embora tenha saído derrotado da eleição, obteve significativo número de votos nos municípios com maior número de eleitores. Requião, nessa eleição, obteve a maioria dos votos em 56% dos municípios de porte médio e desvantagem nos municípios pequenos, nos quais Lerner obteve bons resultados, obtendo 62,6% dos votos nos micromunicípios.

Assim, retornando a 2002, disputou então novamente o governo do Paraná, desta vez com Álvaro Dias, e venceu em segundo turno. Naquele contexto, iniciou a campanha eleitoral em desvantagem, mas obteve destaque a partir dos últimos debates. De acordo com o estudo feito por Resendes (2007), foi a postura crítica e elaborada adotada nos últimos debates um fator decisivo para a vitória de Requião naquele ano.

A diferença de votos entre o primeiro e o segundo turno foi surpreendente, pois, no primeiro turno, Álvaro Dias venceu por aproximadamente 268 mil votos e, no segundo, Requião venceu de virada, por cerca de meio milhão de votos, como demonstra o quadro abaixo.

QUADRO 1 – DADOS SOBRE AS ELEIÇÕES DE 2002.

Disputas no I Turno		
Candidatos	Partido	Votos
Álvaro Fernandes Dias	PDT	1616047
Roberto Requião de Mello e Silva	PMDB	1347353
Disputas no II Turno		
Candidatos	Partidos	Votos
Roberto Requião de Mello e Silva	PMDB	2681811
Álvaro Fernandes Dias	PDT	2180922

Fonte: Tribunal Regional Eleitoral (TRE-PR), quadro organizado pela autora.

Requião apresenta-se como candidato comprometido com mudanças, pois, em seus discursos, afirmava que sua administração seria oposta à que o antecederia e, por isso, não seguiria a orientação neoliberal na formulação das políticas de Estado. Na posse, em janeiro de 2003, afirmou: “Toda minha campanha e meu programa de governo tiveram como centro a proposta de mudança. Mudança de prioridades, mudança de estilo”²².

Uma de suas primeiras ações depois da posse foi assumir a Secretaria de Segurança por 90 dias. Mudou o estatuto da Polícia Civil, colocando dois membros do Ministério Público no Conselho desta polícia. Essa ação visava quebrar o corporativismo existente dentro dessa instituição, corporativismo gerado pela forma de escolha do Conselho, acessível apenas a membros da primeira classe.

Outra das suas primeiras ações constituiu-se em atitude ousada frente à política estatal, pois Requião decretou moratória²³ por um período de 90 dias, a fim de analisar e conferir os gastos da gestão anterior, a de Jaime Lerner.

As diretrizes que orientaram as ações do seu primeiro mandato são destacadas no seu plano de governo e visam intervenção maior nos problemas gerados pelas desigualdades sociais, como destaca:

²² Discurso de Posse do governador Roberto Requião pronunciado na Assembléia Legislativa do Paraná, em 1º de janeiro de 2003.

²³ Suspensão dos pagamentos do governo do Estado.

Ações de Inclusão Social e de Combate à Pobreza; Modelo Próprio de Desenvolvimento; Infra-estrutura para o Desenvolvimento Descentralizado; Transparência na Gestão Pública e Reforma Administrativa; Combate ao Crime Organizado e à Violência; Sustentabilidade Ambiental; Políticas Setoriais Integradas - Educação e Ciência e Tecnologia - Saúde, Habitação, Saneamento Ambiental, Esporte e Lazer, Cultura, Turismo. (PARANÁ, Diretrizes Gerais para um plano de governo, 2006, p. 2).

De acordo as intenções apontadas no Plano de Governo, as políticas sociais para combater a pobreza estão mais integradas, o que pode ser associado à necessidade de fortalecer o Estado por meio de ações políticas menos setorializadas e menos fragmentadas.

Foram vários os programas e os projetos lançados, todos visando incentivar as pequenas empresas, a geração de empregos e a melhoria de vida da população. Organizamos um quadro com alguns programas e projetos lançados durante o primeiro governo Requião, entre 2003 e 2006.

QUADRO 2 – PROGRAMAS E PROJETOS DE GOVERNO

Programas e projetos de combate à pobreza e aquisição de direitos sociais.	“Luz Fraterna”, que visava beneficiar os consumidores que utilizavam até 100 kWh/mês.
	“Luz Legal”, que pretendia regularizar a energia obtida de forma irregular em comunidades carentes.
	“Energia Barata”, que colocou o Paraná como o então com menor tarifa de energia elétrica do país.
	A “Tarifa Social”, que visou reduzir a conta de água da população carente.
	“Direito de Morar e Casa da Família”, para a regularização de favelas e de áreas invadidas, destinado a famílias com renda mínima de até 3 salários mínimos.

	<p>“Leite da Criança”, ação integrada às Secretarias do Trabalho, Emprego e Promoção Social (SETP), Agricultura e Abastecimento (SEAB), Planejamento e Coordenação Geral (SEPCG), Educação (SEED/PR) e Saúde (SESA).</p>
	<p>“Paraná em Ação”, que torna gratuitos alguns serviços públicos, como a obtenção de documentos pessoais.</p>
	<p>“Primeiro Emprego e Residência Técnica”, que oferece aos recém-formados em Engenharia e Arquitetura possibilidades de ingresso no mercado de trabalho.</p>
<p>Ações e programas educacionais</p>	<p>“Teatro para o Povo”, que almeja democratizar a cultura produzida nas diversas regiões do Paraná. Pretende transformar o Teatro Guairá em um centro cultural, levando a cultura às mais diversas cidades paranaenses.</p> <p>“Portal Dia a Dia Educação”, que se tornou uma ferramenta pedagógica interligando professores, alunos e governo. Paralelamente e a longo prazo, foi implementado o “Paraná Digital”, que objetivava e objetiva equipar todas as escolas do Paraná com computadores.</p> <p>“Escolinha do Governo” na TV Educativa, iniciativa que se utilizava de cartilhas explicativas e da própria TV como uma ferramenta educativa.</p>

Fonte: PARANÁ - Diretrizes do Plano de Governo 2003. Quadro organizado pela autora.

Embora haja iniciativas importantes no campo social e que precisam ser estimuladas por programas de governo, e, por isso, são transitórias, essas políticas sociais, mediadas pelo Estado burguês, centram-se na chamada “questão social” e,

por isso, buscam amenizar os problemas sociais gerados pela contradição entre capital e trabalho. Contraditoriamente, essas políticas são um campo fértil para a luta de classes, quando não são vistas como fim em si mesmas.

A reeleição de Requião, em 2006, acontece novamente em segundo turno. A sua vitória foi divulgada como uma das mais acirradas disputas de segundo turno²⁴ no país, na qual teve como adversário Osmar Dias, do PDT.

Obteve vantagens de votos nos municípios menores e com maior índice de pobreza, enquanto Dias obteve vitória nos municípios maiores, dentre eles Curitiba, Maringá, Londrina, Foz do Iguaçu e Cascavel.

QUADRO 3 – DADOS SOBRE AS ELEIÇÕES DE 2006

Disputas no I Turno		
Candidatos	Partido	Votos
Roberto Requião de Mello e Silva	PMDB	2.321.216
Osmar Fernandes Dias	PSDB	2.093.161
Disputas no II Turno		
Candidatos	Partidos	Votos
Roberto Requião de Mello e Silva	PMDB	2.668.611
Osmar Fernandes Dias	PSDB	2.658.132

Fonte: Tribunal Regional Eleitoral-PR (TRE-PR). Quadro organizado pela autora.

No segundo mandato (2007-2010), Requião assumiu uma postura nacionalista, conforme afirmou no já citado discurso de posse em 1º de janeiro de 2007: “[...] serei um governo do lado do povo, não de centro esquerda, somos, sim, um governo de esquerda, porque ser de esquerda é ser solidário, fraterno e humano” (REQUIÃO, 2007). Nesse momento também assume as políticas sociais como prioridade do seu governo.

A característica de governo de Requião é citada, pela imprensa, como autoritária, de caráter populista e, portanto, sua relação com a imprensa sempre foi

²⁴ Na disputa de segundo turno, “Dias [Osmar Dias, irmão de Álvaro Dias] aparecia à frente de Requião. Só quando o TRE (Tribunal Regional Eleitoral) passou a apurar 1,5% dos votos finais no Estado, passando já das 19 horas do dia da eleição, Requião pôde ser considerado reeleito. Com 98,57% das urnas contadas, a dupla apareceu empatada, com 50%. Dados obtidos a partir TER-PR (1998) e IBGE (2000)”. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/especial/fj3010200663.htm>>, Folha de São Paulo, Acesso em: 22 jan. /2013, 17:00.

jocosa e desqualificadora. Diante desses aspectos, o que não pode ser negado é a tradição política que perpassa as suas ações governamentais, tanto no Estado do Paraná como diante do Congresso Nacional.

Para o campo, o plano de governo de Requião prevê políticas voltadas ao incentivo e à viabilidade da pequena agricultura, desde previsão de financiamento para o campo, até o investimento em mais tecnologia e em melhores preços para a produção.

Para promover a melhoria da vida no campo, desenvolve programas que preveem: (i) o combate à pobreza, através da construção de moradias; (ii) a implantação de sistemas de abastecimento de água comunitários; (iii) a universalização da eletrificação das propriedades rurais; (iv) a regularização fundiária; (v) financiamento à diversificação agrícola do pequeno agricultor (com destinação de R\$ 1,3 bilhão de reais, provenientes do acordo com o Banco do Brasil, quando da transferências das contas públicas do Banco Itaú para financiar agricultores familiares na diversificação e no processamento de produtos nas propriedades; (vi) nova agricultura, com “barracão do produtor” que visa à melhoria da organização rural por meio da ampliação dos processos de beneficiamento, de armazenagem e de acesso à comercialização da produção agropecuária, com agregação de valor aos produtos; (vii) diversificação da agricultura: fomento à diversificação da pauta de produtos da agricultura paranaense (a chamada produção alternativa), incentivando a agricultura orgânica, a fruticultura, a olericultura, plantas medicinais, a floricultura, a criação de pequenos animais, culturas bioenergéticas, a caprinocultura, entre outros; (viii) diretrizes gerais para um Plano de Governo; (ix) apoio à agroindustrialização como mecanismo de agregação de valor aos produtos do campo; (x) apoio à incorporação dos produtores familiares na produção do biodiesel; (xi) a recuperação e a manutenção da sustentabilidade da cafeicultura do Paraná, com garantia de renda às pequenas propriedades cafeeiras familiares; (xii) agricultura para minorias: priorizar as políticas públicas de capacitação, de fomento e de infraestrutura para a inclusão das minorias (comunidades indígenas e quilombolas) no sistema produtivo, dentre outras.

Referente à Reforma Agrária, o plano de governo de Requião de 2006 não arrola ações específicas. O que o plano incrementa são as ações dos Movimentos Sociais, em específico, as do MST, que, no primeiro mês de posse de Requião, realiza diversas ocupações, massificando o número de famílias acampadas no estado. O crescimento da luta pela terra veio acompanhado da reação das camadas latifundiárias, que criam, em março de 2003, o Primeiro Comando Rural – PCR, organismo com o intuito de agenciar pistoleiros para combater as ocupações de terras neste estado.

O governo mudou sua posição diante das ocupações de terras e passou a não cumprir grande parte dos mandatos de reintegração de posse dessas áreas. Essa atitude causou revolta entre os ruralistas, que promoveram ações violentas contra a vida de trabalhadores rurais, como descrevermos na sequência.

Sobre as ações dos Movimentos Sociais do Campo, o início de seu governo foi de bastante empolgação para esses movimentos, que se manifestam mediante uma das suas formas de luta, qual seja, a ocupação de terras, manifestações que, porém, foram diminuindo no decorrer dos dois mandatos (2003 a 2006 e 2007 a 2010) de Requião, como expressam os dados na Tabela 1²⁵.

Tabela 1 Número de ocupações de terra realizadas durante o governo Requião no Paraná – Ano 2003 a 2010.

Ocup. de Terras/Ano	Número de Ocupações	Quantidade de Famílias
2003	75	14.262
2004	57	8.114
2005	40	5361
2006	38	4.340
2007	25	5.053
2008	18	1.706
2009	24	2.394
2010	09	241
Total	286	41471

Fonte: Ditaluta. Org.: Autora.

²⁵ Na Tabela 1, embora o MST tenha a maior expressividade das ocupações, não conseguimos dados apenas das ações do MST. Ações registradas referem-se a ocupações realizadas pela CONTAG, pelo MLST, pelo MST e por Movimentos não identificados.

Como os dados expressam, foram cerca 286 ocupações realizadas, somando cerca de 41.471 famílias que se envolveram na luta pela terra nesse período de oito anos. Também podemos perceber que o número de ações dos Movimentos Sociais Camponeses foi diminuindo no decorrer desses governos Rquião, o que significa enfraquecimento dos movimentos.

Na Tabela 2 podemos verificar, dentre as ocupações realizadas e o número de famílias que se envolveram na luta pela terra no Paraná, quantas áreas foram desapropriadas e o número de famílias contempladas.

Tabela 2 Número de assentamentos realizados durante o governo Requião no Paraná – Ano 2003 a 2010.

Ano de Organização dos Assentamentos	Nº de Assentamentos	Nº de Famílias
2003	2	125
2004	10	1.956
2005	15	720
2006	5	228
2007	7	221
2008	4	185
2009	X	X
2010	7	726
Total	50	4.161

Fonte. Ditaluta. Org. pela autora.

Durante os dois mandatos de Requião foram regularizados 50 assentamentos, os quais beneficiaram a cerca de 4.161 famílias nessas áreas. Os dois quadros expressam maiores avanços, tanto da luta pela terra, quanto da legalização de assentamentos pelo governo nos primeiros anos de seu mandato, entre 2003 a 2006. Nos anos seguintes diminuem as iniciativas de luta e, conseqüentemente, as ações de regulamentação das áreas irregulares.

É grotesca a diferença entre as ações de ocupações de terras improdutivas e as áreas desapropriadas entre os anos de 2003 a 2010. Foi 286 ocupações, das quais apenas 50 se tornaram assentamentos. Quanto às famílias, das 41.471 famílias, apenas 4.161 foram assentadas. Esses dados nos ajudam a entender as mudanças nas Escolas Itinerantes no período estudado (2003 a 2010), assunto que analisamos no terceiro capítulo.

Dentre as polêmicas provocadas pelas ações do governo Requião, uma delas foi aquela que ele promoveu contra os transgênicos no Paraná, proibindo o embarque de soja transgênica pelo Porto de Paranaguá. Alegou que as empresas biotecnológicas ainda não tinham precisão sobre os possíveis impactos ou mudanças genéticas no ambiente e o eventual malefício às pessoas. Também afirmava que a soberania na produção das sementes dos produtores brasileiros era fundamental para a independência do Estado e do país, conforme destaca:

A soja transgênica representa a dominação dos nossos agricultores. Nossa reação contra ela no Paraná não é apenas contra o monopólio da Monsanto, mas também para que possamos, progressivamente, evidenciar aos consumidores a qualidade do que é produzido e exportado pelos produtores paranaenses. [...] Se a produtividade da soja transgênica fosse realmente fantástica, poderíamos até pensar em plantá-la, mas a produtividade paranaense é uma vez e meia maior que a americana. (AGÊNCIA ESTADUAL DE NOTÍCIAS, 2005).

Numa avaliação posterior aos governos Requião, pode-se concluir que, embora esses governos consecutivos tenham canalizados importantes benefícios para a agricultura paranaense, quando o que está em jogo é a lógica da propriedade privada e os interesses das empresas internacionais, não houve força suficiente para deslegitimar os interesses e o poder da burguesia agrária.

Foi isso que expressou o caso da Syngenta Seeds²⁶. Os militantes da Via Campesina vinham desenvolvendo ações de denúncia contra essas empresas, que realizavam experimentos genéticos irregulares. Para denunciar o que vinha acontecendo nesse Campo Experimental, militantes da Via Campesina ocuparam a

²⁶ Syngenta Seeds é uma empresa suíça que mantém filiais no Brasil. Na época mantinha um campo experimental, com área de 127 hectares, no município de Santa Tereza do Oeste, a 6 km do Parque Nacional do Iguaçu. A empresa desrespeitava a legislação ambiental e o Plano de Manejo do Parque, realizava experimentos ilegais com soja e milho geneticamente modificados, o que fez que, em março de 2006, levasse uma multa do IBAMA, no valor de 1 milhão de reais.

área em 14 de março de 2006, durante a realização da Convenção de Biodiversidade Biológica (COP/MOP). Ocorreu, contudo, que, por conta de ordens judiciais, que processavam o próprio governo pela ação, as famílias que ocupavam a área foram deslocadas para o Assentamento “Olga Benário”, também em Santa Tereza do Oeste.

Quando os militantes da Via Campesina ocupam novamente a fazenda experimental da Syngenta Seeds, são surpreendidos por homens armados, que chegam atirando, promovendo violências físicas contra os trabalhadores rurais. Nesse episódio é assassinado Valmir Motta de Oliveira – o Keno, militante do MST e da Via Campesina.

A Via Campesina exigiu que o Estado punisse e responsabilizasse a empresa de segurança e, principalmente, os mandantes dos crimes, mas apenas o dono da empresa e nove pistoleiros foram denunciados.

