

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ (UNIOESTE)
CENTRO D EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES (CECA)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO (PPGE)
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO**

**A TRANSIÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA DO CAMPO:
A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA ITINERANTE ZUMBI DOS PALMARES**

VERA LUCIA MARCONDES

**CASCADEL, PR
Dezembro/2017**

VERA LUCIA MARCONDES

**A TRANSIÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA DO CAMPO:
A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA ITINERANTE ZUMBI DOS PALMARES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Nível Mestrado, do Centro de Educação, Comunicação e Artes, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação. Linha de pesquisa: Educação, Políticas Sociais e Estado

ORIENTADORA: Prof.^a Dr.^a Francis Mary Guimaraes Nogueira

CASCADEL, PR
Dezembro/2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Sistema de Bibliotecas – UNIOESTE)

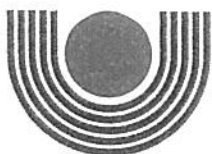
M274t Marcondes, Vera Lucia.
A transição da escola pública do campo: a experiência da escola itinerante zumbi dos palmares / Vera Lucia Marcondes. --- Cascavel (PR), 2017.
100 f.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Francis Mary Guimarães Nogueira
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, 2017. Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Inclui Bibliografia

1. Escolas móveis. 2. Transição. 3. Assentamentos humanos. 4. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (Brasil). I. Nogueira, Francis Mary Guimarães. II. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. III. Título.

CDD 20.ed. 370.19346

Rosângela A. A. Silva – CRB 9^a/1810



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Campus de Cascavel CNPJ 78680337/0002-65
Rua Universitária, 2069 - Jardim Universitário - Cx. P. 000711 - CEP 85819-110
Fone:(45) 3220-3000 - Fax:(45) 3324-4566 - Cascavel - Paraná



PARANÁ

GOVERNO DO ESTADO

VERA LUCIA MARCONDES

A transição da escola Pública do Campo: a experiência da escola itinerante Zumbi dos Palmares

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa Educação, Políticas Sociais e Estado, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

Orientador(a) - Francis Mary Guimarães Nogueira

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Lilian Faria Porto Borges

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Marcos Gehrke

Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)

Cascavel, 19 de dezembro de 2017

DEDICATÓRIA

Aos Sujeitos Sem Terra, crianças, jovens e adultos que resistiram, se educaram e construíram a Escola Zumbi dos Palmares ao longo da sua itinerância e seguem lutando por educação no campo. Resistiram ao frio do inverno, aquecidos pela certeza de que o futuro seria melhor. Resistiram ao calor do sol escaldante do verão, nas salas de aula que eram rodeadas e cobertas com lonas pretas. Educaram-se na alegria e na esperança de que novas primaveras floresceriam nos campos cultivados da terra conquistada e, com isto, cresceram com a certeza que teriam uma colheita farta no outono, construindo a transição para outras paisagens.

Aos meus filhos, razão e motivação para os estudos.

Aos educadores que educaram e se educam na dura realidade de ser professor, construtor e lutador, o que faz *dessa* Escola uma parte importante de suas vidas.

A Izabel Grein e Celso Barbosa, por terem tido a coragem de desafiar o povo a construir e assumir a Escola Itinerante Zumbi dos Palmares.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é o momento de expressar a gratidão, de olhar para os lados e ver que não se constrói sozinho, é reconhecer que a solidariedade, a cooperação, o companheirismo e a coletividade são imprescindíveis na elaboração de um trabalho como este, que está profundamente marcado por estes valores humanistas e socialistas.

Com este sentimento, agradeço especialmente ao Movimento Sem Terra, por ser minha grande Escola, por me fazer compreender que a luta é muito maior que o conquistar a terra: é o lutar sempre: pela terra, por escola, por reforma agrária e por transformação social. Agradeço ao Ireno Alves dos Santos (em memória) que, em 1996, me convidou para fazer parte do Movimento; ao companheiro Ireno Proknow, por me mostrar a importância de deixar de ser itinerante e me fixar no campo, ser assentada; ao companheiro Celso Barbosa e à direção da Brigada Teixeira, por me darem a tarefa de estar na Unioeste, contribuindo com o acompanhamento da 3ª turma de pedagogia;

Ao setor de educação pelo estímulo e parceria, especialmente ao camarada, Alessandro Mariano, que contribuiu com a definição do objeto de estudo; ao companheiro Valter Leite, por sua sensibilidade e compreensão, e ao João Carlos Campos e Alex Verdério pelo apoio permanente;

À companheira Maria Izabel Grein, pelo exemplo de vida, como mulher lutadora, educadora, estudiosa e companheira.

Agradeço, também, à minha orientadora Francis Mary Guimaraes Nogueira, incansável e aguerrida lutadora em defesa dos trabalhadores; que me adotou, incentivando-me, tendo paciência, tão comprometida, que não desistiu de mim; contribuiu enormemente comigo sendo paciente e companheira, partilhando seu conhecimento, sua experiência e sua amizade;

Aos professores Liliam Farias Porto Borges (UNIOESTE) e Marcos Gehrke (UNICENTRO), pelas suas leituras, releituras e contribuições imprescindíveis na banca de qualificação e de defesa; pela disponibilidade e compreensão das minhas limitações, sem deixar de lado o rigor necessário ao trabalho acadêmico;

À Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, pela oportunidade e disponibilidade de nos permitir estudar, pois mesmo com as limitações postas, enquanto instituição pública de educação superior, me possibilitou muitos avanços. Agradeço a todos os professores do Programa, pelos muitos aprendizados que tivemos juntos; e estendo minha gratidão e reconhecimento à Sandra Maria Gausmann Köerich, secretária do Programa e demais trabalhadoras da Instituição pelo apoio necessário em todos os momentos;

Ao Grupo de Pesquisa em Políticas Sociais (GPPS), pelos momentos de estudo e debates, pela disponibilidade de materiais e espaço para estudo, e à companheira Raquel Cotrim, pela revisão criteriosa e atenta e pelo apoio;

Aos colegas de turma, pelos debates e aprendizados que tivemos juntos.

Agradeço, ainda, ao coletivo de educadores da escola Zumbi dos Palmares que contribuiu enormemente com meu estudo, participando da pesquisa e compreendendo minhas ausências, quando necessárias, para estudar.

De maneira muito especial, quero agradecer às professoras e amigas Cecilia Guedini, Caroline Bahniuk e Ana Cristina Hammel, pelo apoio na escrita e reflexão e, principalmente, pelo exemplo de mulheres lutadoras e estudiosas;

À minha família: meus pais Trajano e Maria (em memória) que, mesmo na escuridão do analfabetismo das letras, tiveram a sabedoria de compreender a importância da educação, nos permitindo e nos incentivando ao estudo;

Aos meus filhos, Isabela e Luis Augusto, que estiveram comigo desde a seleção até a conclusão deste trabalho, me fazendo companhia e me fazendo acreditar que o ato de estudar seria um bom exemplo para eles, e, agora, ao pequeno Mateus, que chegou quase no final, trazendo consigo grandes desafios, lutando pela vida e nos fazendo aprender a amar, de forma especial, aquele que traz consigo um cromossomo a mais;

À minha “irmã” Venis, que esteve comigo em todos os momentos desta trajetória, sempre incentivando, acreditando e, principalmente, cuidando, sendo mãe dos meus filhos;

Ao camarada Diego Pelizzari, amigo de todas as horas, pelo companheirismo e apoio incondicional;

À toda a grande família Marcondes que sofreu com minhas crises e se alegrou com meus êxitos.

Por fim, quero registrar os agradecimentos a todas as pessoas que, de diferentes formas, contribuíram com a elaboração desta pesquisa, nos momentos de estudo, escrita, incertezas, cansaço, colo e conquistas, dinâmicas que fazem parte da vida, cuja beleza é construída coletivamente.

Alguns conhecidos, outros anônimos, todos, porém com participação indispensável para a concretização desta etapa muito importante da minha vida.

*Desconfiai do mais trivial, na aparência
singelo. E examinai, sobretudo, o que parece
habitual. Suplicamos expressamente: não
aceite o que é de hábito como coisa natural,
pois, em tempo de desordem organizada, de
arbitrariedade consciente, de humanidade
desumanizada, nada deve parecer natural,
nada deve parecer impossível de mudar.*

Bertold Brecht

MARCONDES, Vera Lucia. **A transição da escola pública do campo: a experiência da Escola Itinerante Zumbi Dos Palmares**. 2017. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, Linha de Pesquisa: Educação, Políticas Sociais e Estado. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2017.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar o processo de transição político-estrutural da Escola Itinerante Zumbi dos Palmares para Escola Municipal do Campo, com o intuito de identificar as contradições nesse processo de passagem de escola itinerante de acampamento para escola permanente de assentamento, sob a gestão da Prefeitura Municipal de Cascavel. Dessa forma, este estudo propôs-se a: apresentar a história da luta pela terra nos acampamentos e assentamentos do MST, articulada à luta pela educação; identificar os elementos e fundamentos pedagógicos que se fazem presentes na proposta político-pedagógica da Escola Municipal do Campo Zumbi dos Palmares, que assegurem a continuidade de expressão de seu comprometimento de classe; e evidenciar os mecanismos de controle e instrumentos de interferência do Estado – como mantenedor da escola –, responsáveis pelos entraves e contradições na prática escolar. A problemática central foi a da necessidade de compreensão dos avanços obtidos e do que permanece como desafio no processo de passagem dessa Escola Itinerante de acampamento para uma escola permanente de assentamento e, particularmente, do papel do Estado nesta transição. Como metodologia de pesquisa, foram utilizadas as pesquisas bibliográfica, documental e de campo. Como resultado, observou-se que a condução do modelo de escola itinerante para o de escola do campo em assentamento, constitui-se por um movimento dialético e permanente, em que a participação e vigilância da comunidade escolar necessita ser constante e consciente. Da mesma forma, também o coletivo de educadores deve manter-se bem capacitado e engajado, a fim de compreender o processo histórico para torná-lo parte efetiva da transição.

Palavras-chave: Escola Itinerante, transição, escola de assentamento, MST.

MARCONDES, Vera Lucia. **The transition of public rural school: the experience of the Zumbi dos Palmares Itinerant School.** 2017. 100s. Dissertation (Master in Education). Post-Graduation Programme in Education. Concentration area: Society, State and Education, Research Line: Education, Social Policies and State. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017.

ABSTRACT

This research aims to analyze the process of political-structural transition of Zumbi dos Palmares Itinerant School to Rural Education Municipal School, in order to identify contradictions in this process of moving from an itinerant camp school to a permanent settlement school, under management of the Prefeitura Municipal de Cascavel. Thus, this study proposed the following: to present the history of the struggle for land in the camps and settlements of MST, articulated to the struggle for education; to identify elements and pedagogical fundamentals that are present in the political-educational proposal of the Municipal School of Zumbi dos Palmares – and that ensure the continuity of expression of its class commitment; and highlight the control mechanisms and instruments of State interference – as a school maintainer –, responsible for obstacles and contradictions in the school practice. Central problem was the need to understand the progress achieved and what remains as a challenge in the transition process from this itinerant camp school to a permanent settlement school, and particularly the State's role in this transition. Bibliographic, documentary and field researches have been used as a research methodology. As a result, it was observed that the transition from the itinerant school model to the rural school, already in settlement, was constituted by a permanent and dialectical movement in which the participation and vigilance of the school community needs to be constant and conscious. In the same way, also the collective of educators must remain well trained and engaged in order to understand the historical process to make it an effective part of the transition.

Key Words: Itinerant School, transition, settlement school, MST.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Ocupação da Fazenda Giacomet-Marodin, organizada pelo MST, em Rio Bonito do Iguaçu, PR. SALGADO (1996).	18
FIGURA 2 – Foto tirada da altura da BR 158. Devido à característica geográfica, o local do acampamento foi denominado como “Buraco”.	19
FIGURA 3 – Acampamento do MST no Centro Cívico, em 12/07/1999.	38
FIGURA 4 – Recreação na antiga escola do Acampamento Dorcelina Folador.	41
FIGURA 5 – Mapa da distribuição geográfica e da situação das Escolas Itinerantes no Paraná (1996-2016).	45
FIGURA 6 – Vista da entrada da Escola, no Acampamento Dorcelina Folador.	67
FIGURA 7 – Assembleia Inicial, festa de inauguração da Escola do Acampamento Dorcelina Folador (2003).	68
FIGURA 8 – Cozinha em funcionamento com divisão de tarefas entre os voluntários.	69
FIGURA 9 – Salas de aula do Acampamento Dorcelina Folador.	69
FIGURA 10 – Visão parcial do Acampamento Primeiro de Agosto (2005).	71
FIGURA 11 – Comunidade contruindo as salas de aula do Acampamento 1º de Agosto.	71
FIGURA 12 – Primeiro dia de aulas no Acampamento 1º de agosto.	72
FIGURA 13 – Primeira formatura da escola itinerante, no Acampamento 1º de Agosto.	72
FIGURA 14 – Primeiras salas de aulas: Nenhuma criança fora da escola.	73
FIGURA 15 – Escola Itinerante Zumbi dos Palmares. Cada barraco é uma das salas de aula, que se organizam em duas fileiras; ao fundo (e na ampliação abaixo, à direita), o barraco onde fica a Secretaria.	74
FIGURA 16 – Primeira estrutura construída com material das salas antigas.	75
FIGURA 17 – Salas de aulas reformadas em 2014.	76
FIGURA 18 – Vista aérea (1) da Escola construída pelas famílias assentadas e a obra da nova estrutura sendo construída com recursos do governo Federal/MEC.	77
FIGURA 19 – Vista aérea (2) da Escola construída pelas famílias assentadas e a obra da nova estrutura sendo construída com recursos do governo Federal/MEC.	77
FIGURA 20 – Nova estrutura física da escola.	86
FIGURA 21 – Entrada da nova estrutura da Escola Municipal do campo Zumbi dos Palmares.	87

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Número de ocupações de terra realizadas durante o governo Requião, no Paraná – Anos 2003 a 2010.....	58
TABELA 2 – Número de assentamentos realizados durante o Governo Requião, no Paraná – Anos 2003 a 2010.....	59

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Escolas Itinerantes do Paraná criadas a partir de 2003 e situação em 2016.....	42
--	----

LISTA DE SIGLAS

BR	– Rodovia Federal Brasileira
EPSJV	– Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio
ENFF	– Escola Nacional Florestan Fernandes
CEC	– Colégio Estadual do Campo
CEE/PR	– Conselho Estadual de Educação do Paraná
CPT	– Comissão Pastoral da Terra
EI	– Escola Itinerante
EMC	– Escola Municipal do Campo
FHC	– Fernando Henrique Cardoso
FIOCRUZ	– Fundação Osvaldo Cruz
INCRA	– Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
ITERRA / IEJC	– Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária / Instituto de Educação Josué de Castro
LDB	– Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira
MASTER	– Movimento Agrícola Sem Terra
MEC	– Ministério da Educação e Cultura
MST	– Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NMS	– Novos Movimentos Sociais
PCB	– Partido Comunista do Brasil
PDT	– Partido Democrático Trabalhista
PR	– Paraná
PROUNI	– Programa Universidade para Todos
PT	– Partido dos Trabalhadores
PPP	– Projeto Político Político-Pedagógico
RS	– Rio Grand do Sul
SEED / PR	– Secretaria de Estado da Educação do Paraná
ULTABS (s)	– União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil
UFPR	– Universidade Federal do Paraná
UFRGS	– Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFJF	– Universidade Federal de Juiz de Fora (MG)
UNICENTRO	– Universidade Estadual do Centro-Oeste (PR)
UNIOESTE	– Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNICAMP	– Universidade Estadual de Campinas (SP)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 CONTEXTUALIZAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DO MST	25
1.1 A questão agrária no Brasil e a transformação da classe trabalhadora no campo	25
1.2 A luta pela terra e pela educação no MST	29
1.3 Educação como um direito.....	32
1.4 Uma escola que caminha e se institucionaliza.....	36
1.5 Escola Itinerante e a formulação do projeto educativo do MST	36
1.6 A trajetória das Escolas Itinerantes no Estado do Paraná	37
2 A NATUREZA DO ESTADO EM GERAL E DO ESTADO BURGUESES	47
2.1 O Estado burguês no Brasil.....	50
2.2 De Requião a Beto Richa: um estado burguês em um governo desenvolvimentista	55
2.3 O MST e o Estado burguês paranaense.....	64
3 A ITINERÂNCIA DA ESCOLA ZUMBI DOS PALMARES	66
3.1 O processo de transição da escola de acampamento para escola de assentamento: o embate político do MST com os governos municipal e estadual	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS.....	91
ANEXO A – Decreto 11.167 de 06 de março de 2013.....	100

INTRODUÇÃO

*“Escola Itinerante
Um marco na história
Poder estudar nela
Para nós é uma vitória!”¹*

Motivada pela força das palavras de ordem, ouvidas nas Escolas Itinerantes dos acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e usadas como epígrafe deste texto, a presente pesquisa revelou-se desafiadora ao abordar essa temática, por procurar compreender a ação realizada e o porquê de tanta energia dispendida por aqueles sujeitos que lutam, constroem e vivenciam as escolas de acampamentos² do MST.

Lutar pela educação nas Escolas Itinerantes dos acampamentos também é lutar por educação escolar como um *direito social e subjetivo*, estabelecido e garantido na Constituição Federal (CF), em seu artigo 6º. E cabe ressaltar que esse direito reaparece de forma mais ampla, no artigo 205, da CF: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL,1988). Os sujeitos Sem Terra³ buscam fazer valer a Carta Magna, mesmo que isto lhes custe tanto sacrifício, como veremos na sequência deste trabalho.

A relevância de estudar esta temática justifica-se em razão de que, nos estudos já realizados sobre as escolas itinerantes do Paraná, e aos que tivemos acesso, não se encontrou nenhum que discorresse sobre a transição, de forma particular, mesmo que ao longo dos 14 anos de história das itinerantes no Paraná, já existam experiências de transição de escolas

¹ Palavra de ordem construída pelos educandos das escolas itinerantes do Paraná.

² Segundo Fernandes (2012), acampamento é um espaço de luta e resistência; é a materialização de uma ação coletiva que torna pública a intencionalidade de reivindicar o direito à terra para produção e moradia. É uma manifestação permanente para pressionar os governos para a realização da Reforma Agrária (FERNANDES, 2012, p.21).