O Ministério Público pronuncia-se e, de certa forma, legitima a ação violenta sofrida pelos trabalhadores rurais naquela ocasião:

O Ministério Público do Paraná denunciou oito integrantes do MST pelo assassinato do segurança, de Keno e por lesões corporais cometidas pelos pistoleiros da NF Segurança contra os próprios trabalhadores. O MP entendeu – e o Judiciário aceitou a tese – que os trabalhadores são responsáveis pelos crimes única e exclusivamente por terem realizado a ocupação da estação experimental da Syngenta. Diz o MP que os trabalhadores, ao realizarem a ocupação, assumiram o risco de serem vítimas de reação armada da Syngenta e, por esse motivo, devem responder criminalmente pela violência que sofreram” (Syngenta Mara: Transgênicos, Agrotóxicos e Violência. Disponível em <http://stopogm.net/webfm_send/140>).

Até o momento, a luta dos trabalhadores conseguiu transformar a área de experimentos ilegais no Centro de Ensino e Pesquisa em Agroecologia “Valmir Motta de Oliveira”, inaugurado em dezembro de 2009, por Requião. Essa ação contribui para, mais uma vez, evidenciar a lógica do Estado burguês, os limites que a propriedade privada impõe e o resultado da tensão entre forças antagônicas. Segundo Tonet (2009), respaldado nos estudos de Marx (2005), a existência da escravidão e a subsequente exploração do homem pelo homem sob suas formas mais variadas são indispensáveis ao Estado, e acrescenta que “[...] a importância do

Estado face aos problemas sociais é a clara demonstração de que ele não pode eliminar aquilo que é seu fundamento e que dá origem àqueles problemas, isto é, a propriedade privada” (TONET 2009, p. 15).

Por mais que o governo garanta iniciativas contrárias, muitas vezes decorrentes da disputa que se estabelece na própria estrutura do Estado, quando os pilares (propriedade privada) da classe dominante são atingidos, revela-se o caráter de classes desse mesmo Estado.

Mesmo assim, no entanto, na relação MST e governo, considerarmos importante destacar que o fato de o MST fazer a luta política e construir parcerias com os governos não significa que queira perpetuar o Estado burguês, pois parte do entendimento de que um determinado governo não é propriamente o Estado. O governo ajuda na direção do Estado como um todo, pois este é composto por outras instituições além dos três poderes (legislativo, executivo e judiciário). Dessa forma, uma política de governo está sempre subordinada à política de Estado, todavia, a política de Estado se desenvolve mediante a luta entre os interesses dominantes, que, muitas vezes, são conflitantes entre as frações dessa mesma classe e pela imputação das demandas dos trabalhadores ao Estado, imputações que ora são incorporadas estrategicamente em função do controle das forças sociais em luta, ora são proteladas ou repelidas.

Os governos, por serem transitórios, podem estabelecer vínculos com os Movimentos Sociais sem necessariamente ferirem a lógica do Estado. As políticas sociais em um governo, embora sejam garantidas mediante a luta e a disputa de objetivos, de interesses e de intenções entre as classes em luta e, em algumas situações, entre as frações de uma mesma classe, ao mesmo tempo que a sua conquista represente avanços na luta de classes também pode contribuir para que determinadas intenções políticas governamentais se perpetuem no poder.

Em contraposição, as redes sociais divulgam saldos consideráveis sobre a política dos governos Requião voltadas às políticas sociais, como destaca a reportagem do Jornal Gazeta do Povo (2010), que, revela os saldos no final dos mandatos de Requião:

Para especialistas, a elevação dos salários – aliada a outros fatores – melhora a distribuição de renda. Entre 2006 e 2008, o Índice de

Gini, que mede a desigualdade de renda, caiu praticamente na mesma proporção no Brasil e no Paraná. O índice paranaense (que varia entre zero, perfeita igualdade, e 1, desigualdade máxima) passou de 0,524 para 0,507. No Brasil, foi de 0,548 para 0,531 (GAZETA DO POVO, 2010).

Embora haja críticas sobre o alcance de alguns programas sociais, como o “Leite das Crianças”, por não ser integrado a outros programas de assistência social em alguns município, em âmbito macro a política social demonstra ousadia política.

Ao destacarmos os êxitos no âmbito social, estamos nos referindo à carreira política construída na sua trajetória pública e às projeções que estavam em jogo durante os dois mandatos de Requião. Seus feitos quase não o elegem para o Senado em 2011, ficando com uma diferença de percentual muito pequena dos votos em relação ao candidato da direita.

Na formulação e no direcionamento da educação, um aspecto relevante para acentuar a orientação das políticas educacionais, é a lógica como foi sendo composta a equipe da Secretaria de Estado da Educação. Ela foi formada, basicamente, por professores universitários de Instituições de Ensino Superior públicas do Estado, prioritariamente daquelas que haviam se contraposto às políticas educacionais do governo anterior:

Compôs-se, assim, um grupo político com discurso educacional marcado por denúncias contra teses como submissão a organismos internacionais e a adoção de políticas educacionais que colocavam a educação a serviço do neoliberalismo. (NADAL, s/d, p. 4).

Um dos aspectos que pode ser considerado na discussão acerca da orientação das políticas educacionais nos mandatos do Requião (2003 a 2006 e 2007 a 2010) são as ações voltadas à formação de professores, previstas no Plano Estadual de Educação – PEE-PR (2005), que explicita uma visão mais articulada da formação dos profissionais da educação, ao destacar outras dimensões, como a carreira e a remuneração salarial. Esse mesmo documento demonstra certa articulação entre a política social, econômica e as contradições geradas pelo

sistema capitalista. Destaca, ainda, que a reforma educacional²⁷ realizada durante os oito anos do governo federal FHC, reforma que foi difundida no Paraná, não atendeu à diversidade sociocultural brasileira.

Referente à Educação do Campo, o PEE-PR reconhece as implicações de o campo ser pensado a partir da lógica econômica (neo)liberal e as contradições geradas por adotar esse modelo de desenvolvimento. Aponta as experiências educativas em andamento e as indica como referência para pensar e avaliar políticas sociais voltadas aos camponeses.

O processo de implementação das políticas públicas para a educação do campo requer que as experiências construídas pelas organizações e movimentos sociais, muitas vezes à margem do sistema, se constituam como referências. Neste sentido, pode-se destacar a pedagogia da alternância, assumida por diversas entidades (Casas Familiares Rurais, Escolas Família Agrícola, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, entre outras) e a Escola Itinerante nos acampamentos, entre outras, como experiências que poderão auxiliar na discussão e estabelecimento de ações para a superação dos problemas relativos à educação do campo. (PARANÁ, 2005, p. 60).

Nesse documento está explicitada a orientação dada à formulação das políticas de Educação do Campo. Pretende-se, nas suas formulações, considerar o protagonismo dos sujeitos do campo e considerar a realidade específica desse espaço. Esses pressupostos estão em consonância com a concepção originária da Educação do Campo, conforme destacamos anteriormente.

Desta maneira, destacam-se os objetivos para a implementação da Educação do Campo no Paraná:

1. Garantir a Educação do Campo enquanto política pública visando o desenvolvimento do campo.
2. Assegurar a organização da escola e dos currículos escolares vinculados à realidade do campo, garantido a relação entre o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados e os saberes da vivência cotidiana.

²⁷ A reforma compreendeu não apenas Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, mas também mudanças na forma de gestão, na formação de professores, no estabelecimento de sistemas de avaliação centralizada nos resultados, de programas de educação à distância e de distribuição do livro didático para o nível fundamental, bem como, mudanças na forma de financiamento da educação. Tais reformas estiveram atreladas aos interesses de agências multilaterais como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento e a Unesco, que financiam projetos e modelos de soluções dos problemas educacionais com a finalidade de adequar a educação ao mundo do trabalho. (PARANÁ, 2005, p. 13).

3. Garantir infra-estrutura física e humana de qualidade para a educação do campo.
4. Promover a formação e valorização dos educadores e educadoras do campo.
5. Democratizar e universalizar os níveis e modalidades do ensino para a educação do campo, conforme a LDB 9394/96 e art. 3º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
6. Fortalecer a identidade dos povos do campo, possibilitando a valorização da história e da cultura do homem e da mulher do campo.
7. Articular a participação da sociedade civil na construção de políticas públicas educacionais (PARANÁ, 2005, p. 61 e 62).

De modo geral, a orientação das políticas do governo Requião não busca romper com o capital, mas visa fortalecer o Estado e assegurar maior fortalecimento das políticas sociais.

2.6 A Educação do Campo no Paraná

Para compreender a Educação do Campo no Paraná é fundamental destacar os elementos que marcam sua criação por meio da constituição da Articulação Paranaense de Educação do Campo e os aspectos conjunturais e políticos voltados à ação dos Movimentos Sociais do Campo. Quanto aos aspectos conjunturais e políticos, eles foram caracterizados pela mudança eleitoral em 2003 e pela posição do governo Requião, que promoveu a abertura de espaços constitucionais para viabilizar as reivindicações vindas desde a sua materialidade de luta da Educação do Campo: o campo e seus sujeitos.

Quanto aos elementos da sua criação, como acima referido, vale ressaltar que o Movimento de Educação do Campo ganha força nacional nos anos 1990 e tem como base a militância de organizações e de movimentos sociais do campo, dentre eles o MST, e importantes setores universitários. Esse movimento adotou o objetivo primordial de buscar a implantação de políticas sociais de educação para o Campo.

Assim, é realizado no Paraná, em 1999, no município de Querência do Norte, o primeiro Encontro de Educação do Campo. Os principais problemas apontados

durante os debates foram a nucleação das escolas públicas e o fechamento das escolas do campo, que estavam acontecendo nesse período.

Entendia-se que essas ações expressavam o descomprometimento do governo da época, Jaime Lerner, em promover políticas de Estado que assegurassem o direito dos povos do campo; pois a educação oferecida aos camponeses estava na perspectiva da formação para o capital.

O segundo Encontro Estadual de Educação do Campo, realizado em Porto Barreiro, em 2000, foi um espaço importante de diálogo com organizações governamentais e não governamentais, com lideranças de Movimentos Sociais do campo e educadores, sindicatos e universidades públicas. Esse encontro materializa a unidade no Estado na luta pela Educação no e do Campo, dando origem à “Articulação Paranaense: por uma Educação do Campo”, que passa a ser proponente de políticas de Educação do Campo junto ao Estado do Paraná. A Articulação também denuncia a ausência de políticas para o campo e destaca, desde essa materialidade, que as práticas educativas do campo precisam de legitimidade:

[...] a maior parte da população do campo sofre com a ausência de Políticas Públicas adequadas para suprir suas demandas [...] Na inexistência das políticas públicas, nasceram diversas experiências que estão construindo propostas de uma educação do campo. Em todas estas experiências há um compromisso comum: a valorização do Desenvolvimento Humano, essencial para a consolidação do projeto popular para a nação brasileira. (CARTA DE PORTO BARREIRO, 2000, p. 1).

As entidades e instituições integrantes da Articulação, ao mesmo tempo em que denunciam a ausência de políticas voltadas aos aspectos sociais do campo, também projetam alternativas, que dão o conteúdo de classe à luta da Educação do Campo, buscando a consolidação de um projeto popular para os trabalhadores. Acreditamos ser esse o diferencial desse movimento, que é o de buscar suprir as mazelas de uma categoria social, os camponeses, historicamente excluídos da universalização da educação brasileira.

Segundo Cecílio, Hirose e Silva (2010), os resultados desse Encontro de Educadores foram: (i) a construção de parcerias para as escolas técnicas, (ii) cursos de Pedagogia junto às universidades e ao PRONERA e (iii) atendimento escolar às

famílias acampadas, garantindo a educação básica itinerante – Escolas Itinerantes dos acampamentos do MST.

Nos aspectos de conjuntura política no período de 2003, o advento do governo Lula no âmbito federal não pode ser desconsiderado na análise das políticas de educação para o campo na atualidade, pois demarca uma maior adesão às questões sociais da classe trabalhadora, o que determina, ao mesmo tempo, outra postura desses movimentos na relação com os governos estadual e federal. Conforme relatam Munarim et al. (2009, p. 56), sem dúvida “[...] tratava-se de um momento histórico rico em oportunidades ao pleito desses sujeitos, bem como, e ao mesmo tempo, de extremo risco, já que o movimento social pode imiscuir-se na gestão do Estado e desaparecer como tal”.

Com o intuito de demarcar posições e de afirmar politicamente as demandas acerca da Educação do Campo, no interregno ente as eleições de outubro e a tomada de posse do presidente Lula a nível federal e Requião no Paraná, os movimentos sociais promovem um Seminário Nacional. Esse evento adquire importância política porque propõe ações articuladas para afirmarem a Educação do Campo no cenário que se inicia.

Como decorrência dessa articulação, destacam-se ações como a Marcha das Margaridas (2003), que apresenta, em sua pauta de luta, seis pontos específicos sobre a Educação do Campo, bem como o Grito da Terra Brasil (2003) apresenta uma pauta com nove itens, destacando a implementação das Diretrizes Operacionais das Escolas do Campo.

No Paraná, a Jornada de Lutas do mês de abril, chamada de “Abril Vermelho”, foi de grande relevância política para a inclusão da Educação do Campo na SEED/PR, por meio da instituição da Coordenação de Educação do Campo, que, posteriormente, foi incorporada ao ‘Departamento de Diversidade’ dessa secretaria.

A Jornada de Lutas e Negociações – Abril Vermelho²⁸, que o MST promove todos os anos no mês de abril, tem relevância política no contexto da luta pela terra e contra a impunidade no campo. Essa jornada passou a ser realizada em 1997, um ano após o episódio conhecido como massacre de Eldorado dos Carajás, no Pará,

²⁸ Em 2002, o presidente Fernando Henrique Cardoso sancionou projeto de lei de iniciativa da senadora Marina Silva, e instituiu o 17 de Abril como Dia Nacional de Luta pela Reforma Agrária. Em 1996, Fernando Henrique Cardoso também estava na presidência do país.

onde foram executados, em 17 de abril de 1996, 19 trabalhadores rurais, que participavam de uma marcha.

Essa ação reuniu centenas de trabalhadores rurais em diversos estados e demonstra para o governo (federal e estadual) o posicionamento político do MST diante do novo cenário, que se inicia nesse período (2003-2010). Essa ação servia para “[...] denunciar principalmente que, ao contrário do que dizia no governo FHC, não houve Reforma Agrária no Brasil” (*Site: MST Articula jornada de lutas em todo o país em abril, CMI Brasil, 2003, p. 1*).

No Paraná, em particular, a mudança de governo em âmbito federal e estadual teve implicações com o Movimento, implicações que são determinantes para a forma de articular suas lutas em 2003. Dada a nova conjuntura política, a jornada de lutas foi intensificada a fim de demarcar posicionamento político do MST diante do novo governo estadual.

Essa ação do MST, além de pautar as suas principais demandas, também contribui para identificar como as lutas sociais serão incorporadas pelos órgãos públicos no Paraná, bem como demarca o posicionamento político do Movimento, que articulou momentos de mobilizações massivas e espaços de negociações com os diferentes órgãos públicos.

Pauta-se, nesse contexto, a luta pela legalização das áreas ocupadas para fins de Reforma Agrária, políticas de crédito e educacionais, dentre elas a criação de uma Coordenação de Educação do Campo que atendesse às demandas, em especial a autorização da Escola Itinerante em acampamentos, demandas que foram aprovadas pelo CNE mediante a aprovação do Parecer 1012/2003 e a reformulação das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Paraná, documento que foi aprovado em 2006 sob o título “Diretrizes Curriculares da Educação do Campo da Rede Pública de Educação Básica do Campo do Paraná”.

No Estado do Paraná, “[...] em 2003, havia mais de 15 mil famílias acampadas [...] em diversas regiões” (MST, 2008, p. 13). Dentre esses acampamentos, o mais expressivo, o que deu origem à ocupação de uma parte do Latifúndio “Giacomet Marodim”²⁹, localizava-se na BR 158, com 2.500 famílias.

²⁹ Giacomete Marodim é o nome do então dono da fazenda. Esta, com área de 80 mil hectares, foi palco da luta pela terra desde 1996. Constitui-se nela o Assentamento “Ireno Alves do Santos e Marcos Freire”, onde se localiza a escola que é base das Itinerantes, o Colégio Estadual “Iraci Salete Strozake”. E, mais recentemente,

Dessa forma, havia força social que contribuía para impulsionar o governo para que atendesse às demandas oriundas da realidade dos trabalhadores do campo.

Compondo esse contexto, o governo demonstra postura nacionalista, conforme afirmou o governador no seu discurso de posse em janeiro de 2007, discurso no qual afirmou seu compromisso com o povo e com as questões sociais. No seu discurso explicitou o compromisso com a defesa da intervenção do Estado em todos os setores da economia e tendendo a uma maior abertura para resolver as demandas sociais e abrindo espaço para a classe trabalhadora buscar o acesso aos direitos garantidos juridicamente, na forma da lei, e buscar políticas que beneficiem os trabalhadores.

Essas lutas massivas, no contexto das mudanças eleitorais, exercem função primordial na correlação de forças diante do Estado – pois demonstram a capacidade de um Movimento Social de compreender o cenário político atual – e contribuíram para que a Educação do Campo fosse atendida desde as suas demandas específicas.

Assim analisado o quadro social da época, podemos afirmar que a criação da Coordenação de Educação do Campo na SEED/PR³⁰ faz parte de um amplo contexto de luta e de articulação dos Movimentos Sociais do Campo, que buscam espaços institucionais para que o Estado reconheça e legitime, por meio de políticas educacionais, as práticas educativas que vinham acontecendo no interior desses movimentos, e que, principalmente, garanta mais acesso aos diferentes níveis de escolarização.

O fato de a Educação do Campo ocupar espaço institucional na SEED/PR foi uma importante conquista, que reflete a luta dos Movimentos Sociais do Campo e,

em 2005, constituiu-se o Assentamento “Celso Furtado”.

³⁰ Nos primeiros anos do primeiro governo Requião (2003 a 2006), a Coordenação Estadual da Educação do Campo teve à frente a professora Sônia Fátima Schwendler, da Universidade Federal do Paraná,. O grupo que compunha essa Coordenação sempre esteve muito próximo às discussões da Articulação Paranaense de Educação do Campo.

ao mesmo tempo, abre a possibilidade para a sua institucionalização por meio do Estado.

Nos últimos anos, em particular em 2009 e 2010, era preocupação, tanto da equipe que coordenava a Educação do Campo na SEED/PR, quanto do Setor de Educação do MST, criar um arcabouço jurídico que garantisse a continuidade das conquistas obtidas durante o governo Requião. Institui-se, desta forma, a Educação do Campo como Política Pública no Estado, por meio da Resolução nº 4783/2010 – GS/SEED/PR.

Nesta primeira década, a Educação do Campo no Paraná obteve vários avanços. Trata-se de avanços que precisam ser considerados e entendidos desde a lógica em que estão imbricadas as instituições estatais. Em entrevista nas redes sociais, o chefe do Departamento da Diversidade reconhece o protagonismo dos Movimentos e organizações sociais do Campo na luta pela reivindicação dos seus direitos. Segundo ele:

A Educação do Campo é uma política pública nacional, que, nesta última década, se concretizou no Paraná, assim como em todo país. “Protagonizada pelas entidades, movimentos sociais e sindicais do campo, tornou-se uma ação conjunta com o estado para resgatar a dívida histórica em relação aos sujeitos do campo, de terem uma educação de qualidade, vinculada à sua cultura, necessidades humanas, sociais e econômicas, afirmou o chefe do Departamento de Diversidade, Wagner Roberto do Amaral” (*Site do Sindicato de Cooperativas do Paraná*, publicado em jan./2001, p. 1).

Conforme já apontamos, o que marca a inserção do Paraná na briga pela garantia das demandas sociais do campo são os Movimentos Sociais, a luta organizada dos trabalhadores e a massiva força que aglutinavam em torno de suas pautas de luta. Por meio das lutas articuladas do MST e das demais organizações e Movimentos Sociais do Campo, conquista-se a parceria com Universidades para a realização de cursos de formação de professores em nível superior, como destaca o documento a seguir:

Pedagogia da Terra (Movimentos Sociais, UNIOESTE); Saberes da Terra (Território Cantuquiriguaçu, hoje Pró-Jovem Campo; parceria MEC, SEED/PR e UFPR; Especialização em Educação do Campo (UNICENTRO, UFFS, UNIOESTE); Cursos em Nível Médio e Pós-Médio em Agroecologia na ASSESSOAR, ITEPA, Escola Milton Santos, Escola Latino Americana de Agroecologia – ELAA e

CEAGRO (MANIFESTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO DO PARANÁ, 2010).

A Educação do Campo é pensada desde as formas de vida e de trabalho no campo, desde as especificidades desse contexto. Pensadas dessa forma, as políticas educacionais, em específico, precisam respeitar essa diversidade. A luta por política educacional, desde as reivindicações dos Movimentos Sociais, vem pautando a disputa pelo conteúdo e pela forma dessas políticas.

A Escola Itinerante também é um exemplo no contexto das Políticas Educacionais do governo Requião, que representa a continuidade da disputa pela ampliação do acesso à educação, que, embora seja um debate antigo, faz-se presente na realidade do campo. Essa reivindicação concretiza-se apenas mediante a organização e a luta dos trabalhadores, para que o Estado garanta o que foi promulgado na Declaração dos Direitos Humanos (1948), na Constituição Federal da República Federativa do Brasil (1988) e na Declaração Mundial de Educação para Todos (1990): a “educação como direitos de todos”.

Pois, como destacam Molina e Azevedo de Jesus:

Fazer cumprir a legislação conquistada exige continuidade da organização dos sujeitos coletivos do campo; pressão sobre os órgãos responsáveis; ampliação do imaginário da sociedade sobre a centralidade do desenvolvimento do território rural e da garantia dos direitos aos seus moradores, para a efetivação da igualdade e da justiça social no País. (2010, p. 41).

A Educação do Campo reflete a luta da classe trabalhadora, que se articula em Movimentos Sociais para garantir as suas especificidades de trabalho e, desta forma, expressa a luta de uma sociedade em transição: “A educação e a escola no campo expressam mudanças que se situam para além delas. [...] Expressa a lenta degeneração de um modelo de produzir a vida no campo que já não consegue garantir a existência de todos.” (DALMAGRO, 2010, p. 22).

Considerar a luta por escola nos acampamentos apenas em relação a maiores possibilidades de acesso, isso ainda seria um olhar muito simplista e linear do processo de constituição da Escola Itinerante no MST na relação com o Estado do Paraná, pois ela se materializa mediante a luta do Movimento por políticas sociais, em geral e educativas, em particular, que articulam a disputa pela autonomia

na condução dessas escolas, o que implica disputar também o conteúdo das próprias políticas educacionais em nível das Escolas Itinerantes para a Educação do Campo.

III ANÁLISE DA TRAJETÓRIA DA ESCOLA ITINERANTE NOS DOIS GOVERNOS REQUIÃO CONSECUTIVOS NO PARANÁ (2003 A 2010).

A partir das categorias de estudo (Estado burguês; Políticas Sociais, Políticas Educacionais e Educação do Campo), explicitadas nos capítulos primeiro e segundo, aqui tomamos a Escola Itinerante como parte das ações educativas do MST e as relações de tensão e as contradições que se estabeleceram com o governo Requião, frente ao processo de sua implantação como uma das políticas de Educação do Campo no governo do Paraná no período de 2003 a 2010.

A Escola Itinerante é uma forma de política de Educação do Campo, criada no governo do Paraná durante a gestão do governador Requião. Esse modelo de escola visa atender às demandas educacionais que emergem da luta dos camponeses pela terra. Essa luta explicita características da forma como o MST faz o enfrentamento ao Estado, seja no ato de denúncia às contradições oriundas do próprio sistema capitalista, que tem sua principal característica na ocupação da propriedade privada, seja ao pautar a luta por políticas educacionais, sabendo que a educação formal é uma importante “ferramenta” na construção de uma sociedade mais justa.

Nesse panorama, o MST, por meio da luta massiva e des inúmeras negociações, tenta impor ao Estado a participação dos sujeitos do campo na formulação das políticas educacionais. Os elementos dessa relação de luta, de enfrentamentos, de conflitos e de negociações vão se apresentando-se na constituição de uma das políticas de Educação do Campo “arrancadas” do Estado, a Escola Itinerante do MST.

Conforme registram os documentos do MST (2008), discorrer sobre a Escola Itinerante é falar da vida de pessoas que vivem nos acampamentos ou em processo de deslocamento eminentes em expectativa da próxima conquista da terra, levando consigo os aprendizados do tempo do acampamento. É, ainda, denunciar as mazelas a que centenas de pessoas estão entregues, quando vivendo nas condições de acampadas. Ao mesmo tempo, apresenta as possibilidades de luta que emergem dessa realidade. Por isso, as condições de precariedade desse

espaço e a própria escola não devem ser pensadas como ideais, já que são transitórios.

Uma das expressões encontradas sobre a constituição da Escola Itinerante nos chama a atenção pelos questionamentos, que dela podem derivar-se. Ela é conquista dos trabalhadores e se materializa numa escola pública estadual, que vai com os Sem Terra para onde eles se instalarem, “[...] no acampamento, nas marchas, nas ocupações do latifúndio improdutivo. Uma escola que não quer deixar a vida real passar do lado de fora dela” (MST, 2008, p. 8).

Os elementos destacados acima nos revelam determinadas concepções de educação e escola que são incorporadas na condução política e pedagógica da Escola Itinerante. Ela é uma conquista dos trabalhadores acampados que se faz pública e estadual, mas orientada pela proposta educacional e pelos objetivos do MST. Nessa relação entre Estado e MST, esse tipo de escola estatal incorpora duas lógicas contraditórias, quais seja, a manutenção e a transformação das relações sociais de produção.

Dessa dupla lógica decorre que é fundamental apresentar, neste capítulo, o resultado dos interesses objetivos do MST (ao propor a Escola Itinerante como ferramenta de luta) e do Estado (por meio das políticas de educação do campo, que se constituíram durante os mandatos de Requião de 2003-2010, em particular, na forma em que essas políticas se materializam pela experiência da Escola itinerante). Nessa mediação entre Estado e Setor de Educação do MST, destacamos o nível de institucionalização desse tipo de escola e, ao mesmo tempo, o quanto o Estado Paraná cedeu às tensões do Movimento.

Para nos ajudar na análise dessa relação conflituosa e contraditória, retomamos, neste capítulo, a orientação metodológica para a análise das políticas sociais discutida no primeiro capítulo. Entendendo as políticas sociais como parte constitutiva da forma de Estado na sociedade capitalista, elas estão em disputa, e contraditoriamente e no mesmo movimento, acentuam e conformam maior consenso assim como são estratégias importantes de maior participação política dos trabalhadores na sociedade. Elas, no entanto, são sempre apenas a síntese possível da disputa dos interesses das classes fundamentais e suas frações que perpetuam o Estado. Segue-se, como destaca Saes (1998), que não correspondem ao interesse,

às intenções e aos objetivos originários nem de uma classe nem de outra. São sempre políticas resultantes da disputa entre esses interesses em luta, apresentando-se como resultado parcial possível em cada período histórico.

Para análise, iniciamos este capítulo com uma breve retomada dos elementos constitutivos da Itinerante. Para isso tomamos por referência uma divisão em dois períodos, de 2003 a 2006³¹, no qual se acentua o vínculo entre escola e luta pela terra por meio do enraizamento da Itinerante à organicidade do Movimento. No período de 2007 a 2010, a sua proposta educativa já era parte da vida dos acampamentos e então o foco maior centrava-se nas dificuldades pedagógicas, nas demandas estruturais que não eram atendidas pela SEED/PR e na necessidade de a proposta pedagógica ser implementada em todos os níveis de ensino na Escola.

Os períodos estabelecidos demarcam o início e a conclusão dos mandatos dos governos Requião (2003 a 2006 – 2007 a 2010), mas nessa divisão buscamos apresentar as mudanças, tanto no que diz respeito à afirmação da proposta educacional da Escola Itinerante, em nível do MST, quanto no referente às intervenções do Estado brasileiro, e do Estado do Paraná, para que essa escola se transformasse, nesse processo de reivindicações, em escola pública.

3.1 A constituição da Escola Itinerante no Paraná

O resgate dos elementos históricos da Escola Itinerante visa contribuir com o recorte deste estudo, que propõe compreender a complexa relação entre MST e governo Requião na constituição da política da Escola Itinerante no Paraná. Não pretendemos, portanto, reconstituir toda a história dessa Escola, visto que essa descrição pode ser encontrada em outros trabalhos acadêmicos, como na tese de Izabela Camini (2009) e nos Cadernos da Escola Itinerante, de forma mais sistematizada.

O primeiro período (2003 a 2006) expressa como a Escola Itinerante foi afirmando-se como escola pública estadual, desde sua relação com a SEED/PR até

³¹ Os apontamentos aqui ressaltados não pretendem apresentar novamente toda a história da Escola Itinerante no Paraná, pois podem ser encontrados nos Cadernos 1, 2 e 5. O que queremos é destacar elementos dessa trajetória que foram afirmando essa experiência nos acampamentos, na sua relação com a SEED/PR como escola pública.

a forma como foi reconhecida nos acampamentos do MST. A marca desse período é a necessidade de afirmar esse tipo de escola como parte integrante da organicidade dos acampamentos do MST. Havia preocupação com o ensino, mas o que movia os esforços do Setor de Educação era a necessidade de demonstrar a importância desse tipo de instituição escolar na luta pela terra.

Os aspectos sobre o necessário vínculo entre escola e organicidade do Movimento estão bem explicitados no Caderno I – MST, intitulado “A Escola Itinerante do MST: história, projeto e experiências” (2008a) e no II – MST, intitulado “Itinerante: a Escola do Sem Terra – trajetória e significado”. Esses dois documentos são resultantes da produção coletiva dos educadores das Escolas Itinerantes, professores que eram desafiados, pela equipe responsável por sistematizar a experiência da Escola, a incluir a escrita e a análise do vivido nestas escolas como uma de suas funções pedagógicas nos acampamentos.

O primeiro caderno, na primeira parte, destaca a história da Escola Itinerante e seu vínculo com o acampamento, desde a sua criação no Rio Grande do Sul e também no Paraná, destacando-se que ela emerge das primeiras ocupações do MST. O caderno retoma todos os aspectos da trajetória para a aprovação da Itinerante no Paraná, sua relação com o momento de avanço da luta pela terra e conquista de Coordenação da Educação do Campo na SEED/PR e as ações já desenvolvidas no campo da formação de educadores neste Estado.

O primeiro caderno apresenta, na sequência, reflexões em torno do projeto político-pedagógico da Escola “Iraci Salete Strozak” (a escola-base das demais itinerantes), que estava em construção e discussão com os educadores das itinerantes. Por final, relatam-se, no caderno, experiências de três escolas de acampamentos (a Escola Itinerante “Chico Mendes”, a “Olga Benário” e a “Zumbi dos Palmares”), experiências que contribuíram para a aprovação da itinerante no Paraná.

O segundo Caderno MST (2008b) dá continuidade à sistematização de experiências das itinerantes. A primeira parte expõe as experiências e as práticas pedagógicas das Escolas Itinerantes “Paulo Freire”, “Sementes do Amanhã”, “Ernesto Che Guevara” e “Carlos Marighuella”. Em cada experiência se destacam aspectos da luta e da resistência dos acampamentos e a influência dessa realidade

na organização do trabalho pedagógico na Itinerante. Assim, os limites e as possibilidades dessa fôrma de escola vão sendo evidenciados ao passo em que ela é implementada e sistematizada pelo seu coletivo de educadores.

A segunda parte do segundo caderno destaca a relação entre o MST e o Estado e o faz por meio de dois textos, sendo um do Setor de Educação do MST e outro da equipe de Coordenação de Educação do Campo no Paraná. São duas lógicas distintas de compreender e de gestar a política da Escola Itinerante, diferenças que nos revelam intenções, objetivos e intenções contraditórios, mas, acima de tudo, demonstram o resultado dessa relação.

Esses dois cadernos, assim, demonstram o quanto esse formato de escola vinha se enraizando na organicidade dos acampamentos. É a escola do MST gestada desde a realidade de luta, de resistência e de enfrentamento vivenciados nos acampamentos. A Itinerante contribuía para fortalecer o vínculo das famílias com os acampamentos provisórios e, desse modo, fortalecia a luta pela terra.

A luta pela Escola Itinerante no Paraná ampara-se num conjunto de documentos³² e de leis que expressam a conquista da luta por Educação do Campo neste Estado. A realidade vivida nos acampamentos, de negligência por parte dos órgãos públicos para com a escolarização das crianças, obriga o Setor de Educação a exigir do Estado o reconhecimento da educação em áreas ocupadas pelos Sem Terras do MST.

Os elementos que legitimam a necessidade de escola para esses espaços de luta e de resistência agrupam-se desta maneira: (i) perda do ano letivo pelas crianças, devido às mudanças, aos despejos e à organização dos acampamentos durante o ano; (ii) a discriminação sofrida por professores ou por outras crianças das escolas urbanas devido à falta de compreensão sobre as lutas pela terra; (iii) a falta de vagas em algumas escolas, causada pelo aumento populacional dos acampamentos nos municípios; e (iv) outras implicações pedagógicas, que são mazelas decorrentes de todas essas questões citadas.

³² Nos anos de 1990 formulam-se, em âmbito nacional, leis, planos, diretrizes e similares. Entre outros documentos, destacam-se: (i) o Plano Nacional de Educação para Todos (1993); (ii) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); e (iii) os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997). Institui-se então a chamada Década da Educação, movimento com o qual se propõe a inclusão de todos na democratização e na universalização da educação básica. Essa preposição é orientada por agências e organismos internacionais.

De acordo com os registros nos cadernos de sistematização da Escola Itinerante (2008a), havia duas experiências escolares em acampamentos e que não conseguiram reconhecimento oficial. Uma aconteceu na Fazenda Cobrinco, município de Guairaçá, e a outra no Pré-Assentamento “Dom Helder Câmara”:

Encontramos dificuldade em relação à vida escolar das crianças de duas escolas. A primeira foi na ocupação da fazenda Cobrinco, onde havia dezenas de crianças frequentando a escola formada durante a ocupação da fazenda, na expectativa que ela fosse reconhecida pelo município, porém isto não veio a acontecer. Ao mesmo tempo, constatamos outra escola que enfrentou esta mesma realidade, no pré-assentamento Dom Helder Câmara. [...] Estes dois episódios receberam atenção do Conselho Tutelar e do Ministério Público. (MST, 2008a, p. 14).