³ O uso da palavra Sem Terra, com iniciais em maiúscula, objetiva esclarecer que a mesma se reporta aos sujeitos constituídos pela luta do MST. Já a palavra sem-terra, segundo Luft (2006), é um substantivo de dois gêneros e dois números e com designação sociopolítica de indivíduo do meio rural sem propriedade e sem trabalho (LUFT, 2006, p.601). Portanto, neste trabalho, sempre que houver referência a estes sujeitos, o termo será escrito com iniciais em maiúscula, expressando o sentido de identidade de classe que foi construído no próprio processo de lutas.

itinerantes para escolas estaduais e/ou municipais, que se tornaram permanentes nas áreas de assentamentos.

Considerou-se, portanto, como causa dessa ausência de investigações, o fato desse período histórico, no qual desenvolvemos a presente pesquisa, ter suas raízes em um contexto sócio-histórico marcado por diferentes e profundas contradições e crises estruturais do modelo capitalista – apesar de crises não necessariamente capazes de levar a uma alteração neste modo de produção. E, guardadas as devidas proporções com as anteriores crises internacionais do capital, a atual avança, em todos os países, como uma onda imensa de perda de direitos e, dentre eles, a do direito à educação.

Portanto, essas “investidas”, presentes na atual conjuntura, que visam fortalecer o caráter ainda mais conservador para a escola pública, refletem-se nas Escolas Itinerantes do MST, entendidas como aquelas localizadas nos acampamentos e ocupações de terras, que se movimentam em consonância com a luta pela reforma agrária, assegurando educação e escolarização aos trabalhadores do campo, e fazendo resistência ao modelo de escola voltada para os interesses capitalistas (BAHNIUK, 2008).

As escolas itinerantes representam um marco importante na educação brasileira, por pautarem uma forma escolar diferente da já existente, mas também por trazerem consigo conteúdos que a remetem a um modo de aprendizagem que visa à emancipação humana de seus sujeitos. É uma escola que tem sua pedagogia fortemente marcada pela prática social, trazendo elementos que a aproximam de uma proposta de educação socialista, o que se procura demonstrar a partir de práticas pedagógicas resultantes de referenciais teóricos, fundamentados na pedagogia russa, e formados por pensadores como Pistrak, Makarenko, Krupskaya, entre outros (CAMINI, 2012, p.19-20).

O engajamento nas lutas populares provoca a reflexão teórica sobre a história e a realidade dos trabalhadores e a busca por respostas para as inúmeras indagações – como as que derivam das lutas permanentes, dos avanços e dos grandes desafios que se tem – junto a essa parcela da classe trabalhadora, em constante embate com a classe burguesa e sua sociedade capitalista. Neste caso, a busca pelo método científico-dialético, de caráter histórico e materialista, permite compreender quais os avanços e os limites encontrados na trajetória da Escola Itinerante Zumbi dos Palmares, mediante o

processo de transição de sua condição de itinerante, no acampamento, para escola do campo, no assentamento.

Na mudança do caráter de escola itinerante para o de escola da rede pública municipal e estadual, quais as implicações do Estado enquanto poder jurídico-político? Quais tensões, contradições, limites e possibilidades se evidenciam e como conduzi-las, para que se mantenha a concepção pedagógica e de gestão da Escola Zumbi dos Palmares, elaborada pelo Setor de Educação do MST, e em que medida o estado do Paraná e/ou município de Cascavel passam a ser mantenedores da escola?

Minha⁴ história de vida e trajetória de educadora são permeadas por estas questões por estarem profundamente marcadas pela minha militância no MST, que se iniciou no ano de 1996, na ocupação do maior latifúndio do Sul do Brasil, de propriedade da empresa de produção de celulose conhecida como Giacomet, e que possuía 102.004 hectares de terras no Sudoeste do Paraná (atualmente essa empresa segue existindo, porém, com nova razão social: Araupel S.A.).

O registro fotográfico de Sebastião Salgado⁵ (1996) mostra o momento de entrada nesse latifúndio, conforme mostra a Figura 1, onde os trabalhadores Sem Terra, caminhando em marcha com suas ferramentas, rompem as correntes que prendem e distanciam aquela terra de suas mãos.

⁴ Usarei a primeira pessoa do singular, neste relato, por tratar-se de trajetória pessoal.

⁵ Sebastião Salgado (1944) é um fotógrafo brasileiro considerado um dos maiores talentos da fotografia mundial pelo teor social em seu trabalho. Recebeu diversos prêmios, entre eles, o “Fotografia Humanitária” (EUA, 1982) e o “Unesco para Iniciativas Bem-Sucedidas” (1999). Disponível em: <https://www.ebiografia.com/sebastiao_salgado/>. Acesso em 20 jul. 2016.

FIGURA 1 – Ocupação da Fazenda Giacomet-Marodin, organizada pelo MST, em Rio Bonito do Iguaçu, PR. SALGADO (1996).



Fonte: Arquivos do MST.

A fotografia de Salgado mostra a ocupação que exigiu, de mim, o desafio de ser educadora, embora já estudante de pedagogia. Naquele lugar, me deparei com uma realidade de acampamento que jamais havia visto antes: mais de três mil famílias acampadas, mais de 10 mil vivendo em um lugar precário, inóspito, porém, em um coletivo de pessoas felizes e esperançosas, em busca de terra e dignidade.

Segundo Stédile e Gorgen (1993):

Acampamento é uma verdadeira cidade de barracos de lonas, com uma população variável, entre homens mulheres e crianças; é organizado após uma ocupação de terras, com o objetivo de levar adiante a luta iniciada com a ocupação. Pode se instalar em uma área de terra concedida pelo governo, por alguma prefeitura, por algum proprietário particular solidário com a luta, ou na beira de alguma estrada. Alguns destes acampamentos duram mais de quatro anos, até que todos os seus membros sejam assentados, isto é, recebam a terra para plantar [...] E, durante este tempo de acampamento, o MST desenvolve um intensivo trabalho de organização e educação internas e inúmeras atividades de sensibilização da opinião pública e da pressão sobre as autoridades em nível externo (STÉDILE; GORGEN, 1993, p.61-62).

Neste universo de pessoas do acampamento do “Buraco” – como era chamado o lugar, às margens da Rodovia BR 158, entre os municípios de Laranjeiras do Sul e Saudades do Iguaçu, numa depressão geográfica, à margem do rio Xagu –, viviam mais de 500 crianças “fora da escola”, porque o Município de Rio Bonito do Iguaçu não conseguira incorporar todas aquelas em idade escolar nas escolas do Município.

Na imagem abaixo (Figura 2), pode-se verificar como era a cidade de lonas, construída às margens da BR 158.

FIGURA 2 – Foto tirada da altura da BR 158. Devido à característica geográfica, o local do acampamento foi denominado como “Buraco”.



Fonte: Arquivos do MST.

Diante daquela realidade, o MST, preocupado com a escolarização e aprendizagem das crianças, desafiou-se a construir barracos de lona, com mesas e bancos de madeira rústicos, e a chamar pessoas voluntárias para contribuírem como educadores. Naquele momento, fui convidada a participar e, já nos primeiros encontros, foi possível perceber o tamanho do desafio: para além da estrutura precária, existia ali um volumoso grupo de crianças sedentas por aprender. Considero que aquela experiência de escola me tornou educadora. Mesmo sem nenhum vínculo com o Estado ou com o município, mas, exatamente, por ser uma escola de acampamento, que se movimentou com o seu povo, ousou afirmar que ali se formou o embrião do que seria, anos depois, a proposta da escola itinerante do MST.

Minha trajetória escolar iniciou-se numa escola rural chamada Castro Alves, no interior do município de Guarapuava, onde nasci e vivi até meus nove anos de idade. Ali aprendi as primeiras letras, numa turma multiseriada⁶, com uma professora que não tinha concluído o ensino fundamental. Ali estudavam cerca de 15 crianças, entre elas, eu e mais três de meus oito irmãos. A curiosidade de saber mais e a realidade da família de trabalhadores camponeses exigiu-me que estudasse mais e, assim, concluí o ensino fundamental e médio já trabalhando e vivendo na cidade.

A graduação em pedagogia foi realizada a duras penas, tendo que me deslocar 80 quilômetros todos os dias, utilizando-me de ônibus, até a universidade – realidade muito comum no Brasil, principalmente para os trabalhadores que, na sua maioria, precisavam trabalhar durante o dia e cursar a faculdade no período noturno. Uma vez concluída a graduação e já engajada no MST, no ano de 2004 tive a oportunidade de fazer um curso de especialização *lato sensu* em Estudos Latino-americanos, promovidos pela parceria entre o MST e a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Nesse curso, pesquisei sobre *A experiência das escolas de formação do MST e o processo de organicidade do Movimento* para buscar entender a relação que existia entre elas.

No ano de 2011, voltei às cadeiras da universidade para estudar em outro curso, agora uma parceria entre a Escola Nacional Florestan Fernandes⁷, do MST, e a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/FIOCRUZ⁸). O curso, também de especialização *lato sensu*, me motivou a investigar a educação dos trabalhadores assentados, na perspectiva da educação popular, desenvolvida a partir do trabalho da equipe de assistência técnica e extensão rural. A pesquisa que realizei teve como título: *A experiência de assistência técnica e extensão rural desenvolvida nos*

⁶ São escolas que, normalmente, têm só um professor, que trabalha com estudantes de diferentes idades e séries, estudando juntos numa única sala. No meu caso, cursava da primeira à quarta série. Para compreender melhor sobre este assunto, ver: FERRI, Cássia. **Classes Multisseriadas: Que lugar é esse?** 1994. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1994. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/76081> >. Acesso em: 30 jun. 2016.

⁷ Site da Associação dos Amigos da Escola Nacional Florestan Fernandes. Disponível em: < <http://amigosennf.org.br/>>. Acesso em: 06 ago. 2016.

⁸ Site da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV). Disponível em: < www.epsjv.fiocruz.br >.

assentamentos do município de Rio Bonito do Iguaçu, PR. Nesse estudo, pude entender melhor o processo de transição daquelas escolas de lona, do acampamento do Buraco, que relatei anteriormente, com as dez escolas do campo⁹ que existem atualmente, nos dois assentamentos resultantes daquela ocupação do ano de 1996. Essas escolas do campo: “atendem [...] educação infantil, fundamental e ensino médio: são 06 escolas [municipais] de [...] 1ª a 4ª série, 04 escolas de ensino fundamental [de] 5ª a 8ª série, [e] duas escolas de ensino médio que funcionam conjuntamente com o ensino fundamental” (MOREIRA, 2013, p.149).

No ano de 2012, surge o desafio de organizar e acompanhar a terceira turma de pedagogia para educadores do campo, em parceria com a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), no *campus* de Cascavel, por meio de recursos do PRONERA¹⁰. Neste mesmo ano, fui assentada e, então, somou-se a esse, outro desafio: o de produzir na terra conquistada. Com isto, viemos, eu e meus dois filhos, morar em Cascavel, no assentamento Valmir Motta de Oliveira, onde está localizada a escola Zumbi dos Palmares.

No ano seguinte, comecei a atuar como professora dos anos iniciais nessa escola. A partir da concretude do trabalho que realizava, senti a necessidade de continuar estudando para compreender melhor aquela nova realidade e, assim, poder intervir e atuar de forma mais capacitada, a fim de entender melhor as contradições do processo de transição de escola Itinerante para escola pública permanente.

Outro elemento motivador de meus estudos foi o fato de existir, no MST, uma orientação que se tornou uma palavra de ordem: “*Todo Sem Terra Estudando*”. Motivada por essa bandeira, e também por acreditar que todo educador deve estudar sempre, me desafiei a fazer a seleção para o Mestrado em Educação na Unioeste, *campus* de Cascavel, com o objetivo de estudar a Escola Itinerante Zumbi dos Palmares, que recentemente deixara de ser itinerante, por localizar-se em um assentamento, para serem assumidos os

⁹ Escolas municipais: Paulo Freire, Severino da Silva, Irmã Dulce, Vanderlei das Neves, Chico Mendes e Herbert de Souza. Colégios Estaduais: Ireno Alves dos Santos, José Alves, Sebastião Camargo e Iraci Salete Strozak (este último é a escola-base das Itinerantes do Paraná).

¹⁰ Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, mantido pelo INCRA e que financia os cursos aos beneficiários da Reforma Agrária.

anos iniciais do ensino fundamental, pela prefeitura de Cascavel e, posteriormente, pelo Estado do Paraná, os anos finais do ensino fundamental e o ensino Médio.

Esta trajetória explica o desafio de lançar-me no plano da pesquisa científica, para analisar o processo de transição político-estrutural da Escola Itinerante Zumbi dos Palmares para Escola Municipal do campo, identificando as contradições desse processo, sob a gestão da Prefeitura Municipal de Cascavel.

Assim, para alcançar este objetivo, a presente pesquisa propôs-se a:

- a) apresentar a história da luta pela terra articulada à luta pela educação nos acampamentos e assentamentos do MST;
- b) identificar os elementos e fundamentos pedagógicos presentes na proposta político-pedagógica da Escola Municipal do campo Zumbi dos Palmares, que expressam o comprometimento de classe; e
- c) evidenciar os mecanismos de controle e instrumentos de interferência do Município como mantenedor da escola.

O método que orientou este trabalho dissertativo se circunscreveu à dialética materialista histórica, como já mencionado, porque dentre todos é o que permite maior aproximação e possibilita a análise do objeto estudado desde as categorias *totalidade, contradições e historicidade, particularidade e singularidade*; e, também, por revelar uma concepção específica de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto que, para Frigotto (citado por CIAVATTA, 2012, p. 159 e 162):

[...] situa-se [...] no plano de realidade, no plano histórico, sob a forma de trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos. O desafio do pensamento – cujo campo próprio de mover-se é o plano abstrato, teórico – é trazer para o plano do conhecimento essa dialética do real (CIAVATTA, 2012, p. 159 e 162).

Como referências metodológicas, a investigação concentrou-se: a) na pesquisa qualitativa, com o enfoque da observação participante (MINAYO, 2000); b) no levantamento bibliográfico e documental (MINAYO, 2000); e c) no trabalho de campo, que envolveu as fases exploratória e analítica (NETO, 2000). Utilizaram-se os seguintes instrumentos de pesquisa:

- a) análise histórica da conquista e manutenção da Escola Itinerante Zumbi dos Palmares e da ação dos sujeitos Sem Terra em relação à mesma, com foco, principalmente, no processo de transição de escola Itinerante para escola municipal: os avanços, limites, recuos e apropriações dessa transição em relação à garantia do direito à educação e, principalmente, da manutenção da autonomia da proposta pelo Setor de Educação do MST. O recorte temporal foi de 2003 a 2017, ou seja, do início do funcionamento da Escola Itinerante Zumbi dos Palmares até o momento atual, de transição para escola pública permanente do campo;
- b) levantamento bibliográfico sobre a emergência da necessidade da educação escolar nos espaços de luta da Reforma Agrária e a concretização da ideia na Escola Itinerante. Teve-se à disposição um acúmulo grande de referências tais como livros, coletâneas, artigos e outros trabalhos científicos como teses e dissertações que tratam sobre o objeto deste estudo. Dentre essas publicações, optou-se por dialogar, sobre as categorias *Educação do Campo* e *Escola Itinerante*, com pesquisadores como Camini (2012), Sapelli (2013) e Gehrke (2010, 2014), Bahniuk (2008, 2015) e Dalmagro (2010). Para a categoria *Estado*, recorreu-se aos estudos de Marx e Engels (1997, 2007), Lênin (2010) e Saes (1985, 1998, 2001). Já para compreender a categoria *transição*, utilizaram-se textos de Marx (1989, 2011a, 2011b), Santos (2001), Martorano (2002) e Bogo (2016);
- c) estudos analíticos dos documentos internos da Escola, como livros-ata, projeto político-pedagógico, regimento escolar, planos de ensino, cadernos de relatos de memória, e textos de sistematização da Escola. Analisaram-se, também, os documentos do Setor de Educação do MST, dentre eles, a Coleção de Cadernos da Escola Itinerante, Boletins e Cadernos de Educação do MST – compilados no Dossiê MST-Escola (2005), e particularmente, o projeto político-pedagógico da Escola Zumbi dos Palmares (o do acampamento *versus* o do assentamento), os documentos oficiais do Estado do Paraná e os do município de Cascavel, utilizados por estas escolas – enquanto Itinerante e, depois, durante o processo de transição –, com a

finalidade de identificar aspectos relativos à itinerância da Escola Zumbi dos Palmares (Parecer SEED¹¹, 117/10; Resolução 3.922/10 e 1.660/04; Decreto 11.167/2014 (SEMED-Cascavel)) e aos avanços e limites encontrados ao longo de sua trajetória, bem como, do processo de transição para escola permanente, assumida integralmente pelo Estado, neste caso, pela esfera municipal de Cascavel.

- d) incursão investigativa a campo, utilizando-se da pesquisa participante, com observação direta, o que envolveu famílias assentadas e acampadas, dirigentes do MST, professores e estudantes. Para tanto, aplicaram-se questões motivadoras, que pudessem provocar o olhar e a recordação crítica sobre o passado e, com isso, possibilitassem analisar o presente e vislumbrar o futuro, a partir da materialidade da Escola. Como ferramenta de registro, empregou-se o diário de campo para sistematização destes momentos.

O trabalho está organizado em três capítulos: no primeiro, discorre-se sobre: o contexto sócio-histórico da luta pela terra no Brasil, a questão agrária; a criação das Escolas Itinerantes nos acampamentos do MST, de forma sumária, para localizar essa problemática que não emergiu no Paraná; e sobre a luta pela terra e pela educação no MST. O segundo capítulo trata do estudo da categoria *Estado*, para que se tornem compreensíveis os embates, tensões e contradições na relação entre as escolas Itinerantes e o Estado.

No terceiro capítulo, analisa-se o processo de transição, procurando evidenciar e destacar os mecanismos de controle do Estado, tanto em sua esfera estadual quanto municipal, já que ambas mantenedoras da escola Zumbi dos Palmares, para que se identifiquem os limites e avanços, no que se refere à autonomia político-pedagógica do MST, em direção à concretização da referida Escola.