Além dessas experiências educativas em acampamentos, que não foram reconhecidas pelas instituições municipais, causando prejuízos às crianças acampadas, registram-se ainda iniciativas de escolarização que eram reconhecida por meio da extensão de uma escola municipal, conforme destaca a experiência da Escola Itinerante “Paulo Freire”:

No dia 08 de junho de 2003, iniciamos o trabalho com a Escola Itinerante Paulo Freire com aproximadamente 90 educandos do pré-a 4ª série e 05 educadores que trabalhavam como voluntários. Como a Escola Itinerante ainda não era reconhecida pelo Estado, iniciamos o trabalho como extensão da Escola Municipal João de Paula, localizada no assentamento Rodon, município de Bituruna. (MSTb, 2008, p. 10).

Quando aconteceu a inauguração da escola “Chico Mendes”, em Quedas do Iguaçu, em 30 de agosto de 2003, já havia escolas funcionando em três acampamentos: no Acampamento Segunda Conquista (em Espigão Alto Iguaçu), no Acampamento “Dorcelina Folador” (no município de Cascavel) e no Acampamento 1º de Maio (em General Carneiro).

Essas práticas escolares reuniram um grupo de educadores que atuavam nesses espaços como professores voluntários. O primeiro curso de formação de educadores da Itinerante, no Paraná, foi realizado no Acampamento 10 de Maio (em Quedas do Iguaçu), no período de 29 de setembro a 3 de outubro de 2003. e contou com a participação de 70 educadores.

Essas práticas de escolarização que estavam em andamento representavam, mesmo com algumas experiências frustradas, a urgência em se efetivar uma política de educação que atendesse às especificidades dos acampamentos. Elas mobilizaram o Setor de Educação do MST para que exigisse do Estado a institucionalização dessas práticas escolares nas áreas ocupadas e pressionassem a SEED/PR, para que reconhecesse esse modelo de Escola Itinerante nos acampamentos do MST.

Nesse contexto, a demanda para que o Estado do Paraná reconhecesse a Itinerante que emergia das experiências escolares que já vinham acontecendo nos acampamentos ganhou força num momento político favorável, período de forte mobilização dos Movimentos Sociais do Campo e de troca de governo, que, no Paraná, primava pelo desenvolvimento do Estado, dando mais ênfase às políticas sociais.

Havia base social mobilizada, pois, como destacamos no segundo capítulo, o início do governo Lula, em âmbito federal, e do governo Requião, no Paraná, aumentou a crença na realização da Reforma Agrária, o que era estímulo para aumentar significativamente o número de ocupações e de famílias nessas áreas provisórias.

Mesmo tendo uma conjuntura política mais favorável, a efetivação das políticas sociais não acontece sem tensões, pois, tendo as escolas dos acampamentos iniciado suas atividades letivas, formais, no início de 2004, todavia o convênio que garantia o pagamento dos educadores que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental efetivou-se apenas em março desse ano. Esse convênio aconteceu por parceria entre o Setor de Educação do MST, representado pela Associação de Cooperação Agrícola e Reforma Agrária do Paraná (ACAP) e a SEED/PR.

Esse convênio previa a contratação e o pagamento dos educadores dos chamados anos iniciais do ensino fundamental, educadores esses escolhidos pela comunidade acampada. Para ser educador da Itinerante era necessário, no mínimo, estar cursando o ensino médio e demonstrar interesse em dar continuidade aos estudos, em cursos de formação de professores.

Sobre o convênio, sempre que era preciso renová-lo, os educadores recebiam com atraso de até três meses de trabalho e o ônus desses atrasos não eram ressarcidos. Também exigiam da ACAP relatórios semestrais e anuais contendo número de escolas, crianças e educadores atendidos pelo convênio. De certa maneira, por meio do estabelecido convênio, exercia-se determinado controle da efetivação da Itinerante nos acampamentos.

Nesse período (2003 a 2006), os relatórios da Escola Itinerante (2004 e 2005), assim como, os Cadernos I (MST, 2008a) e II (MST, 2008b), destacam o empenho das comunidades em compreender esse modelo de escola, pois para as famílias também era novidade o fato de existir uma escola no acampamento, com estrutura parecida às suas moradias, feita de lona e com educadores também acampados. Fica evidente, nesses documentos, o esforço dos educadores em demonstrar seriedade no processo de ensino-aprendizagem das crianças.

O ingresso dos educadores acampados nos cursos formais de Magistério, em escolas do próprio MST e no primeiro Curso de Pedagogia para Educadores do Campo da Universidade Estadual do Paraná – UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, contribuíram para maior aceitação dessa forma de escola nos acampamentos, pois em 2004 já havia 18 educadores das Escolas Itinerantes inseridos nesses cursos.

Sobre a relação necessária entre comunidade e escola, uma das formas de inserção foi tornar a escola parte da organicidade dos acampamentos. Então as famílias eram envolvidas na construção das salas de aula e também na cozinha³³, durante a preparação da merenda das crianças, pois o convênio não previa contratação de auxiliar de serviços gerais para essas escolas.

Nesse período havia uma discussão central, que afirmava a necessidade da constituição da Escola Itinerante no Estado, que visava instituir a Escola Itinerante como “ferramenta de luta e resistência” nos acampamentos. A Escola Itinerante, entendida dessa forma, contribuía para fortalecê-la junto aos acampamentos onde ela se inseria. Desde o início, o Setor de Educação do MST se preocupava com e compreendia o necessário vínculo da escola à estrutura organizativa desses

³³ No final do 1º semestre de 2004, a FUNDEPAR ainda não tinha disponibilizado equipamento de cozinha para as escolas. As famílias equipavam as cozinhas de forma precária e os alunos levavam prato e talheres da casa (Relatório da E. I. – 2004).

espaços. Por isso, mesmo com a grande demanda de escolas, as discussões sobre a construção das Itinerantes iniciam em apenas dois acampamentos (“José Abílio dos Santos”, em Quedas do Iguaçu, e “Zumbi dos Palmares”, em Cascavel).

A condição para que uma Escola Itinerante existisse num acampamento, além do número mínimo de crianças, era que devia ser assumida pela comunidade acampada. Dessa forma, contribuía para fortalecer o processo de organicidade que vinha acontecendo no Paraná e era uma das orientações do Congresso Nacional do MST, realizado em Brasília, em 2000.

A partir das orientações do Congresso, o MST procurou restabelecer maior vínculo com as famílias por meio do fortalecimento dos núcleos de base nos seus espaços de acampamentos e assentamentos. A nova organicidade institui as brigadas de 50 famílias, com a representatividade de dois dirigentes, um homem e uma mulher, que contribuem para ampliar e horizontalizar os processos de discussões e encaminhamentos das formas organizativas e de luta desse Movimento.

Ainda como parte da mudança na dinâmica organizativa, foram constituídas brigadas de 500 famílias nas regiões do Estado do Paraná, cada qual com a representação de duas pessoas, para dar direção às mesmas. Esta lógica organizativa, desde as regiões, ampliou o número de pessoas compondo a direção estadual do MST, que é uma das instâncias de discussão do Movimento.

Institui-se, dessa forma, um método de direção horizontal, com a pretensão de que as informações das instâncias estaduais chegassem até os núcleos de base e que esses núcleos discutissem e elaborassem propostas a partir das necessidades reais de cada espaço, de forma a oferecer a materialidade necessária para as discussões nas demais instâncias do MST.

A Escola Itinerante era um elemento novo e que contribuiu para que o Movimento pautasse a necessidade de organizar os núcleos de famílias nos acampamentos onde ela se inseriu. Também contribuiu para que fosse organizado o Setor de Educação nestes espaços.

Podemos, no entanto, considerar que a relação da escola com a organicidade dos acampamentos, na sua condução e construção, demarca a especificidade de origem dessa instituição, nos espaços de luta e de resistência. Contraditoriamente,

também evidencia o quão precária é essa escola que se insere nos acampamentos. Por meio da política de governo, o Estado garante as leis que afirmam o direito à educação e as cumpre, mesmo com muitas precariedades. Segue-se que não pode ser denunciado por descumprir o que está prescrito como direito jurídico.

Outro elemento importante, que marcou a sua condução neste Estado, foi a determinação do Setor de Educação do MST sobre a coordenação de cada escola. As pessoas que assumiram as coordenações das Escolas Itinerantes eram indicadas pelo Setor de Educação do MST. Essas pessoas já tinham uma trajetória na militância desse Setor e possuíam formação em Magistério, em Pedagogia ou estavam cursando algum curso superior de formação de professores. Esses coordenadores tinham, ou adquiriam durante o processo, os fundamentos necessários para garantir os objetivos pretendidos na condução política e pedagógica dessas escolas.

Podemos, no entanto, concluir que, para além de a escola contribuir com elementos internos, organizativos, nos acampamentos restava a preocupação do MST em garantir, diante da relação com as instituições públicas, maior autonomia no processo de condução política e pedagógica dessa escola, que emerge da luta pela terra.

Nesse período, a organização dessa forma escolar e do respectivo trabalho pedagógico acontecia apenas nos anos iniciais do ensino fundamental. Os anos final e do ensino médio eram mais desafiadores, porque os professores eram/são externos ao acampamento e, muitas vezes, atuavam em outras escolas, além da Itinerante. Sua atuação na escola era garantida pelo chamado Processo Seletivo Simplificado – PSS. Dessa forma, a escola mantinha uma dinâmica de trabalho com os anos iniciais e outra com os finais do ensino fundamental e do ensino médio.

A formação continuada de educadores, nesse período financiada pela SEED/PR, acontecia com os educadores dos anos iniciais do ensino fundamental. Eram realizados momentos de aprofundamento sobre os fundamentos da Pedagogia do Movimento na organização da escola. Também eram realizados os ciclos básicos, que, posteriormente, foram substituídos pelos ciclos de formação humana. E, enfim, era feita a elaboração de pareceres descritivos e o processo de ensino-

aprendizagem realizado por meio de oficinas sobre o ensino das disciplinas desse nível de ensino.

O Setor de Educação do MST sempre se preocupou com a relação do processo de condução da Escola Itinerante com a SEED/PR, focando as especificidades da organização do trabalho pedagógico e a qualidade do ensino ofertado. Para avaliar e avançar no processo de ensino-aprendizagem, em 2006 iniciou o processo de avaliação dessas escolas nos acampamentos onde elas existiam e também nas instâncias do Setor de Educação do MST. Esse processo culminou no I Seminário de Avaliação das 11 escolas existentes, realizados nos dias 6 a 8 de maio de 2007. Definem-se política e pedagogicamente no Movimento, nesse Seminário, as razões pelas quais devem existir as Escolas Itinerantes nos acampamentos, que apresentaremos na sequência.

1. a garantia do direito ao acesso à escola para as crianças, jovens e adultos acampados/as;
2. é um instrumento de resistência da classe trabalhadora e mobiliza os acampamentos;
3. exerce uma potencialidade sobre o processo de formação dos lutadores e lutadoras, militantes e dirigentes futuros, quando acampados;
4. movimenta-se com autonomia sobre a organização e o processo pedagógico, sobre os tempos educativos e mobiliza especialmente as energias da juventude. Os jovens estão assumindo a tarefa de educadores e a organização deve preocupar-se com sua formação;
5. as crianças que convivem e participam desse processo percebem sentido na educação neste contexto, pois assegura a identidade camponesa e Sem Terra, quebrando paradigmas pré-estabelecidos na educação;
6. a ocupação do latifúndio do conhecimento junto com a ocupação do latifúndio da terra;
7. Uma escola organizada no acampamento pela iniciativa do MST dá vida e impõe outra dinâmica ao acampamento, porque mobiliza forças, reúne a família e contribui para a afirmação da comunidade acampada como forma por excelência de pressão pela Reforma Agrária;
8. a elevação do nível de consciência e de criticidade das crianças contribui no processo da organicidade do acampamento e da escola e sinaliza para a consciência das famílias a importância da Educação do Campo, no campo, ou seja, que nossa escola esteja no campo;
9. atua no resgate de valores imprescindíveis à formação do novo sujeito social para uma nova sociedade e se reflete na vida da comunidade acampada;
10. A Escola Itinerante é um direito que se institui em movimento (MST, 2006, s/p).

Estes elementos apresentados neste manifesto, expressa a função política e pedagógica da Escola Itinerante junto aos acampamentos onde ela insere-se, ela exerce papel importante na formação da militância, no fortalecimento da luta pela terra e pauta o direito a educação nos acampamentos.

A estrutura política e pedagógica, que foi construída nos acampamentos nesse período e a partir da experiência da Escola Itinerante, ela foi se aprofundando nos anos posteriores. Ela articula elementos de gestão e de organização do trabalho pedagógico nas escolas. Visa à materialização das matrizes pedagógicas da Pedagogia do Movimento, que orienta a concepção de escola construída na sua trajetória de lutas, nas derrotas e nas conquistas.

Embora esse tipo de escola aconteça na precariedade da vida no acampamento, vem contribuindo significativamente para repensar as bases que orientam a proposta educacional do Movimento, que já produziu importantes reflexões nessa trajetória. As marcas desses avanços podem ser encontrados nos estudos de Izabela Camini (2009) e de Caroline Bahnik (2008). Nesses estudos destacam-se aspectos como a relação com a vida, a auto-organização dos estudantes e o trabalho nas Itinerantes.

Sobre as escolas desse período, apresentamos os níveis de ensino e o número de educandos atendidos. Os dados estão organizados na tabela a seguir:

Tabela 3 - Evolução do número de alunos da Escola Itinerante-PR 2004 a 2006

Nomes das Escolas Itinerantes (E. I.)	2004				2005				2006				Total
	Pré	AI	AF	EM	Pr	AI	AF	EM	Pr	AI	AF	EM	
E. I. "Chico Mendes"	89	359	98		74	443	111		30	301	192		1594
EI "Olga Benário"	31	303	125		27	199	194		47	285	100	11	1322
E. I. "Paulo Freire"	30	49				48			8	56			191
E. I. "Zumbi dos Palmares"		254			78	275	125		22	166	166	31	1039
E. I. "Carlos Mariguella.	17	71			21	78			11	58			256
E. I. "Antônio Tavares"	12	48			17	46			4	22			196

E. I. Caminhos do Saber					6	60			20	125			211
E. I. Sementes do Amanhã					52	65			35	119			271
E. I. Novos Caminhos do Campo					6	60			20	125			211
E. I. “Ernesto Chê Guevara”					25	98			10	66			199
E. I. “Anton Makarenko”									4	18			22
Total													5512

Fonte: Relatórios da Escola Itinerante – MST e do Parecer nº 608/2008-CEE/PR. Quadro elaborado pela autora.

A Escola Itinerante, que iniciou suas atividades em 2004 com 6 escolas, concluiu o ano de 2006 com 11 escolas. Destas, 8 ofertam apenas a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Três delas ofertam educação infantil, anos iniciais e finais do ensino fundamental e apenas duas delas ofertam ensino médio. Nesse período essas escolas atenderam a 5512 educandos.

Dentre essas escolas, no final de 2006 duas delas, a E. I. “Olga Benário e a E. I. “Chico Mendes”, localizadas no município de Quedas do Iguaçu, se tornaram escolas do Assentamento “Celso Furtado”, portanto, Escolas do Campo.

Nesses primeiros anos, o MST detinha maior número de famílias nos acampamentos, pois se realizavam mais ocupações de terras e alguns assentamentos se regularizaram nesse período. Havia maior base social organizada nos acampamentos, o que fortalecia a luta e, sucessivamente, explica-se o significativo aumento das Escolas Itinerantes e o número de crianças nelas estudando.

De modo geral, os elementos descritos demonstram o protagonismo do Movimento na constituição da Escola Itinerante, que visa inseri-la nos processos organizativos dos acampamentos e, deste modo, na relação com a SEED/PR, mantém maior autonomia na sua condução política e pedagógica.

O segundo período (2007 a 2010) demarca maior consolidação da Escola Itinerante nos acampamentos, que ampliam sua oferta para outros níveis de ensino. Centrava-se a preocupação do Setor de Educação em compreender os fundamentos da escola capitalista e, assim, identificar os aspectos pedagógicos e políticos para fazer o contraponto a ela. A necessária apropriação teórica sobre a escola é

ênfâtizada a partir do processo de sistematizaçãõ da experiênça dessas escolas nos acampamentos. Com maior apropriaçãõ sobre a proposta pedagógica dessas escolas, busca-se que o Estado cria alternativas para legitimar o que já estava em andamento nas escolas.

O Setor de Educaçãõ do MST assume outra postura, mantém a divulgaçãõ externa da experiênça, mas internamente era preciso pesquisar, estudar, indagar e avançar na proposta pedagógica dessas escolas, pois a realidade demonstrava que era possível ir além daquilo que estava em curso.

Desse modo, a sistematizaçãõ da experiênça do tipo de Escola Itinerante que estava acontecendo nos acampamentos ganha força no Seminário de Avaliaçãõ da Escola Itinerante, em 2007. Esse processo desdobrou-se na publicaçãõ de uma Coleçãõ de Cadernos das Escolas Itinerantes do Paraná.

Esses Cadernos têm por objetivo

[...] socializar e divulgar as produções escritas sobre a Escola Itinerante do Paraná, a fim de torná-la mais conhecida internamente na Organizaçãõ e em outras entidades educativas; fortalecer a dimensãõ do cuidado com o registro, memória e sistematizar a experiênça em questãõ, para que possamos refletir sobre ela. Também buscamos com a Coleçãõ ajudar no processo de formaçãõ inicial e continuada dos educadores que atuam nestas escolas, principalmente daqueles que entram no Movimento sem terem participado desde o início desta história (MST, 2008a, p. 7 e 8).

No decorrer do processo de elaboraçãõ escrita, momento em que se saía da escola para retomar o que estava em curso e pensar sobre essa realidade, os objetivos iniciais de socializar, divulgar e contribuir com a formaçãõ inicial dos educadores foram-se alargando. A sistematizaçãõ, sem dúvida, apontava como cada escola estava implementando, desde as suas condições reais, a pedagogia do Movimento. Elas estavam produzindo referências políticas de autonomia na conduçãõ de sua proposta e referências pedagógicas de iniciativas de organizaçãõ curricular que serviam de ponto de partida para pensar as demais Escolas de Assentamentos ou Escolas do Campo.

As práticas registradas nesses cadernos explicitam os limites existentes, em especial de infraestrutura inadequada em cada instituiçãõ, inadequaçãõ que, muitas vezes, diante do Estado, se justifica por serem instalações provisórias tanto quanto

os próprios acampamentos. Além desses limites, também cabe referir a falta de profissionais com a formação necessária, ao que se somam outros problemas que não são concernentes apenas às escolas itinerantes, pois dizem respeito às demais escolas públicas brasileiras.

Apesar desses limites estruturais e pedagógicos, a Escola Itinerante vinha produzindo práticas pedagógicas que fortaleciam seu vínculo com a luta, pois se tratava de proposta pedagógica que em muito contrariava as práticas de educação vinculadas à lógica da sociedade capitalista. A proposta educativa implementada nos acampamentos radicalizava o princípio da luta social e, desse modo, afirmava, cada vez mais, uma proposta educativa questionadora que, desde as demandas concretas, produzia necessidades e exigia que o Estado as reconhecesse.

Talvez sejam esses os motivos que explicam por que os demais Cadernos não foram publicados pela SEED/PR, pois, dos cinco, apenas três foram publicados.

A tardia Reforma Agrária, que parecia estar em momento mais favorável, começa a não se confirmar, pois se viviam longos anos de esperas em acampamentos, o que ocasionava que muitas famílias abandonavam as áreas ocupadas.

A base social dos Movimentos Sociais do Campo e do MST não era a mesma e isso tem tido incidência sobre o número de alunos, número que passa a diminuir neste período. Em contraposição, aumentam os níveis de ensino atendidos nos acampamentos, como demonstra a Tabela 4, na sequência.

Tabela 4 – Evolução do número de alunos da Escola Itinerante – PR 2007 a 2010.

Nomes das Escolas Itinerantes (E. I.)	2007				2008				2009				2010				Tot.
	Pr	AI	A F	E M	Pr	AI	A F	E M	Pr	AI	A F	E M	Pr	AI	A F	E M	
E. I. "Paulo Freire"	11	88			9	14			5	13			1	7			148
E. I. "Zumbi dos Palmares"	22	16 6	16 6	32	27	62	87	15	8	36			12	40	51	23	741
E. I. "Carlos Mariguella"	12	41			08	39			3	30	28		09	20	30		220
E. I. Caminhos do Saber	23	13 3			3	42			2	57	62	14	15	63	59	21	494
E. I. Sementes do	31	13 0			11	67			9	20			8	31			307

Amanhã																			
E. I. Novos Caminhos do Campo	5	25																	30
E. I. “Ernesto Chê Guevara”	10	25				19				05									59
E. I. “Anton Makarenko”	5	35																	40
E. I. Terra Livre	5	23																	28
E. I. “Oziel Alves”	8	47			9	65			2	30			3	19					183
E. I. “Herdeiros da Luta de Porecatu”									09	49			09	17	14				98
E. I. “Valmir Motta”									06	67	54		06	50	57	19			259
E. I. “Maria Aparecida Rosignol”													12	20	35				67
Total																			2.674

Fonte: Relatórios da Escola Itinerante – MST e do Parecer nº 608/2008-CEE.

Quadro elaborado pela autora

Durante 2007 a 2010 passaram a existir mais três escolas, a “Herdeiros da Luta de Porecatu”, do município de Porecatú, que inicia suas atividades em outubro de 2008, a “Valmir Motta”, localizada no município de Jacarezinho, que inicia suas atividades em 2008 e a “Maria Aparecida Rosignol”, no município de Londrina, que inicia suas atividades a partir de 2010, no acampamento “Eli Vive”.

Várias escolas encerram suas atividades. Dentre elas, três por conta de despejos dos acampamentos onde se inseriam, como a E. I. Terra Livre em 2008, a “Che Guevara” em 2009, a “Antônio Tavares” em 2006. Também a E. I. “Anton Makarenko” encerrou suas atividades em 2008, isso porque o acampamento tornou-se assentamento e não possuía mais demanda para a continuidade da escola. A E. I. Novos Caminhos do Campo também encerrou suas atividades em 2008, isso devido ao deslocamento de famílias para serem assentadas em outras regiões e a escola deixou de apresentar suficiente demanda.

No período, porém, se amplia a oferta de níveis de ensino em três escolas, que passaram a atender da educação infantil ao ensino médio. Duas ampliaram da educação infantil aos anos finais do fundamental e oito passaram a funcionar com a educação infantil e anos iniciais. Assim, concluímos o ano de 2010 com 12 escolas

itinerantes em funcionamento no Paraná. No período de 2007 a 2010, elas atenderam cerca de 2.654 crianças, que acompanhavam seus pais nesses acampamentos. Em relação ao período anterior (2004 a 2006), ampliam a oferta de níveis de ensino, mas diminuem o número de alunos que frequentam estas escolas. Esta diferença pode ser entendida em relação ao recuo que a luta pela terra vinha sofrendo no Paraná.

Em consequência da falta de novos assentamentos e o longo tempo de espera nos acampamentos, o número de famílias e de crianças na escola são menores do que eram no início de 2004.

Neste período houve mais morosidade por parte da SEED/PR em atender às demandas que emergiam das condições em que se encontravam as Escolas Itinerantes e demais Escolas do Campo no Estado. Somente em 2010 foram retomadas, várias vezes, em reunião junto às instâncias da SEED/PR, os pedidos protocolizados, solicitando materiais didáticos e melhoria na estrutura física das escolas. Como forma de pressão, durante a Jornada de Lutas de Abril, do mesmo ano, as Escolas Itinerantes participaram com uma delegação de 48 crianças. Neste momento de luta mais intensa, devido ao maior número de gente mobilizada, novamente foram retomadas as pautas da educação, em específico aquelas voltadas às itinerantes.

Atualmente, a proposta pedagógica das itinerantes está incorporando os Complexos de Estudo, que são textos didáticos para aprimorar as matrizes formativas do trabalho, da vida, da cultura, da organização coletiva, da história e da luta social. Desta forma, propõe a constituição da formatação escolar atrelada aos objetivos formativos pretendidos e um método de estudo que garanta a necessária relação entre o conhecimento científico e a realidade atual para todos os níveis de ensino. Assim, as matrizes formativas da escola vislumbram a formação de lutadores e construtores de novas possibilidades de relações humanas e a organização do trabalho pedagógico articulado trabalho, à atualidade e ao conhecimento científico. Sobre esse assunto, mais informações podem ser buscadas no Plano de Estudos da Escola Itinerante (2013), elaborado pela equipe que acompanhou todo o processo de estudo. A implementação dos Complexos de Estudo, nas Escolas Itinerantes, foi iniciada a partir deste ano de 2013.

Os dois período do mandato consecutivo de Requião, passaram pela Escola Itinerante cerca de 8.186 alunos.

O que se conclui desse processo é que só foi possível avançar no estudo, na formulação e na implementação de uma proposta educacional a partir da experiência da Escola Itinerante porque o Movimento, desde o início da proposta, sempre garantiu acompanhamento político e pedagógico a essas escolas. Esse processo de acompanhamento tem sido aliado às condições reais de financiamento desses momentos de estudos, desses seminários e das atividades de formação continuada, o que sempre foi buscado junto ao Estado, para que a instituição Escola Itinerante fosse mantida nos limites da realidade em que ela estava inserida.

3.1.1 Sobre a escola-base das Itinerantes

Devido às condições com que está imbricada a Escola Itinerante nos acampamentos, para que ela existisse legalmente foi necessário instituir um espaço que concentrasse a vida burocrática escolar das crianças, bem como tinha que haver um processo administrativo para essas escolas localizadas em acampamentos. A primeira escola-base foi o Colégio Estadual “Iraci Salete Strozak”, localizado no Assentamento “Marcos Freire”, município de Rio Bonito do Iguaçu.

Assim como as Escolas Itinerantes, a escola-base também nasceu do processo de luta pela terra. Foi escolhida para responder por essa função por ser uma Escola do Campo, portanto desenvolvia sua proposta pedagógica voltada aos objetivos formativos da educação do campo e da pedagogia do Movimento. Dessa forma, foi regulamentada como escola-base pelo Parecer nº 1.010/2003, do Conselho Estadual de Educação do Paraná, parecer ratificado na Resolução nº 614/2004, que diz o seguinte:

Art 1º. – Autorizar a implantação da Escola Itinerante nos acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, que terá como mantenedor o Governo do Estado do Paraná e como escola base o Colégio Estadual Iraci Salete Strozak – Ensino Fundamental e Médio, localizado no Assentamento Marcos Freire, no município de Rio Bonito do Iguaçu, no NRE de Laranjeiras do Sul, a partir do ano letivo de 2004, com a oferta de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos.

§ 1º. – Para garantir a estrutura e o funcionamento da Proposta Pedagógica da Escola Itinerante, a Unidade Escolar citada no artigo servirá como Escola Base e será responsável pelo registro, guarda e expedição da documentação escolar do aluno assim como pelo suporte legal e pedagógico.

Diante da autorização para a implementação da Itinerante nos acampamentos do MST, instituiu-se a escola-base que se responsabilizará pela vida escolar dos alunos e demais aspectos burocráticos administrativos, como destaca a aceção acima. A SEED/PR, por meio da Resolução 1660/04, autorizou apenas para este fim – o atendimento a itinerante – a oferta da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que não era implementado nesse colégio. Desta forma, a escola-base passou a ser denominada “Colégio Estadual Iraci Salete Strozak – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio”.

Inicialmente, esse Colégio servia de base de todas as Escolas Itinerantes no Estado, mas, em 2006, devido à distribuição geográfica das escolas nos acampamentos, passou a dividir essa função com o Colégio Estadual Centrão, localizado no Assentamento Pontal do Tigre – Querência do Norte. Mesmo assim, contudo, atualmente apenas o C. E. “Iraci Salete Strozak” é escola-base das Itinerantes.

O que motivou a decisão de apenas uma escola-base, tomada pelo coletivo de coordenação da Escola Itinerante foram as dificuldades do Colégio Estadual Centrão em adequar seu PPP³⁴ aos Ciclos de Formação Humana, política pedagógica que já estava em andamento tanto na primeira escola-base, quanto nas Itinerantes. A manter o Colégio Estadual Centrão também como base, então a existência de duas propostas curriculares (a seriada e a por Ciclos de Formação Humana) dificultava a condução e a unidade da formação pretendida nessas escolas.

Ocorreu que a condição de escola-base acarretou problemas para o C. E. “Iraci Salete Strozak”, pois essa escola deixou de atender somente aos seus educandos e, conforme registros, em 2004 passa a atender a mais de duas mil crianças das Escolas Itinerantes dos acampamentos. O número de alunos aumentou, mas o quadro de funcionários continuava o mesmo. Apenas nos anos

³⁴ A organização curricular do PPP do Colégio Estadual Centrão era seriada.

seguintes foi liberada a contratação de mais quatro funcionários e uma direção auxiliar. De acordo com os relatórios das Escolas Itinerantes e com o acompanhamento realizado por esta pesquisadora, o governo nunca repassou recursos para o deslocamento de profissionais para acompanhar das escolas itinerantes, nem para despesas de correio e tampouco para telefonemas.

A alternativa encontrada para fazer veicular a documentação entre as escolas itinerantes e escola-base foi o envio de malotes por meio dos Núcleos Regionais de Educação. Esse processo, entre escola-base e as Escolas Itinerantes, por muitas vezes dificultou a solicitação e o encaminhamento de matrículas e de transferências.

O fato de a documentação das itinerantes e os cadastros dos educandos serem feitos pela escola-base têm gerado algumas polêmicas. A primeira diz respeito ao fato de os educandos estarem no município onde fica a escola itinerante, mas, para fins de liberação de recursos, o montante total dos educandos das Itinerantes consta no censo do município da escola-base. Também há o fato de a escola-base, em alguns casos, estar a mais de 300 km da escola itinerante. Como o Estado não viabiliza condições adequadas para a mobilização de pessoal de uma até outra escola, os processos de pedido e de envio de documentos se tornam morosos.

A trajetória do Colégio “Iraci Salete Strozak” junto às Itinerantes tem rendido grandes avanços no âmbito da proposta político-pedagógica. Esses avanços se confirmam com autorização, por meio da Resolução nº 3922/2010, da Secretaria de Estado da Educação, da implementação dos Ciclos de Formação Humana para o ensino fundamental e médio, e também para classes intermediárias da escola-base e das Itinerantes a ela jurisdicionadas. De acordo a esse documento, essas mudanças aconteceram de forma simultânea e foram acompanhadas pela SEED/DEDI, através da Coordenação de Educação do Campo, em articulação com os Núcleos Regionais de Educação de Laranjeiras do Sul, Telêmaco Borba e Cascavel.

Visando atender à proposta dos Ciclos de Formação Humana, proposta que se ancora no processo de desenvolvimento humano na sua temporalidade (infância, pré-adolescência, adolescência, juventude, idade adulta), fica permitida a adoção da

Organização Curricular por Áreas do Conhecimento na escola-base e suas itinerantes.

O PPP dessa escola-base, que visava a implementação dos Ciclos de Formação Humana, já havia sido aprovada pelo Núcleo Regional de Educação de Laranjeiras do Sul ainda em 2007. Essa aprovação foi questionada pela SEED/PR, que exigiu acompanhar essas modificações pelas instâncias do Estado. Ocorria, no entanto, que as alterações na organização do ensino e na gestão da escola já vinham sendo elaboradas e implementadas nas Escolas Itinerantes.

Mesmo assim, no entanto, para que a proposta pedagógica fosse implementada com sucesso, a SEED/SUED elaborou o Parecer de Instrução nº 025/2010, para a implementação da proposta dos Ciclos de Formação Humana na escola-base e nas itinerantes, Parecer no qual define, para a escola-base e as itinerantes, para os núcleos regionais de educação e para a SEED/PR, as respectivas funções:

Caberá ao Colégio Estadual Iraci Salete Strozak e às Escolas Itinerantes a ele jurisdicionadas, através de suas diretorias, equipes pedagógicas e coordenações:

- a) reorganizar o trabalho pedagógico a fim de que a proposta seja amplamente implementada;
- b) conduzir a elaboração dos planos de trabalho docente de forma integrada, para que as atividades escolares, através do trabalho com os Ciclos de Formação Humana, possam ser realizados pelo conjunto dos(as) professores(as) das diferentes Áreas do Conhecimento e evitem a fragmentação e o distanciamento dos conteúdos escolares;
- c) promover os agrupamentos os re-agrupamentos das turmas em torno das necessidades e potencialidades dos sujeitos;
- d) ofertar em contra-turno e organizar as Classes Intermediárias de acordo com as áreas do conhecimento: Linguagem; Ciências da Natureza e Ciências Humanas;
- e) organizar a Pasta de Acompanhamento dos alunos por Ciclo de Formação Humana;
- f) realizar a cada trimestre, o Conselho Participativo em três momentos: auto-avaliação de cada aluno; sistematização dos pareceres e apresentação da sistematização;
- g) garantir, através do trabalho com Ciclos de Formação Humana, tempo-espacos pedagógicos que permitam aprofundar a relação entre os saberes tradicionais e os saberes escolares;
- h) encaminhar relatório anual de avaliação do referido experimento, no qual devem constar informações referentes às Escolas Itinerantes jurisdicionadas a esta Secretaria. (PARANÁ b, 2010 s/p).

Sobre a função dos Núcleos Regionais;

4. Caberá ao NRE de Laranjeiras do Sul, através de sua equipe pedagógica, elaborar e executar um plano de trabalho, objetivando subsidiar e acompanhar o Colégio Estadual Iraci Salete Strozak nas ações com vistas à consolidação da Proposta Pedagógica.
5. Caberá ao NRE de Cascavel, através de sua equipe pedagógica, elaborar e executar um plano de trabalho, objetivando subsidiar e acompanhar a Escola Itinerante Zumbi dos Palmares nas ações com vistas à consolidação da Proposta Pedagógica.
6. Caberá ao NRE de Telêmaco Borba, através de sua equipe pedagógica, elaborar e executar um plano de trabalho, objetivando subsidiar e acompanhar a Escola Itinerante Caminhos do Saber nas ações com vistas à consolidação da Proposta Pedagógica (Idem).

Sobre a função da SEED e o Departamento da Diversidade – DEDI.

7. Caberá à SEED/PR, através do Departamento da Diversidade, Coordenação da Educação do Campo:
 - a) subsidiar as Equipes Pedagógicas dos NRE de Laranjeiras do Sul, Cascavel e Telêmaco Borba objetivando a implementação da Proposta Pedagógica do Colégio Estadual Iraci Salete Strozak e Escolas Itinerantes jurisdicionadas;
 - b) realizar eventos de Formação Continuada de Professores, ancorada nas especificidades da referida Proposta Pedagógica;
 - c) elaborar o relatório de avaliação dos resultados obtidos na experiência de implementação dessa proposta (Idem).