¹¹ Para acesso a esses documentos: <http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=235>

1 CONTEXTUALIZAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DO MST

Considerou-se importante contextualizar o MST, no Brasil, identificando os elementos fundamentais dessa relação histórica, para que se possa compreender o presente e, com isto, analisar os reflexos que se fazem marcantes e muito atuais nos momentos de transição.

Isto porque a questão agrária brasileira é bastante complexa e profundamente marcada por diferentes aspectos de desigualdades nas lutas dos camponeses, que fizeram, e ainda fazem, a resistência contra a opressão, desde a chegada dos portugueses no Brasil até a atualidade. Portanto, conhecer os elementos que formam a história do campesinato brasileiro nos permitirá analisar com maior clareza nosso objeto de estudo.

1.1 A questão agrária no Brasil e a transformação da classe trabalhadora no campo

A questão agrária brasileira é parte fundante da própria história de constituição do País, considerando-se que, antes da chegada dos colonizadores europeus, estas terras já estavam habitadas e cultivadas. Havia outros povos, originários, povos de diversas etnias, que foram chamados de índios; no entanto, mesmo que estes, num primeiro momento, não tenham feito a luta pela terra, porque, então, a terra ainda era um bem de todos, a realidade que se revelou e se firmou com o tempo, e com a maioria dos povos indígenas dizimados, foi a dos poucos que resistiram e *ainda* resistem e, que hoje, percebem como imprescindível fazer a luta permanente pela terra e pela defesa de seus territórios e de sua cultura (STÉDILE, 2011; ALENTEJANO, 2014).

Para Stédile (2012):

O significado do conceito de questão agrária, como originalmente interpretado pelos pensadores clássicos, evoluiu nas últimas décadas. Hoje há um entendimento generalizado, de que a “questão agrária” é uma área do conhecimento científico ou em casos específicos, como cada sociedade organiza ao longo de sua história, o uso, a posse e a propriedade da terra (STÉDILE citado por CALDART et. al., 2012, p. 640-641).

Como se pode observar, a questão agrária é candente, porém, marginalizada pelo Estado em todas as suas esferas e em todos os sentidos. A estrutura fundiária, historicamente, sempre foi cenário de ambiciosas concentrações, desde 1530, com as capitânicas hereditárias e seu sistema das sesmarias, em que grandes glebas de terras foram distribuídas pela Coroa Portuguesa a quem tivesse recursos para cultivá-las, em troca de um sexto da produção.

A partir da promulgação da primeira lei de terras do país, datada de 1850, as terras que, até então, eram tidas como de propriedade da Coroa Portuguesa, foram repassadas a alguns amigos do Rei, que se tornariam donos dessas terras.

Conforme Stédile (2011):

A característica principal é que pela primeira vez no Brasil há propriedade privada das terras. Ou seja, a lei proporciona fundamento jurídico à transformação da terra. Que é um bem da natureza e, portanto, não tendo valor, do ponto de vista da economia política, torna-se mercadoria, objeto de negócio, passando, portanto, a ter preço. A lei normatizou, então a propriedade privada da terra (STÉDILE, 2011, p.23).

Com esta lei, a terra passou a ser mercadoria e a aprofundar as desigualdades e a concentração fundiária, pois, apenas teriam acesso à terra aqueles que tivessem dinheiro suficiente para comprá-la.

Neste período, nasceu o latifúndio, entendido como grandes extensões de terras, modelo agrário que persiste até hoje, agora fortalecido pelo chamado agronegócio¹² que, cada vez mais, vai se expandindo por todas as regiões do País. Para Stédile (2011):

A Lei nº 601 de 1850 foi o batistério do latifúndio no Brasil. Ela regulamentou e consolidou o modelo da grande propriedade rural, que é base legal, até os dias atuais para a estrutura injusta da propriedade privada de terras no Brasil (STÉDILE, 2011, p.23).

Importante considerar, neste período, os registros históricos de muitas revoltas de trabalhadores escravizados que, indignados com as condições de

¹² Refere-se “ao conjunto de atividades que envolvem a produção e a distribuição de produtos agropecuários”, *agribusiness*, controle de grandes extensões de terra para produção de *commodities*, altas tecnologias, maquinários e insumos químicos (LEITE; MEDEIROS, 2012, p.79-85).

trabalho e de vida, fogem das fazendas, fundando quilombos e forçando a promulgação da Lei Áurea, em 1888, o que consolidou legalmente os fenômenos e fatos históricos já em andamento, e culminou com a abolição da escravidão no Brasil.

Com isso, os trabalhadores, despossuídos de qualquer bem e impedidos de ter acesso à terra, continuaram à mercê dos fazendeiros como assalariados: “Isso para que os ex-escravos, [e também os] brancos pobres, imigrantes não pudessem se tornar proprietários, mas sim se constituíssem como força de trabalho assalariada necessária aos latifúndios” (MORISSAWA, 2001, p.71).

Alentejano (2014) considera que foi “com o instrumento colonial das sesmarias” que se permitiu a concentração fundiária no Brasil, tornando-a um grande problema social e histórico, demarcado pela luta pela terra. Nos dias atuais, os conflitos entre essa luta e o aparato judicial imposto bloqueiam o acesso à reforma agrária no país (ALENTEJANO, 2014, p.25).

A colonização europeia também contribuiu sobremaneira para o avanço da concentração fundiária, o aumento das desigualdades e o acirramento da luta pela terra:

A colonização [...] tem o seu o marco com a “invasão estrangeira” que há mais de 500 anos vem dizimando os povos nativos, escravizando os povos africanos e, no momento atual, com a “internacionalização da agricultura”, as compras de terras por empresas estrangeiras transnacionais, no Brasil, continuam expulsando e assassinando os povos do campo dos seus territórios, se apropriando da terra, da água e dos bens naturais do território brasileiro (ALENTEJANO, 2014, p. 30).

A luta pela terra ganha maior envergadura a partir do surgimento de movimentos sociais constituídos por camponeses que se propõem a lutar contra os donos da terra. Assim, entre os anos de 1955 e 1964, surgem as chamadas Ligas Camponesas¹³, principalmente no interior do estado de Pernambuco, como associações de trabalhadores rurais, organizadas pelo PCB, com o objetivo de fazer a luta pela terra.

Herdando conhecimentos das Ligas e de outros coletivos de luta, emerge, no final da década de 1970 e início da de 1980, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o MST: uma importante estrutura organizacional voltada à perspectiva da realização da reforma agrária no Brasil,

¹³ Disponível em: <<http://www.ligascamponesas.org.br/>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

pela via do enfrentamento do poder do latifúndio e do Estado, ambos sem interesse em realizá-la.

Desde então, importantes avanços foram conquistados – no sentido da superação da concentração da terra, impulsionada principalmente pelos movimentos sociais que fazem a luta pela terra; mas, são gritantes, ainda, as desigualdades existentes no campo brasileiro, seja no que tange à questão da posse da terra, seja quanto a outras questões como a da concentração da renda e a da produção de alimentos.

Brito e Freire (2016) apresentam dados que demonstram quão grande é a desigualdade referente à concentração de terras no país:

Há, no Brasil, 130 mil grandes propriedades rurais, que concentram 47,23% de toda [a] área cadastrada no INCRA. Já os 3,75 milhões de pequenas propriedades equivalem, somados, a 10,2% da área total registrada. Junte-se a isso, segundo dados do Atlas da Terra Brasil (CNPq/USP) de 2015, a existência de 175,9 milhões de hectares improdutivos no Brasil, e teremos uma das situações agrárias mais destoantes e extravagantes do mundo (BRITO; FREIRE, 2016, não paginado).

Os dados acima demonstram que ainda há muita luta a ser empreendida pelos movimentos sociais, para que haja a superação dessa realidade de concentração da terra em mãos de poucos e, portanto, de desigualdades sociais.

E isso se amplia à medida que as políticas públicas voltadas ao desenvolvimento do campo e da agricultura familiar camponesa, tais como a de reforma agrária, a de educação do campo, a de saúde, a de assistência técnica, e como as políticas de crédito, de subsídios e da comercialização da produção, também são sistematicamente marginalizadas.

Nesta fase atual da história, em que o capitalismo procura se reorganizar, diante de mais uma crise de grandes proporções, cada vez mais se promoverá a retirada de direitos dos trabalhadores para garantir a manutenção do sistema.

Molina (2012), ao analisar as políticas públicas do Brasil, afirma que: “Uma das consequências da nova ordem do capital, e do novo papel que ela vai imprimindo no Estado, é exatamente a redução no âmbito dos direitos na sociedade” (MOLINA, 2012, citado por CALDART et. al., 2012, p. 588).

Por isso, na lógica da supressão ou redução de direitos, torna-se ainda mais árdua, também, a luta dos movimentos sociais em relação à garantia da manutenção e da ampliação dos direitos. Isto porque, além da luta pela questão da terra e, também, da educação – neste caso específico, a educação do campo –, para os trabalhadores que já fazem persistentemente a luta pela terra e por sua permanência nela, acumulam-se necessidades posteriores a essa permanência, que os impelem a se organizarem em outras lutas, como pela habitação e saneamento básico, por exemplo.

Nos moldes do sistema capitalista, no qual poucos grandes proprietários se apropriam de grandes extensões fundiárias, o desenvolvimento da agricultura faz crescer a apropriação do lucro, em detrimento de uma maioria que é expropriada da terra e do trabalho, pela propriedade privada que o expulsa da terra, ou seja, de seu meio de trabalho. “Com a expansão do capitalismo no campo e a consequente sujeição da renda da terra, a luta pela terra é, antes de tudo, uma luta contra a essência do capital: a expropriação e exploração” (FERNANDES, 1999. p.53). Segundo esse autor, os trabalhadores rurais Sem Terra, ao tornarem-se parte da organização do Movimento, passam a “pertencer a uma categoria social” que lhes possibilita se organizarem na luta por *todos* os seus direitos.

Portanto, apesar da categoria social Sem Terra ter como característica *fundamental* a luta pela terra, luta esta inerente à sua própria existência, ela passa se caracterizar não só pelas demais lutas que surgem em consequência, mas, também, pela possibilidade de avanço cultural e de emancipação desse ser social situado como Sem Terra.

1.2 A luta pela terra e pela educação no MST

O MST se define como um movimento “socioterritorial que reúne em sua base diferentes categorias de camponeses pobres – como parceiros, meeiros, posseiros, minifundiários e trabalhadores assalariados, chamados Sem-Terra”¹⁴. Tem como principais objetivos: a luta pela terra, a reforma agrária e a transformação social no Brasil.

¹⁴ FERNANDES, B.M. Sem Terra. In: CALDART, R et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: EPSJV, Expressão Popular, 2012. p. 496.

As ocupações¹⁵ são o principal instrumento de lutas, e as mobilizações massivas, suas ferramentas para pressionar o governo em relação à questão da reforma agrária (CALDART et al., 2012, p.509).

O MST teve sua gênese no final da década de 1970, com as primeiras ocupações de terras no Rio Grande do Sul, e começou a compor-se a partir dos encontros realizados pela Comissão Pastoral da Terra (CPT), tendo sido o primeiro deles na cidade de Medianeira (PR) e o segundo, em Goiânia (GO), no ano de 1982. Oficialmente, porém, se constituiu-se como Movimento *Nacional*, a partir do seu primeiro Encontro Nacional, realizado na cidade de Cascavel (PR), no ano de 1984. O Paraná, historicamente, é um Estado fortemente marcado pela luta pela terra e onde estão registradas revoltas importantíssimas, anteriores ao surgimento do MST, como a de Porecatu, no Norte, em 1952; a do Contestado, de 1912 a 1916, ocorrida na divisa com o Estado de Santa Catarina; a revolta dos Colonos do Sudoeste (1957); e a do Aldeamento de índios (MOREIRA, 2009. p. 62).

Mesmo tendo se constituído como movimento nacional, no início da década de 1980, foi na década de 1990, que o Movimento avançou amplamente na conquista de assentamentos em várias regiões do Brasil, apesar desse período também ter sido marcado pela violência contra as manifestações dos movimentos sociais em geral.

Segundo Dalmagro (2010, p. 93):

O MST é fruto da histórica concentração da terra no Brasil, a qual por sua vez, não é desarticulada do desenvolvimento econômico, social e político do país. Mas o MST também é produto de um momento histórico do capitalismo em âmbito mundial, em sua fase madura, ou imperialista. De outro lado, porém, o MST também é produto da organização e luta dos Sem Terra, de sua capacidade organizativa, de seu contraponto ao capitalismo, enfim, como constituinte da classe trabalhadora, cujas formas de luta e organização adquirem dinâmicas próprias possibilitadas e forjadas em cada contexto (DALMAGRO, 2010, p. 93).

Em *O Manifesto do Partido Comunista*, Marx e Engels afirmam que: “a burguesia não forjou apenas as armas que a levarão à morte, mas produziu também os homens que usarão estas armas, os trabalhadores modernos, os

15 Entenda-se como ocupação de terras, a ação dos trabalhadores expropriados que lutam contra quem os expropria: o capital, que materializa a luta de classes (JANATA, 2012).

proletários” (MARX, 1997, p.21). O “progresso” trazido pela construção das usinas, financiadas por empréstimos internacionais, contraditoriamente forja a criação da possibilidade de organização dos trabalhadores em prol da luta pela retomada de suas terras, de seu trabalho, de seu lugar de produção e de vida.

Foi assim que aconteceu com muitos trabalhadores que, expulsos de suas terras, principalmente pelo avanço das barragens para a geração de energia, constituíram-se em movimentos de luta, como o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), em 1989, movimento esse que também fortaleceu o Movimento dos trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Foi o caso, também, da Itaipu Binacional que, no ano de 1973, expulsou mais de 8.000 famílias de suas terras, e as levou, em sua maioria, para região Norte do país, em projetos de colonização da Amazônia, em nome do desenvolvimento econômico do capital (MAZZAROLLO, 2003, p. 19).

Nesse processo de expropriação de suas terras, os trabalhadores vão adquirindo consciência de classe, se organizando em movimentos de lutas pela retomada de suas terras, pois ela, além de ser o seu lugar de produção da existência, é também o da possibilidade de seu trabalho. E, assim, também, vão se constituindo como classe, fazendo a luta comum contra a classe burguesa, capitalista e detentora dos meios de produção; neste caso, da terra.

[...] os indivíduos singulares formam uma classe somente na medida em que têm de promover uma luta comum contra uma ou outra classe; de resto eles mesmos se posicionam uns contra os outros, como inimigos na concorrência. [...]. É o mesmo fenômeno que o da subsunção dos indivíduos singulares à divisão do trabalho e ele só pode ser suprimido pela superação da propriedade privada e do próprio trabalho (MARX; ENGELS, 2007, p.63).

O fato de os trabalhadores se organizarem e trocarem ideias como entre iguais, não significa simultaneamente que estes adquiriram consciência de classe “para si”, pois a formação da consciência não se dá apenas pela troca de ideias, mas é, também, ato prático, que pressupõe mudança nas relações de produção, capazes de levar os sujeitos à superação das relações anteriores, pré-estabelecidas, advindas da família, da escola, do trabalho e da sociedade em geral. Em Marx (1982a, p. 159), observa-se que:

A constituição de uma classe, entendida como classe para si, é um processo. “[...] Esta massa, pois, é já, face ao capital, uma classe, mas ainda não o é para si mesma. Na luta [...] esta

massa se reúne, se constitui em classe para si mesma. Os interesses que defende se tornam interesses de classe. Mas a luta entre classes é uma luta política” (MARX, 1982a, p. 159 citado por DUARTE, 2012, p.3).

As relações entre esses sujeitos-produtores de sua existência provocam as contradições internas e externas, com crises de valores que colocam em choque as ideias já sedimentadas, ou seja, novas ideias se chocam com velhas e, a partir deste choque, nascem outras ideias, que movimentam os indivíduos em busca da superação das contradições.

A própria condição de existência dos trabalhadores Sem Terra, expropriados de suas terras pelas inundações das barragens, ou expulsos pela força do latifúndio violento, leva-os a repensar sua condição como sujeito que faz a luta pela terra como um direito. Mesmo diante de tempos de encolhimento de direitos, como já dissemos anteriormente, é urgente a organização e luta pela manutenção e ampliação dos mesmos. No caso dos trabalhadores Sem Terra, lutar pela terra compreende ir além da posse, do acesso, ou seja, significa, também, lutar por condições que lhes garantam produzir sua existência e demais necessidades humanas como trabalho, renda, saúde e educação, entre os outros já citados.

1.3 Educação como um direito

O Movimento Sem Terra tem como objetivos principais as lutas pela terra, pela reforma agrária e pela transformação social. Ao se propor a fazer a luta pela transformação da sociedade, precisa, entre outras coisas, elaborar métodos de educação que ajudem a alcançar seus objetivos. Dessa forma, o próprio Movimento, a partir da forma como se organiza e “coloca” seus sujeitos em luta, já realiza uma experiência educativa, pois à medida que os Sem Terra fazem a luta para garantir a terra, o trabalho, a moradia, a assistência técnica e a produção, esses processos também os educam e se fixam como experiências, como aponta Dalmagro (2010b):

Estes, [os trabalhadores] em luta, aprendem muitas coisas: que não dá para ficar parado esperando as soluções, as imensas contradições e o antagonismo desta sociedade, [e] que para os pobres e trabalhadores apenas a organização e luta traz conquistas efetivas. Aprendem que o capitalismo está

impossibilitado de oferecer condições dignas de vida para todos. Aprendem que precisam construir outra forma de vida social, que só poderá sair das mãos dos oprimidos. [...] Estes aprendizados são obtidos na luta, na organização coletiva, no aprofundamento teórico, que somente uma organização que luta para mudar o mundo pode oferecer (DALMAGRO, 2010b, citado por MST, 2010, p. 115-116).

As aprendizagens são constantes e durante todo o processo de luta realizado pelos Sem Terra, a partir de sua organização. Portanto, a educação em seu sentido amplo, vai muito além da escola; passa por todos os espaços da luta permanente que possibilitem a aprendizagem aos sujeitos Sem Terra. Segundo Caldart (2004, p. 317-318): “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”.