Os Ciclos de Formação Humana e a organização curricular por área de conhecimento alteram aspectos da organização da escola, como (i) tempo de planejamento, (ii) tempo de aula, bem como (iii) os voltados à organização do trabalho pedagógico, pois exige outra postura do professor, uma postura em que precisa dialogar, desde a sua disciplina específica, com as demais que compõem a área do conhecimento.

Dessa forma, a SEED prescreve e reconhece aquilo que já estava em andamento na escola-base e nas Itinerantes, e, como podemos perceber, em momento algum há preocupação com questões estruturais e humanas para dar suporte a essa proposta, questões como a contratação de professores, ou seja, a realização de concursos por área de conhecimento.

Mesmo assim, contudo, o reconhecimento, apesar de ainda incompleto, dessa proposta, foi um longo processo de tensão e de negociações junto ao Núcleo e à SEED-PR, pois a adoção de outro modelo curricular que não o seriado não era

aceito pelo sistema de ensino do Estado. Foram muitas as vezes em que a escola-base era obrigada a transformar os pareceres descritivos dos educandos em notas, para que o sistema reconhecesse a vida escolar desses alunos.

Como a proposta curricular por Ciclos de Formação Humana já estava sendo aos poucos implementada na escola-base e nas itinerantes, o relatório do II Seminário das Escolas Itinerantes do Paraná (2010) registrou as dificuldades para a concretização devido à grande rotatividade dos educadores e professores, bem como a contratação desse profissional (neste caso, os professores dos anos finais do ensino fundamental e médio) em mais de uma instituição de ensino. Essa situação dificultava a continuidade da implementação da proposta de um ano para o outro, que, gradativamente, se concretizava.

Nestes aspectos apresentados, podemos sublinhar que as ações da SEED/PR demonstram o quanto, no Estado burguês, é possível utilizar-se de seus elementos constitutivos, dentre eles a sua organização burocrática, para frear os processos de organização escolar que se contrapõem ao hegemônico.

Pelo que está apontado no citado Parecer de Instrução nº 025/2010, o Estado visava implementar, mesmo que em condições insuficientes, as possibilidades criadas desde as Diretrizes Operacionais das Escolas do Campo, que garantem alterações na organização curricular na proposta educacional nas Escolas do Campo. As mudanças provocadas pela Escola Itinerante são importantes porque obrigam o Estado a pensar em uma escola pública, a partir do contexto onde ela se institui, nos acampamentos e vinculadas ao conceito de campo e Educação do Campo no Brasil. Todavia, ter legitimidade apenas não basta. É preciso criar as condições objetivas para que a proposta se materialize legal e concretamente.

Podemos concluir que a Escola Itinerante, ainda que com muitos limites, vêm construindo uma proposta educacional que serve de referência para as Escolas do Campo e, desse modo, afirma a Educação do Campo como política educacional concreta. Os limites para a efetivação do que é instituído (dentre eles as leis que regulamentam os Ciclos de Formação Humana) revelam a impossibilidade de o Estado burguês concretizar na prática o que promove no plano formal por meio do discurso ideológico do direito e da democracia. Mesmo conquistando a ocupação de espaços burocráticos na SEED/PR, nesta forma de Estado é impossível haver

conciliação entre as classes antagônicas. Em assim sendo, o que se efetiva é sempre o resultado possível nos seus limites possíveis de sua gestão.

3.2 O necessário vínculo entre escola e comunidade acampada

Discutimos, neste item, a política constituída pelo MST na condução das Escolas Itinerantes no Paraná. Essa ação política pode ser identificada na relação dessa formatação de escola com a organicidade dos acampamentos onde se inserem e na relação com a luta social, que está amparada na concepção de educação que orienta a ação educativa do Movimento. Essa força política, enraizada na luta coletiva dos Movimentos Sociais do Campo e em específico do Movimento de Educação do Campo, interfere e, ao mesmo, sofre interferências nas distintas esferas institucionais burocráticas do Estado. Por isso sempre se configura mediante a luta dos interesses em disputa.

A ação política das classes subalternas sempre esteve à mercê das decisões tomadas na sociedade, pois, numa sociedade cindida em classes, as decisões dominantes sempre determinam os rumos da sociedade. As classes populares conseguem pautar seus objetivos mediante a luta organizada e apenas em determinadas circunstâncias históricas, em determinadas relações de forças:

A ação política parece ser sempre colocada como esfera de decisão para poucos. A produção social é marcada pela lógica que distingue as decisões privilegiadas de parcelas, de cima para baixo, em que outras parcelas da sociedade são anuladas sobre as mais importantes questões da vida coletiva, da política. (ANTONIO, 2008, p. 64).

A Educação do Campo é uma conquista decorrente da atuação política das classes populares que buscam interferir nas decisões políticas da sociedade, mas coletivamente reivindicam e exigem que o Estado atenda a suas demandas. A Escola Itinerante, por sua vez, é expressão da autonomia política do MST e das contradições oriundas dessa ação, centrada nas atuais relações de produção. Essa autonomia pode se expressar na vinculação da gestão da escola às estruturas organizativas dos acampamentos, onde escola e estrutura elas se inserem. Como destaca um dos relatórios da Escola Itinerante MST (2004), a condução da estrutura

organizativa da escola foi propiciando maior compreensão sobre a proposta pedagógica que estava ainda em construção:

A Escola Itinerante "Zumbi dos Palmares está ligada diretamente à comunidade acampada. Os educadores e educandos usam o acampamento como recurso pedagógico. Desta forma fomos percebendo que deveríamos criar alguns mecanismos de envolvimento da comunidade, um jeito de enraizar a escola na comunidade aproveitando a quantidade de seres humanos que vivem no acampamento. (MST, 2004, s/p).

Como toda escola, a Itinerante encontra-se num determinado tempo e território, o acampamento. Esse espaço é, sem dúvida, a expressão da luta pela vida, por terra, por trabalho e por moradia. Dessa forma, podemos concluir que a realidade objetiva de luta e organicidade dos acampamentos, bem como a proposta de educação questionadora do Movimento, que foi assumida na construção da Escola Itinerante, foi fundamental para que ela contribuísse para afirmar e reformular a proposta política e pedagógica da escola no Movimento. Talvez esta possibilidade de questionar a forma escolar hegemônica esteja pautada na sua própria materialidade de origem, na condição de luta e resistência dos acampamentos do MST. Por elas se inserirem nessa realidade, são menos “monitoradas” pelo Estado.

Diante desses elementos, podemos concluir que o fato de a Escola Itinerante estar fortemente articulada à organicidade dos acampamentos e do Movimento, esse fato respalda e ampara a concepção de escola que foi e é incorporada na formulação da política educacional para os acampados. Essa orientação reforça o protagonismo dos trabalhadores rurais em sua constituição e condução. Também afirma a Educação do Campo como política educacional gestada pelos camponeses e mantida pelo Estado.

Esses elementos podem ser observados nos relatórios da Escola Itinerante (MST 2004 e 2005), quando destacam a necessária relação entre escola e acampamento, bem como a relação com as diferentes formas de lutas empreendidas pelo Movimento nesse período – 2003 a 2010.

Contraditoriamente, a Escola Itinerante adquire dois importantes significados. Uma vez instituída nos acampamentos, que deveriam ser espaços provisórios, materializa a aquisição de benefícios do Estado, por meio da deliberação da política social educacional e fortalece um local que “teoricamente” deveria ser transitório,

pois o acampamento é um momento da luta pela Reforma Agrária e, como vimos, há espaços onde existem escolas que estão nesse formato e condições por mais de sete anos. Sabemos, todavia, que é a política agrícola adotada pelos governos federal e estadual que atualmente se materializa sob a hegemonia do Agronegócio, tendo sido a causa da longa espera das famílias nos acampamentos e a causa da não existência da Escola Itinerante nesses espaços.

Afirmar a Escola Itinerante nas condições de acampamento, portanto condições precárias, pode também revelar uma ambiguidade, pois o Estado, ao integrá-la no sistema público de ensino, não se compromete com a realidade e as necessidades do local. A dinâmica da luta se impõe também nesses momentos. Dessa forma, a manutenção da estrutura das escolas itinerantes nos acampamentos fica a cargo da própria comunidade acampada. Os relatórios MST (2004, 2005 e 2007) analisados destacam a forma como a comunidade se inseria na construção física das escolas, pois as famílias “[...] coletivamente se empenhavam no trabalho e construíram [...] salas de aula, saguão e cozinha [...] também se envolviam no embelezamento da mesma, plantando flores e gramas” (MST, 2004, s/p).

Dadas essas circunstâncias da Escola Itinerante, a condição de estar nos acampamentos e de ser menos “monitorada” pelo Estado, contraditoriamente cria possibilidades de avanços qualitativos para a sua afirmação como política educacional do campo e, no mesmo movimento, também acentua o descompromisso do Estado para com a educação pública ofertada a esses trabalhadores.

Quanto a essa avaliação de múltiplos aspectos, Takaua Junior (2009) destaca que o que acontece é um reconhecimento “parcial” pela via estatal, quando considera a Escola Itinerante como escola pública nos acampamentos. Garante-se o que expressa a lei quanto ao direito à escolarização e, dessa forma, o Estado fica em uma posição confortável, porque possibilita acesso, mesmo que em condições precárias, condições históricas sempre presentes quando se trata da ampliação do acesso aos outros trabalhadores da cidade e da área rural.

Por outro lado, a Escola Itinerante, mesmo na precariedade geral indiscutível em que está sempre imersa nos acampamentos, ao mesmo tempo está fortemente vinculada a um espaço de mobilização e de luta permanente e com menos presença

do controle estatal (visto que o Estado não comporta a rotatividade do Movimento, como despejos e mudanças de local, não consegue controlar efetivamente). Essas condições possibilitaram maior amadurecimento da proposta educacional do MST em relação à própria concepção de escola deste Movimento. Pelos registros encontrados, percebemos que a condição de menor rotatividade dos acampamentos associados com maior tempo de espera e resistência nas ocupações possibilitou maior aprofundamento das discussões acerca da proposta político-pedagógica dessas escolas, o que foi incorporando e renovando a própria concepção de escola e educação no MST:

A natureza da Escola Itinerante é a itinerância. Caminhar com a luta, sempre que a realidade exigir [...] Como a característica dos acampamentos do Paraná é de se movimentar pouco, a escola tem permanecido fixa, inclusive melhorando suas estruturas físicas com coberturas de folhas de eternite e maderite, cozinhas, bibliotecas, porém essas melhorias, que ainda não são suficientes, não podem se constituir em um impedimento para a itinerância. (MST, 2010, p. 50).

Ao que parece, a itinerância é destacada nesses documentos³⁵, por vezes com visão romântica. Não estamos, no entanto, afirmando que o Movimento e os acampados não entendam que essa escola, nas condições em que está, embora represente significativos avanços na elaboração e na apropriação de uma proposta pedagógica condizente com os pressupostos do Movimento, precisa ser superada, pois o que se pretende é uma Escola do Campo nos assentamentos. Afirma-se isso porque, como consta em MST (2008b, p. 73), “[...] a Escola Itinerante, como o acampamento, são tempos-espacos de muita dureza e dificuldade”. Assim sendo, ela “[...] não é de forma nenhuma a vida e a escola que se sonha para os camponeses Sem Terra” (Idem).

Isto posto, entende-se que a Escola Itinerante que acompanha o acampamento que existe enquanto existir o acampamento, seria uma condição conjuntural dessa situação de luta e, posteriormente à conquista da terra, ela tem de se tornar escola de assentamento. A itinerância dessa escola “provisória” tem, no entanto, possibilitado grandes avanços ao ser incorporada na organização do trabalho pedagógico da escola. Como destaca o Caderno da Escola Itinerante MST

³⁵ Relatórios da Escola Itinerante (MST, 2004 e 2006) e Cadernos da Escola Itinerante (MST, 2010).

de 2010 (p. 50), a itinerância deve fazer parte da organização pedagógica da escola, para “[...] colocar em movimento todo o processo educativo, possibilitando o encontro da escola com a vida”. Adquire significado pedagógico e relaciona-se ao processo educativo na/da escola.

Apesar de sua precariedade devido às condições em que se encontra essa escola, ela é, sem dúvida, instrumento estratégico no processo de ocupação e de resistência que, em alguns momentos, foi estratégico aos acampamentos. Houve caso em que o despejo foi evitado por causa da existência da escola e de muitas crianças nela estudando, a exemplo do que ocorreu em Matelândia, no Acampamento “Chico Mendes”. Manter a escola itinerante funcionando é importante, mas igualmente importante é construir, em médio prazo, as condições para qualificá-la na luta. A existência de escolas em acampamentos é um marco político da luta. Conforme destaca Martins (1986, p. 75), “[...] a ocupação, não somente da terra, mas também da escola, configura-se com materialização da luta de classes”.

Sobre a formação dos educadores, que sempre foi uma das preocupações do Movimento no processo de consolidação da Escola Itinerante, o que se percebe é que se implementam diversas modalidades de formação aos coletivos de educadores/professores dessas escolas.

Nos arquivos do Movimento, ali encontramos vários registros que dizem respeito à formação docente continuada em várias modalidades. A formação local é feita nos acampamentos, por intermédio da organização de grupos de estudos semanais, grupos nos quais se envolvem mais os educadores dos anos iniciais, por morarem no próprio acampamento. A formação docente continuada é realizada mediante a parceria entre o setor de educação do MST e a SEED/PR. Geralmente conseguiu-se manter a média de dois a três encontros anuais. São encontros regionais ou estaduais que, até 2006, reuniam apenas os educadores dos anos iniciais do ensino fundamental.

Nesses encontros, em geral, houve dois enfoques: questões relacionadas especificamente à luta e à militância e outras relacionadas mais especificamente ao processo educativo escolar. Na primeira questão são discutidos temas relacionados à estrutura fundiária, à conjuntura político-social, à situação social, ao processo da luta de classes, à forma de produção da vida no campo e outros. A segunda questão

traz, para a formação, discussões, principalmente discussões relacionadas à proposta pedagógica, ou seja, à busca do entendimento dos elementos que compõem a proposta dos Ciclos de Formação Humana. Também são articulados encaminhamentos teórico-práticos que são definidos a partir das dificuldades encontradas no trabalho pedagógico. São realizadas oficinas para trabalhar conteúdos de diferentes áreas, pois são feitos exercícios de planejamento coletivo, buscando confrontar e analisar diferentes formas de fazê-lo. Pôde-se perceber que a formação política não se separa da formação pedagógica, em nenhum momento, de um processo permanente de avaliação da proposta pedagógica. Vários encontros foram realizados nos últimos anos em locais como Faxinal do Céu, Cascavel, Matelândia, Curitiba, Londrina e demais acampamentos onde se situam as escolas itinerantes.

A coordenação estadual do Setor de Educação do MST programava esses encontros em diálogo com a Coordenação de Educação do Campo da SEED/PR. Desta forma, conseguia-se manter os programas de estudos adequados às demandas das itinerantes.

Durante o primeiro mandato do governo Requião (2003 a 2006), esses encontros de formação continuada eram realizados com mais frequência, pois em 2004 chegaram a acontecer quatro momentos de formação. A partir do segundo mandato não foi possível garantir todos os eventos previstos para a formação dos educadores das Escolas Itinerantes. Alegava-se menor quantidade de verbas públicas por motivos de cortes de gastos na SEED/PR.

Outra forma de manter a formação dos educadores consistia em buscar parcerias junto às universidades, o que era realizado mediante a realização de projetos. Foi dessa forma que o Setor de Educação do Movimento efetivou, juntamente com a Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste, o projeto financiado pela Universidade Sem Fronteiras, entre o ano de 2009 e 2010. Esse projeto viabilizou oportunidade de formação para os coordenadores das Escolas Itinerantes do Estado. O objetivo dessa formação era o de aprofundar os elementos sobre a pedagogia socialista, a escola hegemônica e a Escola Itinerante no Movimento.

O outro momento de formação foi viabilizado pelo próprio Setor de Educação do Movimento. Devido ao grande número de educadores que todo ano ingressava na Escola Itinerante, define-se por iniciar o ano de 2009 com um curso para esses novos educadores. O curso, intitulado “I Curso de Formação Política e Pedagógica das Escolas Itinerantes”, realizado de 22 de janeiro a 18 de fevereiro, no Acampamento “Maila Sabrina”, onde está localizada a Escola itinerante Caminhos do Saber, visava a formação para os coordenadores e os educadores que estavam sendo inseridos no coletivo das escolas e que não estavam em cursos formais. Para esses novos educadores, o Curso foi um momento de conhecer a proposta educacional da escola e também aproximar-se da experiência de sala de aula.

Esse Curso proporcionou momentos de estudo sobre a luta pela terra e sobre teorias pedagógicas, articulado a prática organizativa do coletivo de educadores e a vivência pedagógica em sala de aula pela elaboração de planejamentos, aula, avaliação e replanejamento, conforme o documento que descreve o planejamento do curso (MST, 2009):

1-Objetivo Geral

Proporcionar um momento de capacitação e formação político pedagógica aos educadores das Escolas Itinerantes que não estão em cursos formais do Movimento, ou que tenham pouca compreensão pedagógica e pouca vivência no Movimento.