O processo educativo acontece em diferentes espaços e vivências coletivas dentro do Movimento. Gehrke (2014) ressalta que a educação se dá:

[...] na coletividade e por meio de ações sempre coletivas, na ocupação do latifúndio ou de órgãos públicos, nos acampamentos de lona preta na beira das estradas; marchando com as bandeiras vermelhas para denunciar injustiças e anunciar seu projeto; arrancando eucaliptos para denunciar o projeto do agronegócio; realizando assembleias e atos públicos; fazendo escola em acampamentos; escrevendo coletivamente. É nos momentos de forte embate entre as forças em luta, Sem Terra e o latifundiário, que se forma a capacidade da organização coletiva, porque ela é real, necessária e condição de vida ou sobrevivência (GEHRKE, 2014, p. 143).

Para além da compreensão de que o próprio Movimento educa, também se faz necessária a luta pela educação como um direito, tal qual o previsto na Constituição Federal, para garantir o acesso a todos. Por isso, a luta pela escola como *espaço formal* onde acontece a aprendizagem, torna-se uma prioridade. Na afirmação de Camini (2009), quando da criação das escolas itinerantes no Rio Grande do Sul, “[...] não era mais possível, à época, esconder a abertura que havia no Artigo 64¹⁶, da Lei Federal 5.692/71, que permitia desenvolver novas experiências alternativas de educação propostas pelas comunidades” (CAMINI, 2009, p. 27). Porém, mesmo com essa abertura

¹⁶ “Art. 64. Os Conselhos de Educação poderão autorizar experiências pedagógicas, com regimes diversos dos prescritos na presente Lei, assegurando a validade dos estudos assim realizados”.

legal (ou a letra da lei), se as lutas não tivessem acontecido, não teria sido possível garantir este direito aos camponeses Sem Terra.

Dessa forma, embora sem ter a educação como luta principal, o MST passou a incorporá-la, na medida em que sentia a necessidade de aprofundar os conhecimentos de seus integrantes, com vistas a associar, num mesmo Movimento, o fazer e o saber. A classe dominante, tendo como base o trabalho assalariado, separou e alienou o trabalho intelectual do trabalho manual. Portanto, “a força da enxada precisa ser combinada com a sabedoria política, com competência técnica e científica” (MST, 1987c, p. 16, citado por SAPELLI, 2013, p.79).

A busca pelo direito à educação no interior do Movimento veio surgindo à proporção que o avanço da luta pela terra, pela reforma agrária e pela transformação da sociedade exigia maior compreensão teórica e capacidade de análise para interpretar e fazer avançar o conjunto de lutas empreendidas pelo Movimento, pois já se compreendia que a luta pela educação escolar se tornara indissociável da luta pela transformação da sociedade.

Por isso, o MST sempre demonstrou sua preocupação com este setor, desde a sua fundação, quando já indicava e discutia que o estudo era importante “para buscar soluções, achar o rumo – a direção; [para] não ser iludido, [para poder] interferir na realidade [...] com o objetivo de criar uma nova sociedade socialista sob o comando dos trabalhadores” (MST, 1987b, p. 16, citado por SAPELLI, 2013, p.79).

A educação no MST surge desde os primeiros acampamentos, entre o final da década de 1970 e início da de 1980, antes ainda de sua própria constituição, quando as famílias sentiam a necessidade de pensar o que fazer com as crianças que viviam ali e estavam fora da escola e, também, com os jovens e adultos não alfabetizados.

A educação entrou na agenda do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) pela infância. Antes mesmo da sua fundação, ocorrida em 1984, as famílias Sem Terra, acampadas na Encruzilhada Natalino, Rio Grande do Sul (1981), perceberam a educação da infância como uma questão, um desafio (KOLLING; VARGAS; CALDART, 2012, p. 502).

O grande desafio surgiu nesses primeiros acampamentos, principalmente nos momentos em que os Acampamentos sofriam despejos e

eram obrigados a se mudarem para outro local, muitas vezes distantes; ou ainda, quando as próprias escolas discriminavam as crianças acampadas. Foram, esses motivos, então, que impulsionaram a luta por escolas nos acampamentos e assentamentos do MST.

No começo, a preocupação era [com] o futuro das muitas crianças acampadas; depois, [com] a conquista da escola legal; e, logo em seguida, [com] o tipo de ensino a desenvolver nessa escola, que tinha de ser necessariamente diferente, em vista das circunstâncias e do tipo de alunos (MORISSAWA, 2001, p. 239-240).

Camini (2009a) relata que a primeira escola criada em acampamento ocorreu no Acampamento da Encruzilhada Natalino, no Rio Grande do Sul, por iniciativa das famílias acampadas:

Vemos que no começo a iniciativa foi das famílias que tinham filhos em idade escolar. Em seguida, esta preocupação foi tomando espaço e sentido, integrando-se à ampla luta pela reforma agrária, ou seja, a educação das crianças também deveria fazer parte da empreitada que apenas começava. Lutar por terra significava, também, lutar pela educação. Assim, nasceu a primeira escola do Movimento, a “escola do acampamento” como era chamada (CAMINI, 2009a, p.116).

Entretanto, a primeira conquista do direito de ter escola no acampamento, depois de uma série de reivindicações junto à Secretaria Estadual de Educação (RS), foi a do Acampamento Nova Ronda Alta – Rumo à Terra Prometida que, em maio de 1982, já contava com 180 crianças em idade escolar; porém sua legalização plena concretizou-se apenas em abril de 1984, quando passou a *Assentamento* de Nova Ronda Alta (MST, 2005). Em seguida, em 1985, na ocupação da Fazenda Anoni, em Sarandi (RS), desenvolveu-se a segunda experiência de escola em acampamento (MST, 2005; LEITE, 2017).

Após essas experiências pioneiras, houve diversas lutas que culminaram em algumas novas conquistas de escolas nos acampamentos em áreas de assentamento.

Note-se, porém, que mesmo com a educação sendo direito de todos, o sujeito Sem Terra, em sua trajetória histórica, teve que empreender lutas contra o Estado para poder ter garantido esse direito.

1.4 Uma escola que caminha e se institucionaliza

Ao longo da trajetória de construção da educação no MST, observa-se que o embrião das escolas itinerantes nasce nos primeiros acampamentos do Rio Grande do Sul, em paralelo com a trajetória da própria história do Movimento como um todo. Naquele momento, como a escola ainda não tinha a denominação de *itinerante*, era chamada simplesmente de “escola do acampamento” (CAMINI, 2012, grifo nosso). A denominação *itinerante* surge, após amplo debate, como a que mais expressava suas características principais, quais sejam: de escola que caminha com o povo, que se desloca juntamente com as famílias acampadas e, assim, pode funcionar na ocupação, na marcha e nas lutas em geral, e acompanhar o itinerário do coletivo, até o momento em que as famílias são assentadas, ocasião em se passa a viver um outro momento de luta – pela educação e pela escola *do e no campo* –, construída e constituída no assentamento (MST, 2001, p.96, grifo nosso).

Desde sua origem, a escola itinerante assume a postura pedagógica revelada em seu próprio nome, ou seja, alia os processos formais de escolarização com as práticas vivenciadas no interior do Movimento. Carrega a peculiaridade de caminhar junto, realizar a itinerância, acompanhando o movimento do acampamento em sua luta pela terra, seja nos casos de despejos, nas mobilizações, nas marchas e nas ocupações, visando assegurar a escolarização e o acesso ao conhecimento científico, atrelado à formação política das crianças, jovens e adultos que vivem nos acampamentos (LEITE, 2017).

1.5 Escola Itinerante e a formulação do projeto educativo do MST

A Escola Itinerante (EI)¹⁷ do MST teve seu reconhecimento em seis Estados brasileiros, ou seja, além de aprovada no Rio Grande do Sul¹⁸ (1996) e

¹⁷ No Estado de Alagoas foi aprovada em 13 de outubro de 2005, por meio do Parecer 147/2005 (CEE-AL); em Goiás, sua aprovação ocorreu em 2005 com duração até 2007; no Piauí, em 4 de agosto de 2008, o Conselho Estadual de Educação aprovou o projeto de Escola Itinerante; e em Santa Catarina, aprovada pelo Parecer 263/2005 (CEE-SC) e estendeu os trabalhos até 2009 (CAMINI, 2009).

¹⁸ No final de 2008, foi assinado, pela Secretaria da Educação (SEDUC-RS), pela governadora Yeda Crusius (RS) e pelo Ministério Público, um Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) que determinou o fechamento das nove Escolas Itinerantes no RS, deixando 600 crianças e adolescentes sem escola no lugar onde viviam (CAMINI, 2009).

no Paraná (2003), expandiu-se para os estados de Goiás (2005), Santa Catarina (2005), Alagoas (2005) e Piauí (2008) (LEITE, 2017).

Desde as “escolas de acampamento” até as primeiras experiências de EI no Rio Grande do Sul, o sujeito Sem Terra busca construir cotidianamente, a partir de suas práticas pedagógicas, uma escola diferente, como pretendida desde o princípio. E essa diferença está em romper com a forma escolar que não permite ao ser humano desenvolver-se em sua totalidade, possibilitando-lhe o crescimento integral como ser humano, por meio de uma educação omnilateral¹⁹, capaz de englobar todo o potencial humano e em todas as suas dimensões reais – objetivas e subjetivas – para seu pleno desenvolvimento histórico (MÉSZÁROS, 2008, p.181).

1.6 A trajetória das Escolas Itinerantes no Estado do Paraná

A Escola Itinerante do Paraná é herdeira da experiência das escolas de acampamentos e assentamentos que já existiam e, essencialmente, da experiência do Rio Grande do Sul.

No início da década de 1990, já existiam escolas nos assentamentos, na forma multiseriada: um professor com uma turma de diferentes idades e séries. Importante ressaltar que a primeira escola itinerante de que se tem registro, no Paraná, aconteceu em Curitiba, no ano de 1999, no acampamento em frente ao Palácio Iguazu, sede do governo do Estado. Este acampamento emblemático tornou-se um dos registros da dureza da luta durante o governo Jaime Lerner, que provocou muitas mortes e perseguições de trabalhadores. Naquele acampamento funcionou a primeira escola itinerante do Paraná, denominada Escola Itinerante Terra e Vida (MST, 2001; LEITE, 2017). Funcionou durante 14 dias apenas²⁰, mas contribuiu para o setor de educação avançar na projeção das escolas de acampamentos. Portanto, pode-se dizer que essa foi a mola propulsora das Escolas Itinerantes que se constituíram posteriormente no Paraná.

¹⁹ Conceito marxista para denominar educação e formação humana em todas as suas dimensões.

²⁰ Integrou, porém, os protestos contra a repressão e perseguição política do governo estadual.

FIGURA 3 – Acampamento do MST no Centro Cívico, em 12/07/1999.



Foto: Jonas Oliveira, *Jornal do Estado* (PR)²¹.

Ressalte-se, também, que existiram experiências de escolas em acampamentos, que funcionaram como extensão de outra escola pública como, por exemplo, no processo de ocupação da Fazenda Pinhal Ralo, em 1996, no Acampamento do Buraco, na BR 158, no qual funcionou uma escola em que se ofertava Ensino Fundamental e Médio (LEITE, 2017; SAPELLI, 2013; MST, 2008), conforme já relatado anteriormente na introdução deste trabalho.

A luta pela terra, no Paraná, sempre foi muito intensa, e feita por meio de várias ocupações, pois as ocupações são formas de combate que desafiam a ordem estabelecida e buscam romper com a propriedade privada do latifúndio. Dados obtidos pelo Boletim DataLuta, no Estado do Paraná, entre os anos 1988 e 2014, registraram 702 ocupações, envolvendo 89.682 famílias. No entanto, entre 1979 e 2014, mesmo se tratando de intervalo maior, apenas 327 assentamentos se fixaram, contemplando 20.258 famílias, ou seja, só 22% do total de famílias cadastradas foram fixadas (DATALUTA, 2014, p. 13).

Note-se que, mesmo diante de tanta luta e pressão, o resultado é muito inferior à demanda apresentada, pois muitas famílias acabavam desistindo do acampamento devido às grandes dificuldades existentes, além da total

²¹ Disponível em: <<https://newtongoto.wordpress.com/ocupacao/>>. Acesso em: 12 nov. 2016.

ausência de políticas públicas como saúde e educação. Por isso, um dos fatores que fortaleceu a criação da escola itinerante foi o de que a sua presença efetiva lhes permitiria poder acampar, sem deixar seus filhos sem os estudos regulares. Antes da EI, essa dinâmica não acontecia pelo fato de que alguns acampamentos / ocupações estavam localizados em locais de difícil acesso e as escolas próximas, nos distritos ou na sede dos municípios, não comportavam a demanda de alunos excedentes.

Neste cenário de luta pela terra, de acordo com Bahniuk (2008) e Leite (2017), com o final do mandato do Governo Lerner, no Paraná, assim como com o do governo Fernando Henrique Cardoso, na esfera federal, uma nova conjuntura política passa a se configurar com a eleição de Roberto Requião, para o governo estadual, e a de Luiz Inácio Lula da Silva, para a presidência. Passa-se a acreditar numa abertura política e, assim, as expectativas para a conquista da terra ampliam-se e impulsionam a constituição de 67 ocupações²² no Paraná, em 2003 (BAHNIUK, 2008). É neste contexto, que a Articulação Paranaense por uma Educação do Campo pressiona o novo governo para a criação da Coordenação da Educação do Campo (CEC)²³ (LEITE, 2017).

Nesse ínterim, depois de um conjunto de reivindicações do MST, o Conselho Estadual de Educação (CEE-PR), no dia 08 de dezembro de 2003, autoriza o funcionamento da “Escola Itinerante, no contexto em que os trabalhadores Sem Terra se encontram, em situação de acampamento, o qual pode mudar de lugar a qualquer tempo” e a oficializa por meio do Parecer 1.012/03.

Entre os motivadores que levaram à luta pelo acesso à educação nas ocupações de terra do Paraná, evidenciam-se os da: a) superlotação das escolas no entorno dos acampamentos; b) discriminação e preconceito que as crianças sofriam por serem Sem Terra; c) desmotivação das crianças aos estudos por essas circunstâncias; e d) a própria necessidade de assegurar processos educativos específicos na relação com o conhecimento cultural, local e universal (MST, 2008; BAHNIUK, 2008; LEITE, 2017).

²² A maioria desses acampamentos com crianças sem acesso à escola (BAHNIUK, 2008).

²³ A CEC ficou subordinada à Secretaria Estadual de Educação do Paraná, no ano de 2003, para responder às necessidades da educação do campo (LEITE, 2017).

Para o Movimento, construir o projeto educativo nas áreas conquistadas significa garantir a possibilidade de se consolidar uma formação que responda aos interesses dos Sem Terra; por isto, é importante resgatar aqui os princípios definidos ao longo da trajetória do MST, para seguir-se adiante nas análises.

Para assegurar essa formação ao sujeito Sem Terra, o MST construiu os princípios pedagógicos / metodológicos que aparecem na escola, com os seguintes desdobramentos:

- 1º) Relação entre teoria e prática;
- 2º) Combinação metodológica entre processos de ensino e capacitação;
- 3º) A realidade como base na produção de conhecimento;
- 4º) Conteúdos formativos socialmente úteis;
- 5º) Educação para o trabalho e pelo trabalho;
- 6º) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos;
- 7º) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos;
- 8º) Vínculo orgânico entre educação e cultura;
- 9º) Gestão democrática;
- 10º) Auto-organização dos/das estudantes;
- 11º) Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores / das educadoras;
- 12º) Atitude e habilidade de pesquisa; e
- 13º) Combinação entre processos coletivos e individuais. (MST, 1996, p. 24).

Sapelli (2013) lembra o relato de uma educadora sobre o acampamento Dorcelina Folador, em Cascavel, no ano de 2003, de onde saíam três ônibus lotados de crianças para estudar nos distritos de Rio do Salto e São João (SAPELLI, 2013, p.82).

Estas realidades – de deslocamento das crianças, de precariedade de condições, de ausência de vagas nas escolas e até mesmo de discriminação das crianças do acampamento, que às vezes cheiravam à fumaça, devido ao uso de fogão a lenha – foram as motivadoras da luta pela criação das escolas itinerantes nos acampamentos. Registre-se, inclusive, que até hoje, no acampamento Dorcelina Folador, conserva-se aquele lugar em que funcionava a antiga escola (Figura 4) e no qual, depois, se iniciaram os trabalhos da

Escola Itinerante Zumbi dos Palmares, mesmo que sem autorização de funcionamento, pois o reconhecimento só viria em março de 2004.

FIGURA 4 – Recreação na antiga escola do Acampamento Dorcelina Folador.



Fonte: Arquivos da escola.

Na medida em que se criam escolas nos acampamentos, estas, de certa forma, impulsionam o crescimento desses coletivos, pois as famílias percebem que é possível viver naquele lugar, tendo a garantia de que seus filhos poderão continuar estudando. E à medida que o acampamento cresce, a escola é fortalecida, demonstrando-se, assim, uma profunda relação entre a EI e o lugar onde esta se localiza: o acampamento.

Inicialmente, em 2004, foram criadas somente quatro escolas, mas – com o passar dos anos e com os avanços das ocupações de terras –, nos anos seguintes constituíram-se novas Escolas Itinerantes, o que elevou para 26, o número de EIs, nos 15 anos de existência da Escola Itinerante no Paraná. Segundo Leite (2017, p.67), porém, algumas foram deixando de existir na medida em que se “transformaram em Escolas de Assentamento ou devido aos despejos, [a] exemplo do que ocorreu com a EI Terra Livre, em Santa Tereza

do Oeste, na antiga Fazenda Syngenta, e a El Anton Makarenko, em Amaporã”. O autor prossegue:

Dentre os fatores que cessaram algumas Escolas Itinerantes, foi que foram criadas em período de acampamentos na beira da BR, como é o caso da El Novo Caminho do Campo, em Céu Azul, na BR-277, a qual, posteriormente, passou a integrar a El Zumbi dos Palmares, em Cascavel (MST, 2008). [...] teve El[s] que cumpriram seu papel social de semear a Escola do Assentamento, ao conquistar a desapropriação das áreas ocupadas, como é o caso das El[s] Olga Benário e Chico Mendes, que se constituíram em 2005 enquanto Colégio Estadual do Campo – CEC, no Assentamento Celso Furtado, em Quedas do Iguaçu. A El Zumbi dos Palmares, em Cascavel, que se efetivou enquanto Escola Municipal do Campo – EMC Zumbi dos Palmares, em 2014, e o CEC Aprendendo com a Terra e com a Vida, em 2014, ambos no Assentamento Valmir Motta de Oliveira. A El Maria Aparecida Rosignol Franciosi se transformou, em 2015, na Escola Municipal do Campo Trabalho e Saber e o CEC M^a Ap. Rosignol Franciosi, ambos no Assentamento Eli Vive; e, por último, a El Construtores do Futuro, que se efetivou como EMC Construtores do Futuro e o CEC 1^o de Setembro, em 2015 (LEITE, 2017, p. 68).

Pode-se observar no Quadro 1 e na Figura 5, a seguir, a situação de cada Escola Itinerante, entre 2003/2016:

QUADRO 1 – Escolas Itinerantes do Paraná criadas a partir de 2003 e situação em 2016.

Escola itinerante/ nível de educação ofertado	Ano de criação da escola	Muni- cípio	Acampa- mento	Situação em 2014 ou período anterior
Chico Mendes Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio	2003	Quedas do Iguaçu	José Abílio dos Santos	Em 2007, tornou-se Colégio Estadual do Campo Chico Mendes, no assentamento Celso Furtado.
Olga Benário Prestes Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio	2003	Quedas do Iguaçu	Dez de Maio	Em 2007, tornou-se Colégio Estadual Olga Benário Prestes, no assentamento Celso Furtado.
Zumbi dos Palmares Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio	2003	Cascavel	Primeiro de Agosto	Escola de Assentamento. Em funcionamento como Escola Municipal Zumbi dos Palmares e Colégio Estadual Aprendendo com a Terra e com a Vida.
Antônio Tavares Educação Infantil e Anos Iniciais	2003	Espigão Alto do Iguaçu	Segunda Conquista	Encerrou as atividades em 2006, devido a despejo e número reduzido de educando/as que, passaram às escolas da cidade.

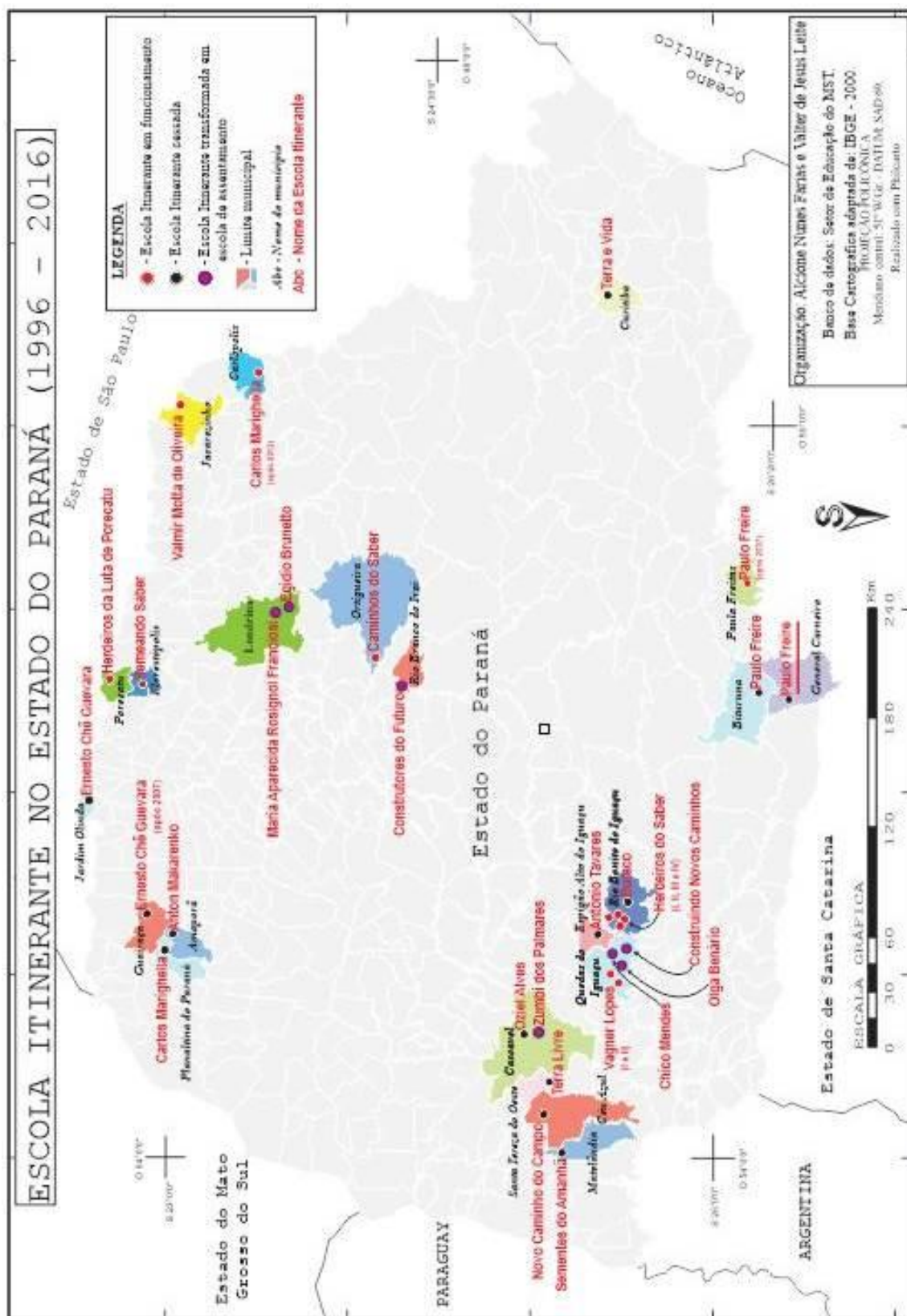
<u>Paulo Freire</u> Educação Infantil e Anos Iniciais	2003	Paula Freitas	Primeiro de Maio e depois Reduto de Caraguatá	Em 2007, itinerou com as famílias para o Acampamento Reduto de Caraguatá. Continua como escola de acampamento.
<u>Carlos Marighella</u> Educação Infantil e Ensino Fundamental	2004	Planaltina do Paraná	Elias Gonçalves Meura	Itinerou para o município de Carlópolis, após a reintegração de posse da Fazenda Santa Filomena, em abril de 2013.
<u>Ernesto Che Guevara</u> Educação Infantil e Anos Iniciais	2004	Guairaçá	Oito de Março	Itinerou por vários acampamentos e municípios – Quilombo dos Palmares/Jardim Olinda, em março de 2007 (Fazenda Videira); em março de 2008, foi para o Acampamento Oito de Março/Guairaçá. Todas as saídas das ocupações foram geradas por despejos. Encerrou atividades em 2009, após despejo.
<u>Sementes do Amanhã</u> Educação Infantil e Anos Iniciais	2004	Mate-lândia	Chico Mendes	Escola encerrada em 2014, em função de limites organizativos do acampamento.
<u>Anton Makarenko</u> Educação Infantil e Anos Iniciais	2005	Amaporã	Pré-Assentamento Companheira Roseli Nunes	Em 2008, a escola encerrou suas atividades devido à criação do assentamento.
<u>Caminhos do Saber</u> Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio	2007	Ortigueira	Maila Sabrina	Continua como escola de acampamento.
<u>Oziel Alves</u> Educação Infantil e Anos Iniciais	2007	Cascavel	Casa Nova	Incorporada à Escola Itinerante Zumbi dos Palmares, em 2012, passou a funcionar no assentamento Valmir Motta de Oliveira.
<u>Terra Livre</u> Educação Infantil e Anos Iniciais	2007	Cascavel	Terra Livre	Despejada, encerrou as atividades em 2008.
<u>Novos Caminhos do Campo</u> Educação Infantil e Anos iniciais	2007	Céu Azul	Quatro de Setembro	Encerrou as atividades em 2008, devido à itinerância de algumas famílias, assentadas em Cascavel; os educandos/as frequentam as escolas da cidade. As demais famílias itineraram para os acampamentos de Jacarezinho, Londrina e Porecatu; os educandos/as frequentam as Escolas Itinerantes desses locais.
<u>Valmir Motta de Oliveira</u> Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio	2009	Jacarezinho	Valmir Motta de Oliveira	Continua como escola de acampamento, mas funcionando no pré-Assentamento Valmir Motta de Oliveira.
<u>Construtores do Futuro</u> Educação Infantil, Ensino Fundamental	2010	Rio Branco do Ivaí	Primeiro de Setembro	Continua como escola de acampamento.

<u>Herdeiros da Luta de Porecatu</u> Educação Infantil e Anos Iniciais	2010	Porecatu	Herdeiros da Luta	Continua como escola de acampamento.
<u>Maria Aparecida Rosignol Franciosi</u> Educação Infantil, Educação Fundamental e Ensino Médio	2010	Londrina	Guairaçá	Escola de Assentamento: Escola Municipal Maria Aparecida Rosignol Franciosi e Colégio Estadual Eli Vive.
<u>Herdeiros do Saber</u> Educação Infantil, Educação Fundamental e Ensino Médio	2014	Rio Bonito do Iguaçu	Herdeiros da Terra, Primeiro de Maio	Funciona no Acampamento Herdeiros da luta do Primeiro de Maio.
<u>Herdeiros do Saber II</u> Educação Infantil e Anos Iniciais	2015	Rio Bonito do Iguaçu	Herdeiros da Terra, Primeiro de Maio (alojamento)	Em funcionamento.
<u>Herdeiros do Saber III</u> Educação Infantil e Anos Iniciais	2015	Rio Bonito do Iguaçu	Herdeiros da Terra, Primeiro de Maio (Guajuvira)	Em funcionamento.
<u>Herdeiros do Saber IV</u> Educação Infantil e Anos Iniciais	2015	Rio Bonito do Iguaçu	Herdeiros da Terra, Primeiro de Maio (Lambari)	Em funcionamento.
<u>Semeando o Saber</u> Educação Infantil e Anos Iniciais	2014	Flores-tópolis	Zilda Arns	Funcionando como escola de acampamento.
<u>Vagner Lopes</u> Educação Infantil, Educação Fundamental e Ensino Médio	2015	Quedas do Iguaçu	Dom Tomas Balduino	Funciona no Acampamento Dom Tomas Balduino.
<u>Vagner Lopes II</u> Educação Infantil e Anos iniciais	2016	Quedas do Iguaçu	Acampamento Vilmar Bordin	Em funcionamento.

Fonte: Organizado por Bahniuk (2008), atualizado por Mariano (2016) e com novas atualizações pela autora.

Para contribuir com a visualização da distribuição das Escolas Itinerantes no Paraná, apresentamos o mapa, a seguir, com as localizações tanto daquelas que tiveram seus trabalhos cessados, quanto daquelas que se transformaram em colégios estaduais ou em escolas municipais, e as que permanecem em funcionamento.

FIGURA 5 – Mapa da distribuição geográfica e da situação das Escolas Itinerantes no Paraná (1996-2016).



Fonte: Leite (2017, p. 69).

Este mapa e o quadro traduzem o histórico da Escola Itinerante nesses 14 anos de reconhecimento a partir da base legal, e legitimam o direito de se garantir direito à educação para as populações acampadas e por ser referência de um projeto educativo do campo.

2 A NATUREZA DO ESTADO EM GERAL E DO ESTADO BURGUEÊS

Para se chegar à constituição do Estado burguês foi preciso definir um conceito de *Estado em geral*, fundamentado numa base teórica comum: a dos “tipos de Estado” em correspondência aos “tipos de relação de produção” e a de sua validade para todas as *sociedades divididas em classes*. De acordo com Décio Saes (1998), quando as sociedades que formam o Estado, se encontram divididas em classes, esse Estado passa a ser uma “organização especializada na função de moderar a luta entre classes antagônicas, [na medida em que garante] o conjunto das instituições que conservam”, como mecanismo permanente, o controle de uma classe sobre a outra (SAES, 1998, p. 19).

O *Estado em geral* não responde de forma particular aos tipos de Estado que vinculam, em cada momento histórico, a correspondência entre as formas jurídico-políticas e os diversos tipos de modo de produção. Nessa esteira é que se define a última e permanente forma de Estado: o Estado Burguês. Saes esclarece sobre dois aspectos distintos desse Estado: “a) o Estado Burguês organiza de um modo particular a dominação de classe; b) o Estado burguês corresponde a relações de produção *capitalistas*” (SAES, 1998, p.21, grifo nosso).

Esse autor categoriza o Estado burguês como expressão de uma determinada relação de classes e numa formação social específica: a da sociedade capitalista. Nesta direção, o Estado burguês se organiza jurídica e politicamente de modo a corresponder à dominação de classe e a garantir as relações de produção capitalistas. Portanto, o referido autor busca 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 capitalistas. Essa é a verdadeira relação entre o Estado burguês relações de produção capitalistas: só o *Estado burguês torna possível a reprodução das relações de produção capitalistas* (SAES, 1998, p. 22, grifos do autor).

No Estado burguês, a lógica das relações de produção capitalistas apresenta dois aspectos, que lhes 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 sobre trabalho: 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 capitalistas, não sendo encontrado nas relações de produção historicamente anteriores (SAES, 1998, p. 23).

A relação de produção capitalista, que extrai 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, em troca de um salário. O detentor dos meios de produção e o produtor direto – aquele que possui apenas sua força de trabalho – realizam, aparentemente, uma troca de equivalentes no mercado: venda da força de trabalho igual a salário.

Na essência dessa relação, porém, 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. Todo esse processo somente foi possível, entretanto, com a livre troca no mercado entre equivalentes, coroada pelo direito, e “encarnada” no contrato, instrumento jurídico e particular do Estado Burguês. Essa lógica, *constructo* histórico do modo de produção capitalista, sistematizada por Saes, é sintetizada por Marx, por meio de uma alegoria sobre a saga do drama dos trabalhadores até os dias atuais:

Ao abandonarmos essa esfera da circulação simples ou da troca de mercadorias, de onde o livre-cambista vulgaris [vulgar] extrai noções, conceitos e parâmetros para julgar a sociedade do capital e do trabalho assalariado, já podemos perceber uma certa transformação, ao que parece, na fisionomia de nossas *dramatis personae* [personagens teatrais]. O antigo possuidor de dinheiro se apresenta agora como capitalista, e o possuidor de força de trabalho, como seu trabalhador. O primeiro, com um ar de importância, confiante e ávido por negócios; o segundo, tímido e hesitante, como alguém que trouxe sua

própria pele ao mercado e, agora, não tem mais nada a esperar além da... despela (MARX, 2011a).

Portanto, o Estado não é uma força imposta do exterior à sociedade, nem realidade da ideia moral, ou imagem e realidade da razão, como pretendia Hegel; mas, conforme Engels, citado por Lênin, em *O Estado e a Revolução*:

[...] 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 entredevorassem 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 citado por LÊNIN 2010, p. 24-25).

A concepção leninista de Estado, fundada em diversos textos de Marx e Engels, tem uma perspectiva histórica do Estado: “O Estado é o produto e a manifestação do antagonismo inconciliável das classes” (LÊNIN, 2010, p 25). Atua como amenizador do conflito entre estas 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” (LÊNIN, 2010, 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.

Segundo Lênin (2010), 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 ao se promover maior democratização das estruturas estatais, se tornaria possível administrar o interesse de ambas as classes, mediante a ocupação dos espaços conquistados pela meritocracia, no interior das diversas instituições e, particularmente, por meio da disputa eleitoral.

A divisão de classes exige que o Estado legisle, administre e governe em função de uma classe e em detrimento da outra: não há como atender

reivindicações que contemplem as intenções de ambas as classes sociais em disputa. Dessa forma, a política de Estado é sempre a síntese possível das tensões econômicas, sociais e políticas e de suas contradições.

A partir do estudo da experiência da Comuna de Paris, Lênin (2010, p. 78) considerou que o Estado burguês “obstaculizará toda a tentativa independente dos trabalhadores de submeter a burocracia a seus interesses”. Pode-se concluir, diante desses breves argumentos, que o direito burguês e a ideia de *Povo-Nação*, que transforma 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 o que determina as relações sociais, políticas e culturais na sociedade.

Como se pôde observar, o conceito de *Estado em geral*, e o de Estado burguês, em particular, é determinado pelo modo de produção da vida nos diversos momentos históricos da sociedade. O Estado, como modo de produção capitalista, move-se de forma distinta nos países que ficaram fora do conjunto dos países originários, entre a primeira e a segunda revolução industrial. Os anos do último quartel do século XIX e os do início do século XX foram palco da passagem do capitalismo concorrencial para o capital dos monopólios / imperialismo. É nesse momento que a necessidade de extensão, reprodução e concentração da riqueza do capital rompe com suas fronteiras e se expande para todas as nações, como afirmou Lênin em *Imperialismo: fase superior do capitalismo*. E o Brasil, forçado pelo Império, ingressa na modernidade, substituindo o trabalho escravo pelo trabalho assalariado.

2.1 O Estado burguês no Brasil

A partir do entendimento da maneira como se deu a constituição do capitalismo, até que ele assumisse uma configuração semelhante a que conhecemos e, após se fazerem algumas inferências, é possível entender, de modo geral, os desdobramentos que levaram à composição da formação social capitalista no Brasil. Assim, a análise da forma como o desenvolvimento do

capitalismo incidiu diretamente sobre a nossa realidade pode permitir um entendimento mais aproximado do contexto histórico do qual somos parte.

A leitura da história em geral permite afirmar que a inserção do Brasil na economia externa, desde o período colonial, foi marcada por um modelo primário, exportador, no qual a produção agrícola teve participação relevante, propiciada pelas grandes extensões de terra. As mudanças na economia mundial, contudo, sempre impactaram a economia brasileira provocando variações internas. Tanto assim, que a decadência do modelo colonial levou à regressão tanto dos latifúndios quanto dos minifúndios, e o que se constituiu, como resultado, foi uma economia de subsistência, que passou a produzir apenas para o próprio consumo. Esse panorama, entretanto, alterou-se com o desenvolvimento da cafeicultura. De acordo com Moreira (2016), as novas relações de produção foram capazes de produzir efeitos “virtuosos” na economia interna, tais como a construção de infraestrutura de transporte, bem como capazes de contribuir no processo de urbanização e de desenvolvimento de indústrias de bens de consumo. O que demarca esse novo modelo, porém, não são os seus produtos, mas, sim, as relações de trabalho que dele derivaram, uma vez que pautadas na substituição da mão de obra escrava pela assalariada.