1.1 Objetivos específicos

- a) Ampliar a compreensão sobre questões gerais da organização da sociedade e luta pela terra;
- b) Possibilitar o contato com fundamentos básicos da educação no Movimento;
- c) Vivenciar a organização coletiva como objeto da pedagogia socialista na formação da personalidade;
- d) Compreender como se constitui o processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- e) Capacitar pedagogicamente no planejamento e execução de didáticas de sala de aula na escola itinerante;
- f) Fortalecer reflexões sobre como intervir na forma de organização da escola itinerante no Estado;
- g) Debater e compreender a Escola Itinerante atrelada à organicidade do Movimento; (Planejamento do Curso, 2009, p. 01).

Esses dois momentos, que visavam objetivos distintos, mantinham em comum a necessária preocupação do Setor de Educação em afirmar sua proposta

educacional nessas escolas. Também manifestava que o previsto nas formações continuadas mantidas pela SEED/PR, embora importantes para o processo de formação dos educadores da Escola Itinerante, não supria o movimento da realidade na qual essas escolas estavam imersas.

Novamente se explicita, no registro do planejamento do curso (2009), a necessária relação entre ensino e organicidade, relação vivenciada mediante as práticas previstas junto aos núcleos de base do acampamento e junto à própria organização do coletivo de educadores do curso. A pedagogia do Movimento também é vivenciada nos espaços de formação desses educadores.

Percebe-se que há um esforço do Movimento em direcionar o conteúdo trabalhado nesses encontros, o que vem dando resultados importantes na condução da Escola Itinerante.

O necessário vínculo entre escola e comunidade acampada, contraditoriamente, fortalece e qualifica sua proposta educativa, conferindo mais autonomia ao Movimento na sua condução política e pedagógica. No mesmo movimento legitima, porém, menor comprometimento do Estado, pois este a reconhece apenas parcialmente, sob a alegação de que a sua precariedade se justifica pela sua própria natureza de existência, a de ser Escola Itinerante dos acampamentos.

3.3 A Escola Itinerante como uma das política de Educação do Campo implementada durante o governo Requião no Paraná

A Educação do Campo foi sendo institucionalizada na SEED/PR durante os dois mandatos do governador Requião. O movimento dessas duas gestões pode ser percebido na própria forma como foi criada a Coordenação de Educação do Campo e sobre como ela foi “incorporada” pelo Departamento de Diversidade na SEED/PR.

A Coordenação da Educação do Campo é conquista decorrente da luta da “Articulação Paranaense por uma Educação do Campo”, como destacamos no capítulo segundo. Esse espaço institucional nasce dentro da SEED/PR com o objetivo de atender as escolas de assentamentos e as escolas itinerantes do MST. Assim, a Articulação agilizou a tramitação e a aprovação do projeto da Escola Itinerante neste no Paraná, bem como articulou outras demandas acerca de

construção de escolas nas áreas de Reforma Agrária. A aprovação dessa forma de escola para os acampamentos respalda-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e, antes, na própria Constituição Federal. Toda essa legislação visa assegurar o direito a ser educado no espaço onde se vive. Dessa forma, podemos considerar que esse arcabouço jurídico contribuiu para amparar legalmente a proposta da Escola Itinerante perante a SEED/PR.

Conforme destacamos, a Coordenação da Educação do Campo, que foi um espaço institucional importante porque agilizou o trâmite das demandas do campo na SEED/PR, no início estava vinculada diretamente à Superintendência de Educação – SUED, que estabelecia contato direto com o Secretário de Estado da Educação, mas, pouco tempo depois, foi desligada desse caminho direto e passa a integrar o Departamento de Ensino Fundamental – DEF (hoje Departamento da Educação Básica - DEB), onde permaneceu por um bom período.

Na segunda gestão do governo Requião, entre 2007 e 2010, é criado o Departamento da Diversidade – DEDI e a Educação do Campo é retirada do Ensino Fundamental e deslocada para esse novo departamento.

A Coordenação da Educação do Campo, ao integrar o Departamento da Diversidade, passa a compor um grupo de coordenações que atende sujeitos do campo e da cidade que foram ou estão à margem das políticas educacionais de atendimento no Estado, uma vez que trata de Educação do Campo, Educação Indígena, Relações Étnico-Raciais, Alfabetização de Jovens e Adultos e, enfim, Gênero e Diversidade Sexual.

O contato direto da Coordenação da Educação do Campo na SUED encurtava caminhos para os encaminhamentos demandados para as Escolas do Campo. Ao integrar-se ao DEDI, essas demandas passam a dividir espaços com as de outros setores, ocasionando maior lentidão no encaminhamento e na aprovação das solicitações das escolas do campo e, em específico, daquelas solicitações da Escola Itinerante.

Retomamos, neste momento, a importância de, por meio da luta, ter sido constituído esse espaço na SEED/PR, espaço que, estrategicamente, foi sendo incorporado pelo DEDI, incluindo, assim, as demandas da Educação do Campo como parte da diversidade cultural do campo, descaracterizando seu conteúdo de

classe. Deste modo, o Estado burguês, como preconiza Lenin (2007), é a expressão do antagonismo entre as classes sociais fundamentais com interesses inconciliáveis, por isso passa a exercer maior controle das políticas educacionais do campo por meio da burocracia de suas instituições.

Com a mudança na Coordenação da Educação do Campo, os caminhos percorridos pelo Setor de Educação para a aprovação das demandas da Escola Itinerante tornaram-se mais burocráticos, pois precisavam passar por vários departamentos até a aprovação, o que diferenciava a nova situação dos primeiros anos de sua atuação.

Nos primeiros anos, ainda no final de 2003, durante o ato político de inauguração da Escola Itinerante “Chico Mendes”, localizada no acampamento “José Abílio dos Santos”, no município de Quedas do Iguaçu, foram entregues, pelo Estado, três caminhões de materiais para construir a estrutura física das escolas, como: lonas, carteiras, cadeiras, filtro de água, quadro de escrever, escrivaninhas, entre outros equipamentos. Nesse ato inaugural estavam presentes Maurício Requião (secretário estadual de Educação), o superintendente estadual do INCRA (Celso de Lacerda), a coordenadora da Educação do Campo (Sônia Fátima Schwendler), a representante do Setor de Educação do MST (Maria Izabel Grein), o diretor regional do MST (Claudelei Torrente), o representante da direção nacional do MST (José Damaceno de Oliveira), a diretora da escola-base das Itinerantes (Ritamar Andreta) e os acampados.

Nesses primeiros anos, as solicitações do Setor de Educação do MST encaminhadas à SEED/PR eram rapidamente atendidas, pois, ainda em 2004, foram novamente entregues telhas para que as escolas fossem construídas com material um pouco mais resistente que a lona preta. Mesmo assim, no entanto, a construção e as melhorias necessárias nas escolas eram atendidas pelas famílias dos acampamentos, que contribuíam como voluntários no preparo da merenda escolar, na limpeza e em que mais fosse necessário.

Nos documentos da Escola Itinerante percebe-se que a responsabilidade do acampamento na construção da escola é exaltada pelo Movimento, como uma das formas de a comunidade tornar-se comprometida com a escola, que estava sendo gestada nas condições de precariedade de cada acampamento.

Nesse aspecto, consideramos de suma relevância o MST reivindicar e buscar formas de a escola ser assumida pela comunidade acampada, na formulação e na condução da proposta educacional. Todavia, essa mesma questão pode resultar numa realidade de naturalizar e de referendar o histórico descompromisso do Estado para com essa realidade, negligenciando-se as garantias de condições mínimas para o funcionamento de uma escola pública e estadual. Essa negligência pode ser percebida pela demora na contratação de funcionário auxiliar administrativo, funcionário de serviços gerais, bibliotecária e merendeira, contratação que só foi permitida a partir de 2013, pelo Convênio 2012/2013, isso ocorrendo já em outro governo estadual. Nos anos anteriores, esses serviços eram feitos de forma voluntária, pela comunidade acampada. Por outro lado, o trabalho voluntário demonstra o comprometimento da comunidade, que assume a escola como sua, mas necessita denunciar e tensionar essa ausência do Estado, que, amparado na provisoriedade das áreas de acampamento, se descompromete ainda mais em garantir condições básicas às Escolas Itinerantes.

Posteriormente às mudanças ocorridas na estrutura administrativa da SEED/PR, essa Secretaria tomou caminhos mais burocráticos e lentos, o que foi protelando o atendimento a várias solicitações feitas em nome das escolas dos acampamentos. Diante disso, o Setor de Educação fez uma reunião com a SEED/PR em janeiro de 2010, reunião em que foi possível retomar pautas de solicitação já protocolizadas em 2008 e em 2009. Nesta reunião foi retomado cada item solicitado e a SEED/PR posicionava-se sobre a situação em que se encontravam esses pedidos.

É importante destacar, sobre este aspecto, que o Setor de Educação do MST também foi aprendendo, na relação com a SEED/PR a se adiantar diante das exigências burocráticas para encaminhar as solicitações da itinerante. Ao passo em que demandava o registro de protocolos para cada pedido, eles eram encaminhados com antecedência.

O quadro abaixo ajuda a demonstrar a situação em que estavam os trâmites das solicitações das itinerantes nesse período.

QUADRO 4 – PAUTA DO MST À SEED/PR

Nº	Assunto	Data	Protocolo	Direcionado	Resposta
1	Material para a construção da estrutura física da Escola Itinerante	28/3/2008	7.004.901-5	Mauricio Requião, secretário da SEED/PR	Parte do pedido foi atendido durante 2009, com a entrega de fogões, geladeiras, pias, [...] alguns dos itens estão em fase de licitação e outros aguardam a homologação do governador.
3	Solicitação de material esportivo	20/2/2008	9.807.157-1	Ricardo Gomyde, presidente do Paraná Esportes	A solicitação foi arquivada e sugere-se novo pedido atualizado.
6	Necessidade de profissionais (pedagogo e aux. admin.) para as E. I.	11/2/2010	7.431.548-1	Wagner Roberto do Amaral - DEDI	O processo encontra-se em poder do GRHS e, até o momento, não há uma resposta.

Fonte: MST 2010. Quadro: organizado pela autora.

O quadro acima constitui apenas uma pequena amostra da morosidade da SEED/PR em atender às questões básicas demandadas por uma escola pública estadual e sua leitura nos ajuda a compreender a forma como, concretamente, foi implementada uma das ações da Educação do Campo durante a gestão do governador Requião.

Ao mesmo tempo, todavia, as questões aqui levantadas explicitam a real natureza do Estado burguês, que, mesmo em governo mais aberto às demandas sociais, se mantém como a expressão do antagonismo entre as classes sociais e suas frações, que entre si disputam interesses que não se conciliam, antagonismo

em decorrência do qual o resultado será sempre a síntese possível em cada momento histórico.

Mesmo o Setor de Educação demonstrar maior conhecimento sobre os procedimentos burocráticos ao encaminhar as demandas da itinerante, elas ficam perdidas entre as distintas instâncias da SEED/PR. Desta forma, a burocracia estatal contribui para dificultar os trâmites necessários, inclusive para agilizar o próprio trabalho interno desta instituição. No entanto, no âmbito da luta de classes, essa forma de atuação, revela, mais uma vez, que a lógica burocrática do Estado burguês pode impor limites para a conquista real de mais direitos sociais dos trabalhadores.

As mudanças ocorridas nesses dois momentos da gestão Requião nos revelam as contradições de “ocupar” este Estado para que reconheça a Educação do Campo e, em específico, a Escola Itinerante, como política educacional e manter a autonomia na sua condução.

3.4 A mediação necessária entre o Setor de Educação do MST e Estado na constituição da Escola Itinerante no Paraná

O MST é um Movimento Social da classe trabalhadora que almeja a construção de outra sociedade, uma sociedade que supere as relações de produção capitalistas, que, por meio da mão do Estado burguês, mantém a reprodução constante da exploração do trabalhador e a concentração de capital pela classe dominante. Mesmo com um presidente da República que tenha sido um operário fabril, o Estado não alterou seu caráter de classe.

A partir dessa compreensão de Estado, a Política Social nada mais é do que a síntese possível das tensões econômicas, sociais e políticas e suas contradições, como afirmado no primeiro capítulo. Ela é “parte constituinte da própria contradição a que o Estado Capitalista submete as classes dominadas na repartição social dos bens produzidos e do acesso ao atendimento das necessidades que se revelam num embate contraditório e permanente” (DEITOS e XAXIER, 2006, p. 69). A Política Social, em particular as políticas educacionais, está subordinada ao jogo dos interesses hegemônicos a que o Estado atende, ou seja, os interesses da acumulação e reprodução do capital.

A constituição da Escola Itinerante como política de Educação do Campo efetiva-se mediada pelos interesses que se estabelecem no interior do Estado do Paraná, mediante a correlação de forças entre a SEED/PR e o Setor de Educação do MST, que busca afirmar a Escola Itinerante como escola pública estadual, mas conduzida política e pedagogicamente pelos objetivos definidos pelo MST. Nesse percurso, percebemos como o Estado foi “concedendo” recursos para a manutenção dessa instituição e as táticas que o Setor de Educação foi praticando para manter maior autonomia na condução desse modelo de instituição escolar.

Em um dos relatórios do Setor de Educação, produzido durante o II Seminário da Escola Itinerante no Paraná (2010), destaca-se a importância em compreender a relação entre Movimento e Estado que foi sempre mediado pela luta e por tensões. Destaca-se nele que a postura do Movimento “[...] sempre foi de negociação coletiva, nunca uma liderança sozinha senta-se à mesa de reuniões, inclusive para evitar cooptação” (MST, 2010).

Apresenta-se, no momento atual, frente à nova conjuntura política a partir de 2011 com a mudança do grupo político eleito para o governo do Estado, grande preocupação com a continuidade dos acampamentos e a existência das Escolas itinerantes. Por isso, é imperativo que o MST continue lutando por políticas sociais, porque, neste presente momento histórico, a forma de garantir mais humanidade seria acessando os direitos para além da igualdade jurídica, e obtendo os frutos do trabalho social já realizado em décadas anteriores.

O que o Estado garante³⁶, que, num movimento contraditório, expressa a institucionalização da Escola Itinerante, também são condições concretas de escolarização criadas pelo Movimento.

Os elementos destacados até aqui apresentaram analiticamente a forma como a Escola Itinerante é e não é escola pública. Conquistada pela luta social e mantida pelo Estado, é gestada política e pedagogicamente pelo Setor de Educação do MST e a comunidade acampada. Os registros em um dos cadernos da Itinerante MST (2010) expressam a compreensão que foi produzida nesse processo, ao

³⁶ Financiamento dos equipamentos necessários para a sua construção nos acampamentos, que são precários e insuficientes. Efetivando o pagamento dos educadores dos anos iniciais, por meio do convênio; distribuindo livros didáticos, que são ofertados às demais instituições de ensino no Estado; merenda escolar e garantia da formação continuada de educadores.

destacar que “[...] temos o direito a acessar a escola pública, financiada pelo Estado, porém, cabe aos trabalhadores educar a sua classe para outra postura diante das relações de submissão e exclusão vividas na escola capitalista” (MST, 2010, p. 48).

Desta forma, apoiando-se no texto “Crítica ao Programa de Götha”, O Caderno enfatiza o quão idealista é o desejo de que, naquela sociedade, a educação seja igual para todos, pois, numa sociedade dividida em classes, não existe educação igual “para todos”. A escola, sendo ela uma instituição pública estatal, então, portanto, parte integrante da estrutura do Estado, será necessariamente de classe. Desta forma, o Estado não garantirá educação de qualidade e igual para todos. Entende-se que a Escola Itinerante é apenas a condição possível de educação para os filhos dos camponeses num determinado contexto histórico.

Desta forma, parece-nos importante a decisão do Movimento de buscar que suas práticas de educação formal sejam pela contradição, institucionalizadas, para serem financiadas pelo Estado, mas conduzidas politicamente por seus objetivos. Na crítica ao programa de Ghota, Marx nos ajuda a melhor entender isso:

Isso de “**Educação Popular a cargo do Estado**” é completamente inadmissível. Uma coisa é determinar, por meio de uma lei geral, os recursos para as escolas públicas, as condições de capacitação de pessoal docente, as matérias de ensino, etc, e velar pelo cumprimento dessas prescrições legais mediante inspetores de Estado, como se faz nos Estados Unidos, e outra coisa completamente diferente é designar o Estado como educador do povo! Longe disso, o que deveria ser feito é subtrair a escola a toda influência por parte do governo e da Igreja. Sobretudo no Império Prussiano-Alemão (e não vale fugir com o baixo subterfúgio de que se fala de um “Estado futuro”; já vimos o que é este), onde, pelo contrário, é o Estado quem necessita receber do povo uma educação muito severa.

Em que pese toda a sua fanfarronice democrática, o programa está todo ele infetado até a medula da fé servil da seita lassalliana no Estado; ou, o que não é muito melhor – da superstição democrática; ou é, mais propriamente, um compromisso entre essas duas superstições, nenhuma das quais tem nada a ver com socialismo. (MARX, s/d, s/p).

Este fragmento acima contribui para desvendar que o papel assumido pelo Setor de Educação do MST e pela SEED/PR, na institucionalização dessa escola nos acampamentos, embora não aconteça sem tensionamento, demonstra a busca

do Movimento por maior autonomia na condução da educação formal, que acontece sempre na necessária mediação entre uma instituição estatal – a escola, e um Movimento Social, nesse caso o MST.