Neste sentido, o fato de maior relevância ocorrido na economia brasileira, nas três últimas décadas do século XIX, segundo Celso Furtado (2007), teria sido o aumento relativo da importância do setor assalariado; a vinda de imigrantes, principalmente italianos e a abolição do regime escravocrata foram os elementos-chave desse processo:

A nova expansão tem lugar no setor que se baseia no trabalho assalariado. O mecanismo desse novo sistema, cuja importância relativa cresce rapidamente, apresenta diferenças profundas com respeito à antiga economia exclusivamente de subsistência (FURTADO, 2003, p.218).

Para o autor, o trabalho assalariado foi fundamental para a formação da economia de mercado interna que se desenvolveu no Brasil na primeira metade do século XX. Celso Furtado (2007) segue sua análise apontando que, na economia baseada na cafeicultura, apesar de se continuar a manter o mesmo tipo primário/exportador, as relações de trabalho assalariado permitiram dinamizar o desenvolvimento interno.

Nesse novo tipo de relações, ainda que se guardem similaridades com o sistema escravista, o resultado bruto da produção é dividido entre os proprietários cafeicultores e os trabalhadores assalariados.

Portanto, teve importância fundamental, no desenvolvimento do novo sistema econômico, baseado no trabalho assalariado, a existência da massa de mão de obra relativamente amorfa que se fôra acumulando no país nos séculos anteriores (FURTADO, 2007, p.221).

Nesse sentido, com o aparecimento de assalariados, empregados, as novas relações de trabalho, iniciadas com a cafeicultura, assumem grande importância para o surgimento da indústria nacional. Favoreceram esse processo, além da imigração europeia, também e, principalmente, a grande quantidade de mão de obra local já disponível, fato que, em contrapartida, contribuiu com a degradação das antigas relações de produção (MOREIRA, 2016):

Pode-se dizer que o processo de industrialização do Brasil tem início no final do século XIX e início do XX, de acordo com Paul Singer (2004), como uma consequência secundária da economia baseada na cafeicultura (MOREIRA, 2016, p. 44).

Dadas estas condições históricas da penetração do capitalismo no Brasil, passa-se a identificar que tipo de Estado Burguês se constitui para representar a emergente classe industrial forjada na oligarquia cafeicultora.

A passagem do Estado escravista moderno para o Estado burguês ocorreu no período entre a Abolição da Escravatura e a consolidação das novas regras constitucionais da República. Por consequência, mesmo que a condição econômica primária, exportadora permanecesse inalterada, a base jurídico-política do Estado burguês já destruíra “o direito escravista [com] a abertura do aparelho do Estado” (SAES, 2001, p. 101-102) e, assim, todos os homens foram declarados cidadãos, portanto, igualados, mesmo que só no plano formal, ocultando-se lhes a condição de classe de cada um. Efetiva-se, com isso, o que já era realidade na sociedade brasileira desde 1888, ou seja, o caráter contratual e a exploração do trabalhador, no código Civil de 1917. A forma de organização, em tese, se fundamenta na universalidade e na meritocracia, e independente da condição socioeconômica; portanto, a partir daquele momento, todos poderiam pleitear alçar à condição de assalariados do Estado. Desse modo, perante esse Estado, todos os considerados aptos, possuem iguais condições de obedecer aos processos de recrutamento para

hierarquização nas instâncias de qualquer instituição estatal, se formalmente aprovados pelo critério da competência (SAES, 2001, p. 102).

A pergunta que Saes (2001, p. 102) se faz desde o início deste texto, discutindo outra interpretação do Estado marxista, reaparece com a seguinte formulação: Este tipo de estrutura jurídico-política poderia produzir que efeitos nos trabalhadores privados e nos trabalhadores do serviço público? Nos primeiros, nos agentes econômicos, a convicção de que a prestação do sobretrabalho em troca de meios materiais de subsistência deve ocorrer por livre e espontânea vontade de proprietários dos meios de produção e de trabalhadores (SAES, 2001, p.102). Como já se afirmou acima, o contrato imprime a essa relação de troca, a regra de que ambos estão em situação de equivalência, portanto, são possuidores de bens que podem ser trocados. Para o segundo grupo, o dos servidores públicos, na condição de representantes do Estado, se submetem esses trabalhadores até à ameaça de repressão, para garantir a liberdade entre eles e a celebração para a pactuação contratual. Dessa forma, se garantiria a liberdade de trabalho. Esse duplo efeito ideológico, tanto nos trabalhadores do setor privado, como nos do serviço público, permite a difusão progressiva e lenta, num primeiro momento da República, do trabalho assalariado na formação social brasileira e da implantação de relações capitalistas de produção. Há que se destacar que essa difusão se deu de forma distinta entre as regiões brasileiras e no seu interior, dependendo da necessidade desses dois tipos de trabalhadores. Ainda de acordo com Saes (2001, p. 102-103), no período de sessenta a setenta anos, essa difusão, cada vez mais ampliada, consolida de forma dominante o modo de produção capitalista no Brasil.

A relação entre modo de produção capitalista e o Estado no Brasil, a partir de 1930, vai evoluir de forma distinta até a década de 1990. É possível afirmar que a Revolução Política de 1930 é um divisor de águas no projeto econômico do capital no Brasil. O intervencionismo estatal muda de rota e se volta para a esfera da produção industrial e das relações de trabalho.

Saes (2001, p. 103) destaca que nesse processo de evolução do Estado burguês no Brasil há dois aspectos centrais que atravessam a história política de 1930 a 1990, no país. Do regime político provisório de 1930 a 1934 à Constituinte de 1988, passou-se por democracias representativas e pluripartidárias, pela

ditadura do Estado Novo, pela experiência mais duradoura de democracia, entre 1945 a 1964, e pelo golpe militar de 1964 a 1984. Este autor afirma que apesar da instabilidade política apresentada neste panorama, o Estado burguês no Brasil teve um compromisso mínimo de manutenção do projeto de desenvolvimento capitalista para o país. No entanto, paradoxalmente, o processo constituinte e o retorno à democracia representativa na segunda metade da década de 1980, abriu espaço para um total controle do Estado e da economia brasileira, pela dominação do capital financeiro internacional (SAES, 2001, p.104).

Os anos de 1990, comandados pelos arautos do neoliberalismo no governo Collor e nos governos de FHC, romperam com a base da soberania nacional que ainda existia ao entregar riquezas de toda natureza às grandes corporações internacionais (SAES, 2001, p.104-105).

Em seguida, o Estado Brasileiro repactua sua ordem interna com a vitória de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2002, por meio de uma coalizão presidencialista que possibilita a governabilidade dos dois mandatos de Lula e, posteriormente (o que deveria ter ocorrido), mais dois mandatos de Dilma Roussef, caso o segundo deles não tivesse sido interrompido pelo golpe político-institucional do dia 17 de abril de 2016, pela via do impedimento.

Nesse período Lula-Dilma, o Estado conservou-se em seu papel capitalista de garantir a manutenção do processo de acumulação do capital, porém, com enfoque mais desenvolvimentista. Como governo de coalizão, visou manter o padrão internacional de acumulação por meio do capital financeiro, retomou a lógica do Estado ampliado, reduzindo consideravelmente as privatizações e impulsionou as políticas sociais. Porém, sem nenhuma revolução social, ou seja, sem superação do modelo capitalista, buscou-se apenas o pacto, a coalizão que permitiria (por um curto espaço de tempo) a retomada de um desenvolvimentismo com elementos do Bem-Estar Social. Dentro dessa lógica de governo de coalizão, implementaram-se de políticas sociais compensatórias e de promoção da equidade com o objetivo de mediar e amenizar as tensões entre as distintas demandas do Capital e do Trabalho.

No âmbito da educação, pode-se destacar como avanços, obtidos nesses dois últimos governos: a criação de novas universidades e novos *campi*, a atenção à assistência estudantil, o piso salarial nacional e programas como o PROUNI, que permitiram aos trabalhadores cursar o ensino superior.

2.2 De Requião a Beto Richa: um estado burguês em um governo desenvolvimentista

No Paraná, as forças políticas que fizeram parte da coalizão que elegeu Requião, em 2002, centralizaram-se nas decisões expressas em seu Programa de Governo, já muito distinto da conjuntura de seu primeiro mandato como Governador (1991-1995), em plena construção hegemônica do governo Collor.

Nesse outro momento de 2002, Requião apresenta-se como candidato comprometido com mudanças, e em seus discursos afirmava que sua administração seria oposta à do que o antecederia e, por isso, não seguiria a orientação neoliberal na formulação das políticas de Estado. Em sua 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”²⁴.

Uma de suas primeiras ações após a posse, foi assumir a Secretaria de Segurança por 90 dias. Mudou o estatuto da Polícia Civil e colocou dois membros do Ministério Público no Conselho dessa polícia. Esta ação visava quebrar o corporativismo existente dentro da Corporação, causada pela escolha apenas de membros da primeira classe para o Conselho.

Com atitude ousada frente à política estatal, Requião decretou moratória²⁵ por um período de 90 dias, a fim de analisar e conferir os gastos da gestão anterior, de Jaime Lerner.

As diretrizes que orientaram as ações do seu primeiro mandato foram destacadas no seu plano de governo e visaram intervenção maior nos problemas gerados pelas desigualdades sociais, como se observa abaixo:

- Ações de Inclusão Social e de Combate à Pobreza;
- Modelo Próprio de Desenvolvimento;
- Infraestrutura 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, 2006 p.2).

²⁴ Trecho transcrito do Discurso de Posse do governador Roberto Requião, em pronunciamento à Assembleia Legislativa do Paraná (ALEP), em 1º de janeiro de 2003.

²⁵ Suspensão dos pagamentos devidos pelo governo do Estado.

De acordo com as intenções apontadas no Plano de Governo, as políticas sociais para combater a pobreza mostravam-se mais integradas, o que se pode associar à necessidade de fortalecer o Estado por meio de ações políticas menos setorializadas e fragmentadas. Foram vários programas e projetos lançados, visando incentivar as pequenas empresas, a geração de empregos e a melhoria de vida da população.

A reeleição de Requião, no de 2006, acontece novamente em segundo turno. Sua vitória foi divulgada como uma das mais acirradas disputas de segundo turno, na qual teve como adversário Osmar Dias, do PDT. Obteve vantagem de votos nos municípios menores, com maior índice de pobreza, enquanto Dias obteve vitória nos municípios maiores, dentre eles Curitiba, Maringá, Londrina, Foz do Iguaçu e Cascavel.

No segundo mandato (2007-2010), Requião assumiu uma postura nacionalista, conforme afirmou no já citado Discurso de Posse, em 01 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). Naquele momento, também assumiu as políticas sociais como prioridade do seu governo.

A postura de governo de Requião foi citada pela imprensa como autoritária, de caráter populista e, portanto, sua relação com a imprensa sempre foi jocosa e desqualificadora. Diante destes aspectos, o que não pode ser negado é a tradição política que perpassa suas ações governamentais, tanto no Estado do Paraná como perante o Congresso Nacional.

Para o campo, o plano de governo de Requião previa políticas voltadas para a viabilidade da pequena agricultura, desde a 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, desenvolveu Programas que previam:

- a) Combate à pobreza: construção de moradias; implantação de sistemas de abastecimento de água comunitários; universalização da eletrificação das propriedades rurais; e regularização fundiária;

- b) Financiamento à Diversificação Agrícola do Pequeno Agricultor: destinação de R\$ 1,3 bilhão, provenientes do acordo com o Banco do Brasil (BB), quando das transferências das contas públicas do Banco Itaú para o BB, para financiar agricultores familiares na diversificação e no processamento de produtos, nas propriedades;
- c) Nova Agricultura: com Barracão do Produtor que visava à melhoria da organização rural, por meio da ampliação dos processos de beneficiamento, armazenagem e acesso à comercialização da produção agropecuária, com agregação de valores aos produtos;
- d) Diversificação da Agricultura: fomento à diversificação da pauta de produtos da agricultura paranaense, à produção alternativa, incentivando a agricultura orgânica, fruticultura, olericultura, plantas medicinais, floricultura, criação de pequenos animais, culturas bioenergéticas, e a caprinocultura, entre outros;
- e) Como Diretrizes Gerais: Apoio à agro industrialização como mecanismo de agregar valor aos produtos do campo; e apoio à incorporação dos produtores familiares na produção do Biodiesel;
- f) Recuperação e Sustentabilidade da Cafeicultura do Paraná: garantia de renda às pequenas propriedades cafezeiras familiares; e
- g) Agricultura para Minorias: priorizar as políticas públicas de capacitação, fomento e infra-estrutura para a inclusão das minorias (comunidades indígenas e quilombolas) no sistema produtivo, entre outros.

Com referência à Reforma Agrária, o plano de governo de Requião (2006), não especificava as ações. O que cresceram foram as ações dos Movimentos Sociais, em específico, as do MST que, no primeiro mês de sua posse, realizou diversas ocupações, massificando o número de famílias acampadas no Estado. O crescimento da luta pela terra veio acompanhada da reação das camadas latifundiárias que criaram, em março de 2003, o Primeiro Comando Rural (PCR), com o intuito de agenciar pistoleiros para combater as ocupações de terras no Paraná.

Foi diante das ocupações de terras, porém, que o governo mudou sua posição e passou a não cumprir grande parte dos mandatos de reintegração de

posse dessas áreas. Tal atitude causou revolta entre os ruralistas, que promoveram ações violentas contra a vida de trabalhadores rurais.

Apesar da posição entusiasta dos Movimentos Sociais do Campo frente ao Governo Requião, a luta e a ocupação de terras foi diminuindo no decorrer dos dois mandatos, (2003 a 2006 e 2007 a 2010), como expressam os dados da Tabela 1, organizados por Knopf (2013, p. 86-87).

TABELA 1 – Número de ocupações de terra realizadas durante o governo Requião, no Paraná – Anos 2003 a 2010.

Ocupações 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	41.471

Fonte: DATALUTA. Org. KNOFF, Fátima (2013)

Como os dados expressam, foram cerca de 286 ocupações realizadas, somando-se um total de 41.471 famílias que se envolveram na luta pela terra nesse período. Também podemos perceber que o número de ações dos Movimentos Sociais Camponeses foi se enfraquecendo no decorrer do governo.

Na Tabela 2, podemos verificar, comparando-se as ocupações realizadas com 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 – Anos 2003 a 2010.

Número de assentamentos organizados por ano	Número de assentamentos	Número de famílias contempladas
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: DATALUTA. Org. KNOFF, Fátima (2013).

Durante os dois mandatos de Requião foram regularizados 50 assentamentos que beneficiaram 4.161 famílias. Os dois quadros expressam maiores avanços, tanto da luta pela terra, quanto da legalização de assentamentos, pelo governo, nos primeiros anos de mandato, entre 2003 a 2006. Nos anos seguintes, diminuíram-se as iniciativas de luta e conseqüentemente as ações de regulamentação das áreas irregulares. A diferença é muito expressiva entre as ações de ocupações de terras improdutivas e as áreas desapropriadas no intervalo de 2003 a 2010; do total de 286 ocupações, apenas 50 tornaram-se assentamentos; e das 41.471 famílias, apenas 4.161 foram assentadas.

Embora a propaganda do governo de Roberto Requião difundisse que as políticas trouxeram muitos benefícios para a agricultura, na prática (como não se tratava de um governo defensor das teses socialistas), o que esteve em jogo foi a propriedade privada e os interesses das empresas internacionais; a correlação de forças não permitiu o rompimento mais expressivo com os interesses e com o poder da burguesia agrária paranaense.

Nos dois mandatos de Requião, mesmo com a tensão entre governo de estado e MST, o executivo estadual, em relativa sintonia com o governo Lula, manteve seu compromisso de avançar no compromisso constitucional do direito à educação e à educação escolar no campo. Porém, apesar dessas brechas criadas pela conjuntura, que possibilitaram 67 ocupações no Paraná,

em 2003, com efeito, na maioria desses acampamentos, as crianças encontravam-se sem acesso à escola (BAHNIUK, 2008). Portanto, conforme já relatado, foi com a pressão da Articulação Paranaense por uma Educação do Campo que se concretizou a criação da Coordenação da Educação do Campo (CEC), subordinada à Secretaria Estadual de Educação do Paraná, no ano de 2003, para responder às necessidades da educação do campo.

Nessa luta contínua dos Movimentos que lutam pela terra, o Conselho Estadual de Educação (CEE), no dia 08 de dezembro de 2003, autorizou o funcionamento da Escola Itinerante por meio do Parecer 1.012/03 que a oficializou, seguido da Resolução 614/2004, de 17 de fevereiro de 2004, da Secretaria de Estado da Educação (SEED-PR), que estabeleceu o regime de experimento por dois anos, tendo por Escola-Base o Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak (CECISS), no Município de Rio Bonito do Iguaçu (MST, 2008; SAPELLI, 2013). Para tanto, a Resolução 1.660/2004 autorizou o funcionamento da Educação infantil e do Ensino Fundamental – Anos iniciais, para atender exclusivamente às turmas das Escolas Itinerantes.

Outro dado importante dessa trajetória de luta por escola no acampamento diz respeito ao conjunto de educadores que foram se formando no Paraná, por meio da atuação na Escola Itinerante, ou seja, somente entre os anos de 2004 e de 2007, 2.434 educadores participaram de formações continuadas, organizadas pelo Setor de Educação do MST, em parceria com a SEED e Universidades (ACAP, 2011).

Até o ano de 2011, a maioria dos educadores que atuava na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental não possuía ensino superior e uma minoria frequentava o curso de Magistério, no Instituto de Educação Josué de Castro, em Veranópolis. Todos e todas eram acampados/as que foram desafiados/as a serem educadores/as e se dispuseram a se auto-organizarem coletivamente para a apropriação da formação docente.

Essa postura foi resultado da correlação de forças, quando com Dilma Rousseff na presidência; com os avanços do PRONERA, o MST projetou centenas de educadores populares, em meio aos processos de atuação e de formação continuada, combinada com a luta pelo acesso à Universidade. Desse modo, a partir de 2012 e até o presente, todos os educadores contratados para atuar na educação infantil e anos iniciais do ensino

fundamental já possuem graduação, magistério ou cursam graduação e pós-graduação nos níveis de especialização e de mestrado (MST, 2015).

Contraditoriamente, o mesmo Estado que respalda a existência da escola itinerante nos acampamentos, “[...] é o Estado que a despeja. Diante de tudo, a simples existência da Escola Itinerante assegura a continuidade da educação das crianças e suas famílias, mesmo diante da situação de expulsão destas do lugar onde viveram por 10 anos” (ACAP, 2012, p. 28).

Outra contradição a ser destacada foi a diferença salarial do valor recebido pelos educadores contratados por 20 horas semanais, no período de 2006 a 2011: R\$ 587,75, no governo Requião, muito mais aberto às negociações e pressão do MST. Em comparação, o governo de direita de Beto Richa reajustou e atualizou, a partir de 2012, o piso salarial do educador com jornada de 20 horas/semana para R\$ 1.175,00 e ampliou os contratos de trabalhadores para as funções de cozinheira, auxiliares de serviço geral e de coordenação político- pedagógica do Convênio (ACAP, 2012; SAPELLI, 2013 citado por LEITE, 2017, p. 90).

Reitere-se, entretanto, que tanto estas novas funções, contempladas pelo Convênio, quanto o ajuste salarial, têm sido conquistadas como frutos das pressões exercidas pelo MST sobre o governo Beto Richa (PSDB). Mas, como parte contraditória do mesmo movimento, este governo tem sido também o responsável pela ausência de financiamento tanto para a formação continuada e para a manutenção da estrutura física existente, quanto para a construção de novas estruturas. Além disso, arrochou a fiscalização e o controle exercidos pela SEED, fato este que alargou a carga burocrática com o consequente aumento de exigências documentais acerca do Convênio, o que ocasionou mais desgastes nas comunidades escolares (LEITE, 2017 p. 61).

Durante os governos Beto Richa, pouco se avançou na conquista de novas áreas de terras para a reforma agrária no Estado; ao contrário, no segundo mandato, a repressão aumentou: diversos despejos de famílias acampadas foram realizados, a relação pacífica diminuiu e poucos assentamentos foram criados.

Conforme Mariano (2016):

Apesar do programa de assentamentos rurais estar parado, o MST segue organizando famílias Sem Terra, fazendo ocupações de latifúndios, em âmbito nacional. Existem, atualmente, 150 mil famílias em ocupações de terra (MST, 2015), pressionando para regularização de assentamentos rurais. No Estado do Paraná, a luta pela terra entre 2014 e 2015 contabilizou 17 novas ocupações (NERA, 2015), demonstrando a retomada da estratégia das ocupações massivas pelo MST, ocupações essas realizadas com um grande número de famílias. As 17 novas ocupações de latifúndios ocorreram principalmente, nas mesorregiões Norte Central, Centro Sul e Centro Oriental paranaense (NERA, 2015). Exemplo deste processo é a ocupação da fazenda “Porta do Céu”, localizada no município de Florestópolis (Norte Central Paranaense), ocorrida no mês de março de 2014 e realizada por 500 famílias ligadas ao MST. A área ocupada encontra-se sob domínio do grupo Atalla, que não cumpre a função social da terra, pois, além do desrespeito às legislações ambientais e trabalhistas, mantém a terra improdutiva, conforme constatado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) (MARIANO, 2016, p.67).

Na região Centro-Sul do Estado, mais especificamente nos municípios de Rio Bonito do Iguaçu e Quedas do Iguaçu, a história se repetiu e foram realizadas as ocupações no latifúndio da indústria madeireira Araupel. Conforme Mariano (2016):

Em julho de 2014, o MST ocupou novamente parte do latifúndio Araupel no município de Rio Bonito do Iguaçu, envolvendo 2.500 famílias. Em 2015, a luta pela desapropriação das terras da Araupel teve novos desdobramentos, sobretudo, após a sentença da Justiça Federal determinando que as terras sob domínio da Araupel pertencem à União. Após esta sentença, novas ocupações ocorreram na área (desta vez na parte situada no município de Quedas do Iguaçu), nos meses de junho e envolveram cerca de 800 famílias (NERA, 2015, citado por MARIANO, 2016, p.67).

Com essas ocupações, reaparece fortemente a violência no campo, rompendo com o discurso pacifista do governo Beto Richa, como sendo ele aquele que promove a paz no campo. Um dos fatos emblemáticos ocorridos foi o da morte de dois trabalhadores Sem Terra, acampados no ano de 2016. Conforme MST (2016):

No dia 07 de abril de 2016, na ocupação da fazenda Araupel, em Quedas do Iguaçu, a Polícia Militar do Paraná, realizou uma emboscada, assassinando a tiros de pistola e fuzil os dois trabalhadores Sem Terra: Vilmar Bordim, 44 anos, casado, pai de três filhos e Leonir Orback, 25 anos, que deixou dois filhos e a esposa grávida aos nove meses. Também foram feridos,

outros sete integrantes, dois deles de forma mais grave, que tiveram que passar por cirurgia. A maioria recebeu tiros pelas costas (MARIANO, 2016. p.68).

Tais dados expressam que a luta pela terra não ficou como reivindicação de camponeses do século passado; permanece atual e necessária como elemento que movimenta a luta da classe trabalhadora brasileira. Porém, como expressão do outro polo, o Estado burguês, continua a utilizar os instrumentos de violência e repressão a estas lutas.

No estado do Paraná, o MST, desde sua constituição em 1984, sofre com a violência que lhe é imposta por parte dos latifundiários, fazendeiros e empresários do agronegócio. Citem-se, neste trabalho, dois episódios marcadamente violentos, que aconteceram no Oeste do estado e que têm relação direta com a escola Zumbi dos Palmares, conforme relatado por Leite (2017):

Liderados pelo presidente da SRO (Sociedade Rural do Oeste), no dia 30 de novembro de 2006, quando educadores da 1ª Jornada de Educação da Reforma Agrária-PR seguiam em direção à fazenda Syngenta Seeds (desapropriada pelo governo) para realizar ato de encerramento da jornada de educação, defrontaram-se com o bloqueio dos fazendeiros agressores na BR-277. O outro conflito, no dia 21 de outubro de 2007, 40 homens armados atacaram as famílias acampadas na fazenda supracitada, o que culminou em seis militantes feridos, uma mulher gravemente ferida por espancamento e o assassinato do militante Valmir Motta, conhecido como Keno (LEITE, 2017, p. 58).

Nestes dois conflitos apresentados estavam presentes educadores e educandos da Escola Itinerante Zumbi dos Palmares; ambas, situações que marcaram a história daqueles sujeitos. Hoje o assentamento, onde está localizada a escola, recebeu o nome de Valmir Motta de Oliveira, em homenagem ao companheiro assassinado naquele conflito.

Conflitos como estes fizeram com que o estado do Paraná se tornasse o primeiro em *violência no campo*, do Sul do Brasil e o quinto, a nível nacional. (Id., Ibid., p.58).

2.3 O MST e o Estado burguês paranaense

Os estudos disseminados em artigos, dissertações e teses sobre o MST e, em particular, aqueles sobre a relação desse Movimento Social, que luta pelo direito à terra frente ao Estado, com as diversas instâncias institucionais federais e estaduais, têm-se pautado em relatos de análises e reflexões sobre a luta de classes presente na realidade brasileira, em seus momentos históricos distintos.

Assim, como decorrência dessa luta, ganhou maior expressão, nos últimos quinze anos, o tema da educação escolar, em todos os níveis, para a formação de lideranças do MST. Com isso, tornou-se possível afirmar que a luta pelo trabalho na terra engendrou a luta pela educação escolar regular e acadêmica, como exposto no Capítulo 1.

Para orientar o debate, na esteira das explicações sobre as contradições entre a El Zumbi dos Palmares e Escola do Campo Zumbi dos Palmares, portanto, sobre as contradições que se evidenciam na transição de Acampamento para Assentamento, dividida entre a responsabilidade do Município de Cascavel e do Estado do Paraná, e abrangendo a formação de Educação Básica e de Jovens e Adultos, faz-se necessário iniciar-se este capítulo com o texto de Marx (2012) *Crítica ao Programa de Gotha*²⁶. Esse texto, de 1875, traz críticas sobre temas que já eram parte de muitos outros estudos, inclusive de *O Capital*, tais como valor de uso, trabalho, natureza, internacionalismo da luta operária, justiça, e direito e suas limitações. Porém, o que particularmente interessa, nesse trabalho, é o que se refere à tensa relação dos operários com o Estado, e o papel deste na educação escolar de modo geral.

A reflexão necessária que Marx obriga a realizar frente à realidade atual remete à discussão sobre o papel do Estado e sobre a luta por uma Escola Pública do Campo. Em *Crítica ao Programa de Gotha*, a questão proposta a Marx, pelo Partido, foi apresentada como se segue: “O Partido Operário Alemão exige como base intelectual e moral do Estado: 1. Educação geral do

²⁶ Este texto foi resultado da crítica que Marx fez ao Projeto do programa de coalizão entre dois partidos alemães: o Partido Operário Social-Democrata e a Associação Geral dos Operários Alemães.

povo, igual para todos e a cargo do Estado. Obrigação escolar para todos. Instrução gratuita” (MARX, 2012, p.222).

A resposta de Marx sobre a educação igual para todos...

Educação do povo, igual para todos? Que se quer dizer com estas palavras? Acreditar-se-á que, na sociedade actual (e é dela que se trata), a educação possa ser a mesma para todas as classes? Ou querer-se-á então obrigar pela força as classes superiores a receberem apenas o ensino restrito na escola primária, o único compatível com a situação económica, não só dos operários assalariados, mas também dos camponeses? (MARX, 2012, p. 223).

... e a cargo do Estado, deu-se no tom que exigia revelar, de forma expressa e incisiva, sua posição política para os amigos do Partido:

Uma «educação do povo a cargo do Estado» é absolutamente inadmissível. Determinar por uma lei geral os recursos das escolas primárias, as aptidões exigidas ao pessoal docente, as disciplinas ensinadas, etc [...] completamente diferente de fazer do Estado o educador do povo! Pelo contrário, é preciso, pelas mesmas razões, banir da escola qualquer influência do Governo e da Igreja. [...] pelo contrário, o Estado que precisa de ser rudemente educado pelo povo (MARX, 2012, p. 223).

Virgínia Fontes, em seu texto *Sobre Crítica do Programa de Gotha*²⁷, interpreta de forma apropriada tal posição crítica sobre o tema: “[Marx] Entende a relevância da luta política, mas revolta-se contra a tendência a suprimir a autonomia da classe trabalhadora e a torná-la dependente do Estado” (MARX, 2012, p. 5). Com essa assertiva de Fontes, pode-se compreender a discussão sobre o percurso histórico do embate com o Estado burguês – nesse caso, da passagem da Escola de Acampamento para Escola de Assentamento Zumbi dos Palmares –, e como esse posicionamento se articula com a realidade do Estado brasileiro e com a dos Governos do Paraná.

²⁷ MARX, Karl. **Crítica ao Programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2012. (Texto publicado, provavelmente, em orelhas do livro físico e constantes, em publicação PDF, como páginas 5 e 6, dos *elementos pré-textuais*: Disponível em: < <https://nunomiguelmachado.files.wordpress.com/2012/01/marx-critica-prg-gotha-boitempo-pag-n-origin.pdf> >).

3 A ITINERÂNCIA DA ESCOLA ZUMBI DOS PALMARES

*“Minha escola construída,
com a força do mutirão,
o trabalho gera vida
na força da união”²⁸*

*“Somos Lutadores
herdeiros de Zumbi,
No estudo e no trabalho
um mundo novo construir”²⁹*

Os textos colocados como epígrafe desta seção ajudam a descrever o que é, como foi construída, quem são os sujeitos e quais foram, e são, seus objetivos com a Escola.

Em decorrência da itinerância, os caminhos percorridos pela Escola Zumbi estiveram presentes em todos os momentos, com o elemento da cooperação traduzido na prática pelo trabalho coletivo em mutirão. A primeira Escola, que foi construída no acampamento Dorcelina Folador, em uma das primeiras áreas ocupadas dentro grande latifúndio de propriedade da família Festogato, de Cascavel, data de 18 de maio de 1999. Chegou a ter cerca de 1.200 famílias e todo o trabalho de construção foi realizado voluntariamente pelos Sem Terra acampados. As atividades de preparação da alimentação das crianças, e de limpeza e manutenção do espaço também eram organizados de forma coletiva e voluntária. Estas ações, porém, apesar de serem muito positivas, do ponto de vista dos valores humanistas envolvidos, retiram do Estado, responsável pela Educação, a obrigação de garantir as condições necessárias para desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola.

Assim como neste, e em todos os demais espaços onde houve ocupações, a escola contou com a solidariedade dos sujeitos Sem Terra, em luta pela terra e também pela educação.

A segunda epígrafe, que se consolidou como a “palavra de ordem” da Escola, reforça a ideia de que todos os educadores e educandos são lutadores, por estarem em processo de combate permanente contra a ignorância, construindo permanentemente novos saberes, a partir da materialidade da luta

²⁸ Música Infantil, *O trabalho gera vida*, criada nos anos 90, pelo poeta e cantador, Zé Pinto de Lima.

²⁹ Palavra de ordem construída coletivamente e que é expressada cotidianamente por toda a comunidade escolar.

pela terra e pela liberdade; resistindo a toda e qualquer forma de opressão, segundo a “palavra de ordem”, herdada de Zumbi dos Palmares. Compreende-se, assim que o estudo e o trabalho, a ciência e o princípio educativo do trabalho se complementam, ou seja, são partes integrantes de uma proposta pedagógica de *Escola*, que se propõe a fazer a transformação social, para “*um mundo novo construir*”.

A Escola Itinerante Zumbi dos Palmares (Figuras 6 e 7), desde a sua origem, já nasce com a marca da rebeldia, da coletividade e da luta. Como já mencionado acima, iniciou suas atividades antes mesmo da autorização por parte da Secretaria de Estado da Educação.

FIGURA 6 – Vista da entrada da Escola, no Acampamento Dorcelina Folador.



Fonte: Arquivos da escola.

FIGURA 7 – Assembleia Inicial, festa de inauguração da Escola do Acampamento Dorcelina Folador (2003).



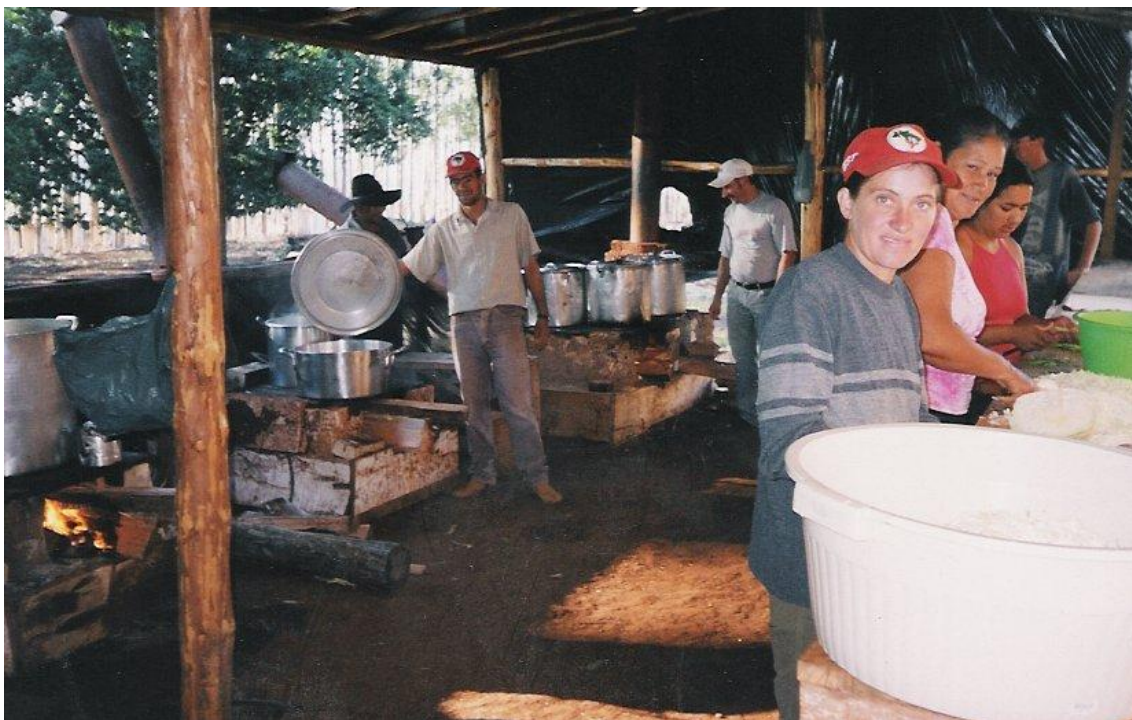
Fonte: Arquivos da Escola.