É possível, por meio da especificidade da itinerante, interrogar o Estado na sua forma de instituir e concretizar a política educacional do campo, principalmente quando o MST exige que a contratação dos professores dos Anos Finais para a Itinerante por meio do PSS, contemple critérios específicos como o tempo de trabalho em escolas do campo para a sua atuação na itinerante, como aconteceu em 2010.

Todavia, no Relatório MST de 2009, produzido durante as reuniões do Setor de Educação, as avaliações realizadas nos ajudam a compreender os limites da relação entre Setor de Educação do MST e a SEED/PR. O relatório destaca a importância de o Setor ter pautado e participado das políticas educacionais, a exemplo da formação de educadores e da produção de materiais didáticos, mas, como já afirmado acima, essas relações têm produzido maior dependência dessas políticas para a realização das atividades do Setor, bem como causam sobrecarga de funções aos responsáveis pela condução dessas funções junto à SEED/PR.

Conclui-se, diante das discussões realizadas até aqui, que o governo Requião, apesar de não ser um governo da classe trabalhadora, tinha um caráter nacionalista, como ele mesmo afirma em seu discurso de posse do 2º Mandato, e permitindo ser mais tensionado, sem rompimentos políticos, atendendo, assim, grande parte das necessidades das escolas do campo.

Podemos perceber, no posicionamento daquele governo, que a Educação no Campo, enquanto política de Estado, é tratada no limite da legalidade, ou seja, de se cumprir o que a lei prevê – o acesso à escola como direito – porém, por se tratar de uma escola ligada a um movimento social, de luta, de enfrentamento, de tensionamento, o cumprimento da legalidade foi realizado muitas vezes de forma precária, atendendo as necessidades dessa escola somente pelo mínimo. Assim, o Estado burguês não pode ser acusado de não cumprir a lei e nem de se colocar a favor de quem se contrapõe à classe que detém os meios de produção e por isso define as regras do mercado. O Estado, nessa relação, oculta, mais uma vez, o seu caráter de classe.

Precisamos, no entanto, considerar que, nos limites do Estado burguês, essa autonomia é sempre relativa, pois, uma vez institucionalizando-se, estará sujeita às formas da burocracia que direciona o sistema de ensino no Brasil e no Paraná. Em razão dessas reflexões analíticas apresentadas, especificamente as deste terceiro capítulo, as mudanças provocadas para romper com a lógica já instituída são lentas e não condiziram nem aos interesses originários do governo Requião, nem aos do MST.

CONCLUSÃO

Esta dissertação abordou a complexa relação que se estabeleceu entre o MST e o governo Requião na constituição da política educacional da Escola Itinerante nos seus oito anos de governo (2003 a 2010), ou seja, de dois mandatos consecutivos.

Consideramos importante destacar que a Escola Itinerante incorpora a proposta educacional do MST. Desse modo, ela é orientada por uma vasta produção teórica sobre a escola já produzida no Movimento.

Para compreender a relação entre Estado e MST na constituição de uma política educacional, no caso a Escola Itinerante, lançamos mão de estudo teórico sobre o Estado burguês e seu papel na mediação das políticas sociais para a reprodução do capital e a luta da classe trabalhadora pela garantia de melhores condições humanas.

Desse modo, compreendemos que a política social no Estado burguês contribui para amenizar o confronto entre as classes sociais antagônicas e, estrategicamente, pode contribuir para qualificar as difíceis condições de vida da classe trabalhadora e possibilitar sua maior participação política na sociedade.

Estamos compreendendo o papel das políticas sociais educacionais na luta de classes, pois acessá-las não significa vislumbrá-las como solução dos problemas sociais, mas condição de mais acesso a direitos sociais que são garantidos no plano formal, mas apenas se efetivam no plano real mediante a luta dos trabalhadores. Dessa forma, essa luta evidencia o caráter de classe do Estado burguês, que, mediado pelas contradições sociais de classe, jamais garantirá “direitos iguais a todos”.

No segundo capítulo destacamos a luta por Educação do Campo articulada à luta por acesso à escola pública aos trabalhadores no Brasil. A Educação do Campo, uma vez mediada pelos movimentos sociais para reivindicar políticas educacionais específicas para o campo, pauta o acesso à escola pública como direito historicamente negado a essa população. Desse modo, os dados sobre a exclusão educacional do campo são a expressão mais forte da histórica negação das condições de acesso da população à escola pública e, ao mesmo tempo,

denunciam a impossibilidade de o Estado burguês realizar aquilo que preconiza como “direitos iguais para todos”, revelando seu caráter de classe, bem como, as mazelas produzidas pela apropriação privada das riquezas sociais, produzindo desigualdade social, tanto no campo, quanto na cidade.

Esses elementos nos ajudam a localizar a Educação do Campo desde uma perspectiva histórica, desde sua especificidade, que é o campo e seus sujeitos, recolocando para o debate educacional a mesma questão, ou seja, a universalização da escola pública.

Foi possível evidenciar que a conjuntura política de 2003, tanto em âmbito federal como em instância estadual no caso do Paraná, contribuíram para fortalecer a luta por Educação do Campo. Foi conquistada uma legislação variada em âmbito nacional e, no Paraná, constitui-se por meio das lutas dos Movimentos Sociais do Campo, nas quais se destacam a Jornada de Lutas do MST e a Coordenação de Educação do Campo na SEED/PR.

A partir do segundo mandato de Requião (2007 a 2010) a Coordenação da Educação do Campo, estrategicamente, foi sendo incorporado pelo DEDI, incluindo, assim, as demandas da Educação do Campo como parte da diversidade cultural do campo, descaracterizando seu conteúdo de classe. Deste modo, o Estado burguês, como preconiza Lenin (2007), é a expressão do antagonismo entre as classes sociais fundamentais com interesses inconciliáveis, por isso passa a exercer maior controle das políticas educacionais do campo por meio da burocracia de suas instituições.

Concluimos, portanto, que a aprovação do funcionamento das Escolas Itinerantes no Paraná se articula às conquistas obtidas nesse período de crescente fortalecimento da base social do MST e da Articulação da Educação do Campo neste Estado. A obtenção desta política educacional nos acampamentos, na relação entre MST e SEED/PR, veio/vem produzindo e afirmando a especificidade das demandas educacionais do campo, fortalecendo a luta maior por educação *do/no* campo neste Estado.

A Escola Itinerante é uma escola pública específica para as condições de acampamento e, na condição de ser estatal, os problemas estruturais e pedagógicos são os mesmos das demais escolas públicas. O que a diferencia das demais

escolas públicas é a sua proposta educacional, vale dizer, a perspectiva de transformação ampla na sociedade, que oferece a ela perspectivas consideravelmente distintas das demais.

Desta forma, a Itinerante é uma escola singular que fortalece a luta por políticas educacionais *do/no* Campo garantindo a escolarização nos acampamentos, e foi ao mesmo tempo gerida pela SEED/PR e pelo Setor de Educação do MST durante o período estudado (2003 – 2010). Na sua constituição, as itinerantes incorporaram duas lógicas distintas, a do MST (que visa transformar as relações de produção) e a do Estado (que pretende mantê-las para garantir acúmulo de capital). É essa relação contraditória que conforma essa política educacional que foi implementada nos acampamentos durante os dois mandatos consecutivos do governador Requião.

Nesses sete anos, o conceito de Escola Itinerante possibilitou avanços significativos na compreensão sobre a organização do trabalho pedagógico nas escolas do Movimento, influenciando a escolarização de centenas de crianças que acompanham o itinerário dos acampamentos e também influenciando a formação continuada dos educadores e, dessa forma, foi/vem incidindo positivamente para a efetivação do direito à educação no Paraná.

A marca dessa política educacional é a sua estreita relação com a organicidade dos acampamentos do MST e os processos de luta que afirmaram sua autonomia diante da SEED/PR na condução da proposta política e pedagógica dessas escolas. Dessa forma, podemos concluir que uma das táticas do MST na condução da Escola Itinerante foi a inserção desta na organicidade dos acampamentos, bem como o direcionamento na formação de educadores e na realização de ações integradas da direção do Movimento na condução pedagógica nas escolas.

Aconteceu, no entanto, que o fato de essas escolas estarem inseridas nos acampamentos, sendo então menos “controladas” pelo Estado, esse fato, contraditoriamente, produziu avanços qualitativos já mencionados, mas, no mesmo movimento, vêm justificando o não comprometimento do Estado na sua implementação. O Estado justifica aceitar como plausíveis as condições precárias para a oferta dessas escolas, alegando conformidade com a provisoriedade dos

acampamentos. Sublinhamos que essas condições estão atreladas ao contexto da luta pela terra e que pouco têm avançado nestes últimos anos no Paraná, pois o que se almeja são escolas de assentamentos que sejam reconhecidas como *Escolas do/no Campo*.

Assim, portanto, as relações entre MST-PR e os governos Requião, na constituição das Escolas Itinerantes no Paraná, foram marcadas pela luta que estabelecia maior tensão, por conflitos e disputas de interesses e por espaços de negociações. O resultado dessa relação é uma escola possível nas condições de luta possíveis, o que demonstra que, mesmo ocupando as brechas ou os espaços estatais mediante a instituição da Coordenação da Educação do Campo durante os governos Requião, permanecia o entendimento do papel do Estado burguês, reafirmando, assim, seus objetivos e suas práticas orientadas no embate de forças. O resultado desta relação sintetiza as condições concretas da disputa que se estabelece, em última instância, em qualquer relação entre o Estado e o Movimento Social. Neste movimento contraditório entre o Estado e o Setor de Educação do Movimento, objetivamente pode ser constatada a institucionalização da Escola Itinerante como escola pública e, ao mesmo tempo, criou as condições concretas de escolarização dos filhos dos trabalhadores.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

ANTONIO, Clésio Acilino. **“Por uma educação do Campo”**: um movimento popular de base política e pedagógica para a educação do campo no Brasil. 2010. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre .

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS Maria Helena Pires. **Filosofando**: introdução a filosofia. São Paulo: Moderna, 1986.

BAHNIUK, Caroline. **Educação, trabalho e emancipação humana**: um estudo sobre as Escolas Itinerantes dos acampamentos do MST. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

BORGES, Lilian Faria Porto. **Democracia e educação**: uma análise crítica às políticas educacionais no Brasil (1995 – 2002), Cascavel, PR: EdUnioeste, 2009.

BELTRAME, Sonia A. B. et al. A Escola Itinerante de Lages. In: AUED, Bernadete W.; VENDRAMINI, Célia R. (Org). **Educação do campo**: desafios teóricos e práticos. Florianópolis, SC: Insular, 2009.

BEHRING, Eliane Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete: **Política social**: fundamentos e história. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BRASIL; **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**. 1996.

BRESSER, Pereira; SPINK, Peter Kevin. **Reforma do Estado e administração gerencial**. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do Estado no meio rural. In: DAMASCENO, Maria n. & THERRIEN, Jacques (org.). **Educação e escola no campo**. Campinas, Papirus, 1993.

CAMPOS, Marília; LOBO, Roberta Maria. Educação do campo no contexto contemporâneo – inclusão e contradições no diálogo entre movimentos sociais e sistemas de ensino. In: Movimentos sociais: processos de Inclusão e educação. **Revista Teias**, v. 12, 2011.

COUTINHO, C. N. A democracia como valor universal. In: **A democracia como valor universal**. São Paulo: Ciências Humanas, 1980.

CAMINI, Isabela. **Escola Itinerante dos acampamentos do MST**: um contraponto à escola capitalista. 2009. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais do que escola na... Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. **Educação do campo**: notas para uma análise de percurso. Disponível em: <<http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r235.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2013.

DALMAGRO, Sandra Luciana, **A escola no contexto das lutas do MST**. 2010. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2002.

GASPARINE, Maria S. F.; BARROS, João L. **O método dialético na pesquisa científica**. Maringá, PR: EdUEM, 2009.

GEHRKE, Marcos. **Escrever para continuar escrevendo**: as práticas de escrita da Escola Itinerante do MST. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

HOBBS, Thomas. **Leviatã, ou matéria, forma e poder de uma república eclesiástica e civil**. Organização de Richard Tuck. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARTINS, José de Souza. **Não há terra para plantar neste verão**. Petrópolis, Vozes 1986.

MARTORANO, Luciano Cavini. **A burocracia e os desafios da transição socialista**. São Paulo: Xamã/Anita Garibaldi, 2002.

MARX, Karl. **Trabalho assalariado e capital & salário, preço e lucro**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

_____. **Para a Crítica da Filosofia do Direito de Hegel**. Disponível em: <http://www.lusosofia.net/textos/marx_karl_para_a_critica_da_filosofia_do_direito_d_e_hegel.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2012.

MOLINA, Monica Castagna; AZEVEDO DE JESUS, Sônia Meire dos Santos. **Contribuições do PRONERA à Educação do Campo**. In: SANTOS, Clarice Aparecida; MOLINA, Monica Castagna; AZEVEDO DE JESUS, Sônia Meire dos Santos (Orgs.). **Memórias e histórias do PRONERA**. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010.

MST. **A Escola Itinerante do MST: história, projeto e experiências**. **Coleção Cadernos da Escola itinerante – MST**. Ano VIII, n. 1. Curitiba, 2008.

_____. **Itinerante: a escola do Sem Terra – trajetória e significados**. **Coleção Cadernos da Escola itinerante – MST**. Ano I, n. 2. Curitiba, 2008.

_____. **A Escola Itinerante nos estados do Rio Grande do Sul, Paraná, Santa Catarina, Alagoas e Piauí**. 2010. (Na gráfica).

_____. **Relatório** da reunião do Setor de Educação MST/PR, 2009.

_____. **Relatório** do II Encontro das Escolas Itinerantes do Paraná, 2010.

_____. **Relatório**: Proposta de Pauta MST – SEED, 2010.

_____. **Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra**. 2001.

NETTO, José Paulo. Estado e questão social no capitalismo dos monopólios. In: _____. **Capitalismo monopolista e serviço social**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996. p. 15-30.

PARANÁ, Plano Estadual de Educação, 2006.

_____. Diretrizes Gerais para um Plano de Governo, 2006

_____. BEMPARANÁ, Integra do Discurso de Posse do Governador Roberto Requião. Disponível em: <<http://www.bemparana.com.br/noticia/13490/integra-do-discurso-de-posse-do-governador-roberto-requiao>> 2007>. Acesso em: 23 abr. 2013.

TONET, Ivo. Marxismo e Democracia. In: BORGES, Liliam Faria Porto; MAZZUCO, Neiva Gallina (Orgs.). **Democracia e Políticas Sociais na América Latina**. São Paulo: Xamã, 2009. p. 09-22.

LENIN, Vladimir Ilitch. **O Estado e a revolução**: o que ensina o marxismo sobre o Estado e o papel do proletariado na revolução. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

GUIMARÃES, Francis Mary Nogueira. **Ajuda externa para a educação brasileira**: da USAID ao Banco Mundial. Cascavel, PR: EdUnioeste, 1999.

_____. **As orientações do Banco Mundial e as políticas educacionais atuais**: a construção do consenso em torno da centralidade da educação básica. In: HIDALGO, Ângela Maria (Org.). **Educação e Estado**: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e Paraná de 90. Londrina, PR: EdUEL, 2001.

SAES, Décio. **Estado e democracia**: ensaios teóricos. 2. ed. Campinas, SP: Unicamp, 1998.

_____. **República do capital:** capitalismo e processo político no Brasil. 1. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2001.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Cecília Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**, Rio de Janeiro, 2000.

SANTANA, Djárcia. **A LDB e a educação do campo**. 2006. Disponível em: <http://www.webartigos.com/articles/721/1/A-Ldb-E-A-Educação-Do-Campo/página_1.html>. Acesso em: 20 jun. 2012.

STÉDILE, João Pedro. A questão agrária. In: CALDART et AL. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

FOGAÇA, Sérgio. A Escola Itinerante. In: MEURER, Ane (Org.). **Espaços-tempos de itinerância:** interlocução entre universidade e escola itinerante do MST. Santa Maria, RS: Editora da UFSM (Campus de Camobi), 2006.

VENDRAMINI, Célia Regina. **Terra trabalho e educação:** experiências sócio-educativas em assentamentos do MST. Ijuí, RS: Editora da Unijuí, 2000.

VIEIRA, Evaldo. **Democracia e política social**. São Paulo: Cortez - Autores Associados, 1992.

MUNHOZ, Margarete; KOVALICZN, Rosenilda Aparecida. A formação continuada dos professores da rede pública de ensino do estado do Paraná nos governos Lerner e Requião: semelhanças e diferenças perceptíveis. In: **1º Seminário Nacional de Educação**, Unioeste, 2008.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado; DEITOS, Roberto Antônio. Estado e política educacional no Brasil. In: DEITOS, Roberto Antônio; RODRIGES, Rosa Maria. **Estado, desenvolvimento, democracia e políticas sociais**. Cascavel, PR: EdUnioeste, 2006.

_____. **Capitalismo e escola no Brasil:** a constituição do liberalismo e ideologia educacional e as reformas de ensino (1931-1961). Capinas/SP: Papyrus, 1990. Conselho Estadual de Educação. Disponível em: <http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres2008/pa_608_08.pdf>.

TAKAUA JUNIOR, Iokisa. Escola itinerante: escola, Estado e MST no espaço do acampamento. In: **XIX Encontro Nacional de Geografia**, São Paulo, 2009, p. 1- 27.