As atividades de implantação da escola iniciaram-se no acampamento Dorcelina Folador, em estruturas construídas pela própria comunidade acampada. Em diálogos cotidianos com os sujeitos acampados, desde o início da escola, uma mãe relata que:

Não tinha nada, as famílias que se mobilizaram para organizar as salas de aula com lonas, taquaras e madeiras retiradas no próprio acampamento, de fazer bancos, mesas fogão a lenha, de organizar a cozinha, de organizar os grupos para cuidar da limpeza do espaço e para preparar o lanche com os alimentos que eram doados pelas próprias famílias acampadas. (diário de campo, 22 de abril de 2015)

O acampamento estava organizado em grupos de 10 famílias, o que possibilitava dividir as tarefas de forma que todos pudessem cooperar, trabalhando voluntariamente, para garantir o funcionamento da Escola, conforme Figuras 8 e 9, a seguir:

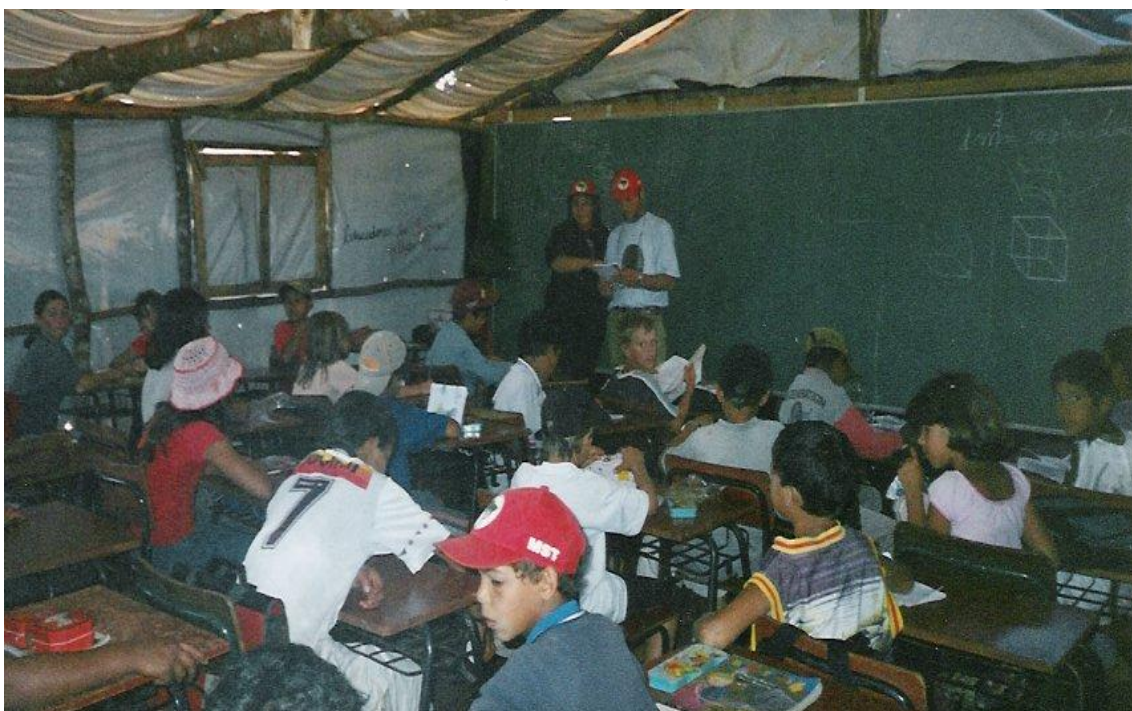
FIGURA 8 – Cozinha em funcionamento com divisão de tarefas entre os voluntários.



Fonte: Arquivos da escola.

Todo o acampamento era responsável, e cada um tinha uma tarefa: uns eram educadores, outros cozinheiros, outros zeladores, outros cuidavam da disciplina, para que nenhuma criança voltasse para casa antes da hora, outros buscavam água e etc.

FIGURA 9 – Salas de aula do Acampamento Dorcelina Folador.



Fonte: Arquivos da escola.

O processo de escolha do nome para escola demonstrou o princípio da coletividade, por ter oportunizado um debate que garantiu estudo e aprendizagem para as famílias acampadas, até que foi escolhido o nome que representava os ideais de luta por liberdade: o do líder negro Zumbi dos Palmares, conforme segue:

A escolha do nome foi outro momento forte e importante na construção do Projeto Político Pedagógico da escola. E seguiu a lógica da participação e envolvimento das famílias, porém a partir de critérios: ser um nome de um lutador do povo que seja exemplo para a luta dos trabalhadores e que expresse o projeto de educação da escola. Cada grupo apresentou as suas propostas e, na sequência, foram socializadas no Setor de Educação do acampamento, as sugestões: Kalinda Cristina, Antonio Conselheiro, Sepé Tiaraju, Chico Mendes, Zumbi dos Palmares e Aprendendo com a Terra e com a Vida. Dentre estes se destacaram Zumbi dos Palmares e Aprendendo com a Terra e com a Vida. Logo após a defesa de um companheiro: “Pela luta e ideal de liberdade de Zumbi, assim como a educação para os Sem Terra, ela deve ser a chave para a libertação”, por unanimidade a Escola Itinerante passou a ser chamada de Zumbi dos Palmares. Com o Aprendendo com a Terra e com a Vida também obteve uma forte defesa, ficou como lema da escola, ficando assim definido o nome: Escola Itinerante Zumbi dos Palmares e Aprendendo com a Terra e com a Vida (MST, 2008, p.59).

Com o avanço da luta pela terra no Paraná, o MST da região Oeste, decide ampliar a área ocupada no mesmo latifúndio, deslocando parte das famílias para outro ponto. Confira-se, abaixo, como ocorreu essa mudança:

No amanhecer do dia primeiro de agosto de 2004, num dia frio, com geada em meio à pastagem e muita neblina, o novo território foi ocupado. Tudo estava para ser construído e, novamente, aos poucos o acampamento ia se reerguendo juntamente com o sol que aos poucos os aquecia. Inicialmente foram erguidos grandes barracões coletivos das brigadas (MST, 2008, p. 62).

Naquele momento, a escola itinerante foi dividida. Parte dos educadores seguiram as famílias e parte permaneceu no acampamento Dorcelina, para poder dar continuidade às aulas já iniciadas. Neste primeiro passo de itinerância, retomou-se novamente o trabalho em mutirão para construção da nova escola no acampamento “Primeiro de Agosto” (Figuras 10 e 11), o que acarretou um deslocamento em torno de 800 famílias.

FIGURA 10 – Visão parcial do Acampamento Primeiro de Agosto (2005).



Fonte: Arquivos da escola.

As salas de aula, num primeiro momento, foram feitas com lonas e taquaraquara trançada (Figura 11), o que permitia maior resistência ao vento, que era forte no local do campamento.

FIGURA 11 – Comunidade contruindo as salas de aula do Acampamento 1º de Agosto.



Fonte: Arquivos da escola.

Enquanto as estruturas eram construídas, as aulas não paravam, os educadores improvisavam dando aulas nos espaços possíveis, garantindo o planejamento e a aprendizagem, mesmo que em condições muito precárias ou quase inexistentes, como se pode observar nas Figuras 12 e 13, a seguir: aula no meio da plantação de aveia e, depois, formatura da turma, ambas ao relento, “no tempo”.

FIGURA 12 – Primeiro dia de aulas no Acampamento 1º de agosto.



Fonte: Arquivos da escola.

FIGURA 13 – Primeira formatura da escola itinerante, no Acampamento 1º de Agosto.



Fonte: Arquivos da escola.

Nos anos de 2003 a 2010, a luta pela terra vivia um período de efervescência; muitos acampamentos e o Setor de Educação do MST acompanhavam o crescimento dos acampamentos, organizando as escolas itinerantes (Figura 14), para garantir que nenhuma criança ficasse sem estudar: onde houvesse demanda, a comunidade solicitava.

FIGURA 14 – Primeiras salas de aulas: Nenhuma criança fora da escola.



Fonte: Arquivos da escola.

Na região Oeste, em Cascavel houve quatro escolas: 1) A pioneira, e maior delas, a Zumbi dos Palmares; 2) a El Oziel Alves, no acampamento Casa Velha, no complexo Cajati; 3) a El Terra e Vida, no acampamento Terra Livre, na área que pertencia à Syngenta, em Santa Tereza do Oeste, onde ocorreu o conflito já mencionado anteriormente; e 4) a escola Novos Caminhos do Campo, localizada às margens da BR 277, entre os municípios de Cascavel e Céu azul.

À medida que os acampamentos sofriam despejos e ficavam vulneráveis à violência das organizações da sociedade rural, os coletivos foram se desfazendo, mudando para outros lugares, e as escolas também teriam que mudar. Esse foi o caso da El Novo Caminho do Campo, em Céu Azul, na BR-277 que, posteriormente, passou a integrar a El Zumbi dos Palmares em Cascavel (MST, 2008; LEITE, 2017).

Houve EIs que cumpriram seu papel social de semear a Escola do Assentamento, ao conquistarem a desapropriação das áreas ocupadas, como no caso das EIs Olga Benário e Chico Mendes, que se constituíram em 2005, como Colégio Estadual do Campo (CEC), no Assentamento Celso Furtado, em Quedas do Iguaçu. A EI Zumbi dos Palmares, em Cascavel, se efetivou enquanto Escola Municipal do Campo (EMC) Zumbi dos Palmares, em 2014, e a CEC Aprendendo com a Terra e com a Vida, em 2014, ambas no Assentamento Valmir Motta de Oliveira.

Segundo Sapelli (2013), (Figura 15):

De 2004 a 2013, o repasse de materiais foi insuficiente, por isso, a maioria das Escolas Itinerantes passavam por dificuldades e tinham que contar com a organização comunitária, apenas, para a construção das salas de aula. Na atualidade, a construção das escolas é viabilizada pelas famílias que compram madeiras e folhas de amianto, mesmo sendo estruturas simples, custando muito pouco aos cofres públicos, o Estado se ausenta de sua responsabilidade (SAPELLI, 2013, p.165).

FIGURA 15 – Escola Itinerante Zumbi dos Palmares. Cada barraco é uma das salas de aula, que se organizam em duas fileiras; ao fundo (e na ampliação abaixo, à direita), o barraco onde fica a Secretaria.



Fonte: Arquivos da escola.

Por fim, em 2012, a escola se desloca novamente, agora para o Assentamento Valmir Motta de Oliveira (Figura 16), na mesma área do complexo Cajati, área que foi comprada para fins de reforma agrária e assentou 83 famílias. A partir de 2012, a Escola Itinerante Zumbi dos Palmares, com o lema “Aprendendo com a terra e com a vida”, deixa de ser itinerante, e os Anos Iniciais passam a pertencer à estrutura administrativa da prefeitura de Cascavel, mantendo-se, porém, o nome Zumbi dos Palmares. Um ano depois, com os Anos Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, torna-se “Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida” (Figura 17).

FIGURA 16 – Primeira estrutura construída com material das salas antigas.



Fonte: Arquivos da escola.

FIGURA 17 – Salas de aulas reformadas em 2014.



Fonte: Arquivos da escola.

Em termos de estrutura física, no ano de 2014, após pressão das famílias por melhorias na estrutura da escola que estava precária e, principalmente, depois de uma cobrança pública do professor Gaudêncio Frigotto, foi que, durante o Encontro das Escolas Itinerantes, que acontecia naquele ano, na Unioeste, a prefeitura cedeu alguns materiais de construção. A comunidade, em mutirão, reconstruiu as salas de aulas em alvenaria, como mostram as Figuras 17 e 18, com colocação de piso de concreto bruto e instalação de energia elétrica, que até então não havia.

FIGURA 18 – Vista aérea (1) da Escola construída pelas famílias assentadas e a obra da nova estrutura sendo construída com recursos do governo Federal/MEC.



Fonte: Arquivos da escola.

FIGURA 19 – Vista aérea (2) da Escola construída pelas famílias assentadas e a obra da nova estrutura sendo construída com recursos do governo Federal/MEC.



Fonte: Arquivos da escola.

A estrutura, antiga, de madeira pintada de verde e em formato de meia lua, como nas fotos, ainda continua abrigando o Colégio Estadual Aprendendo com a Terra e com a vida, cuja solicitação de reconstrução junto ao governo do estado já foi encaminhada.

Em meio aos processos de transição das Escolas Itinerantes, no Paraná, o caso da El Zumbi dos Palmares, no Município de Cascavel – que teve sua existência enquanto El durante 12 anos, devido à morosidade da desapropriação de áreas para assentamento –, se destaca pela sua longa duração enquanto escola de acampamento, assim como por sua luta pela manutenção do projeto educativo.

Essa longevidade permitiu a qualificação da proposta pedagógica da Escola, que passou por diferentes experimentos, desde os temas geradores de Paulo Freire até os Complexos de Estudos, de Pistrak³⁰.

Nessa trajetória, o coletivo pedagógico da escola se qualificou; vários deles concluíram o ensino superior, fizeram pós-graduação e, alguns, o curso de mestrado. Esse investimento na formação dos educadores refletiu-se diretamente no avanço da proposta pedagógica da Escola na atualidade. Um dos exemplos, é o caso da educadora que atuou como coordenadora pedagógica na Zumbi dos Palmares, foi educanda da escola itinerante, formou-se em pedagogia, especializou-se em educação de Ciências Sociais e educação especial e ingressou no mestrado de educação.

Portanto, com a longevidade da escola itinerante foram-se construindo as bases de sustentação da escola municipalizada. E como na analogia feita durante o seminário inicial de 2017, “as famílias levantaram, tijolo a tijolo, ao longo de 14 nos, a construção da Escola Zumbi dos Palmares”.

Outro elemento positivo é que a comunidade assumiu a escola como sua, participando em diferentes momentos de sua trajetória histórica, conforme se pode confirmar nas atas e listas de presença das reuniões e assembleias realizadas.

Apesar de a terra ter sido oficialmente desapropriada em 2012, a municipalização³¹ da Escola, com oferta de Educação Infantil e dos Anos

³⁰ Para conhecer mais, ver SAPELI, 2015; BANHIUK, 2016 e LEITE, 2017.

³¹ No Estado do Paraná, a oferta das modalidades da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é de responsabilidade da esfera municipal; já os anos finais do Fundamental e Ensino Médio, de responsabilidade da esfera estadual.

Iniciais, ocorreu somente em 2014, mesmo com o Decreto 11.167/2013, de criação e autorização da Escola, datado de 06 de março de 2013. Já as ofertas dos Anos Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, que competem à rede estadual, permaneceram como Escola Itinerante até o final de 2014, tendo sido regularizado como CEC Aprendendo com a Terra e com a Vida, apenas em fevereiro de 2015 (LEITE, 2017).

Desse modo, em janeiro de 2014, a comunidade e a coordenação da escola avaliaram ser impossível começar as aulas com a situação precária em que se encontrava a estrutura física (muitos estragos e falta de salas de aula), e isto porque ainda não haviam recebido, do governo estadual, nenhum material para a reforma. Foi diante disso, que se avaliou que as aulas necessitariam ser adiadas para o dia 17/02/2014 (MST, 2015).

Além da morosidade na efetivação da criação e da autorização, evidenciou-se, no âmbito pedagógico, o não reconhecimento, por parte da Secretaria Municipal de Educação, e por um determinado período, dos elementos específicos da proposta pedagógica da Escola, tais como a não contratação de professores para assumirem a classe intermediária, contemplada na proposta dos Ciclos de Formação Humana, no CEC. Com isso, comprometeu-se o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes quanto à apropriação dos conhecimentos respectivos à sua faixa etária, durante o período regular de aulas. Importante destacar que a classe intermediária se propôs a trabalhar, além das quatro horas-aula diárias, com mais quinze horas-aula semanais para realizar procedimentos específicos a partir das necessidades de aprendizado. A autorização e a liberação do contrato desses professores ocorreram somente em 2016 (LEITE, 2017).

A luta permanente com o Estado para garantir as condições de funcionamento da Escola Zumbi e do Colégio Estadual Aprendendo com a Terra e com a Vida é parte do processo de transição, que traz consigo avanços importantes no sentido da efetivação das escolas e de sua proposta pedagógica, imprescindíveis ao desenvolvimento integral do Projeto Político-Pedagógico.

3.1 O processo de transição da escola de acampamento para escola de assentamento: o embate político do MST com os governos municipal e estadual

O que significa um processo de transição? Quais os fatores envolvidos? Como reagem os sujeitos em relação à construção da política pública? Estas e outras questões motivaram a pesquisa durante o processo de entender o que muda com a consolidação do Assentamento e da Escola.

Como se demonstrou até aqui, o processo de constituição da Escola implicou vários movimentos, constantes diálogos com a realidade e com o processo organizativo da comunidade. Isso porque, a transição da escola significou uma transição de acampamento para assentamento também para a comunidade envolvida.

No decorrer do processo de transição, em suas múltiplas dimensões, articulam-se elementos necessários para a construção de uma proposta de escola. São estas as etapas que se busca identificar e categorizar, visto que isso se articula como uma crítica à visão dominante sobre o processo de escolarização e, em particular, à visão ligada a outro modelo de educação construído pelo MST, que foram se elucidando no decorrer deste texto, ao se pontuarem os aspectos necessários para se obterem ações realmente transformadoras nessa perspectiva. Foram discutidos, por fim, elementos ligados à experiência da transição da escola itinerante para escola municipal e colégio estadual.

Pensar nesse momento transitório para assegurar uma educação que responda aos princípios filosóficos, políticos e pedagógicos dos Sem Terra tem sido o debate posto no coletivo da Escola. Porém, com as alterações das prioridades e dos sujeitos envolvidos na mesma, tem sido necessário resgatar alguns conceitos estruturais, tais como “o que interessa aos assentados do MST” e “o que significa ser uma escola do campo”, dentre outras questões suscitadas que serão trabalhadas ao longo desse texto. Para recuperar estas questões, elencamos como categorias de análise: a relação escola – comunidade - setor público; a inserção de novos educadores; e a construção das estruturas físicas e pedagógicas da nova escola.

Num processo de transição, seja ela produtiva ou não, devem se considerar as modificações que, no caso da Escola, além de espaço físico, significam mudanças nos processos de gestão e na reorganização do coletivo educacional, o que acarretará uma ação concreta por parte da comunidade, no sentido de garantir a construção coletiva do projeto educativo gestado na Escola Itinerante.

Para o desdobramento destas categorias, buscou-se identificar a ação dos sujeitos envolvidos, entendendo que na ação histórica estão postos os valores, as crenças e convicções que movem cada um e cada uma.

Se olharmos para o processo do que muda com a transição da Escola, talvez o principal fator esteja no marco legal da mantenedora e em sua interferência nos processos pedagógicos.

A condição de a Escola Itinerante estar fisicamente situada em área de litígio, de acampamento, é um dos argumentos para o Estado assegurar política de educação nessas áreas, através de uma Escola-Base, que assume as responsabilidades legais sobre ela. Com a consolidação do assentamento e a transição da escola, ela passa existir “legalmente”, isto é, com possibilidade de responder enquanto instituição oficial e, também, de receber recursos e investimentos da mantenedora, sejam eles estaduais ou municipais. Ademais, o MST sempre lutou por escola pública, mesmo que em condição de acampamento/itinerante, assim como por espaços de decisões e de gestão dentro destas escolas.

Assim, a primeira tarefa para o novo coletivo escolar será a de conhecer as definições históricas para *escola em áreas de Reforma Agrária*. Aqui se estabelece a primeira categoria para análise, ou seja, para se observar como foram garantidos os princípios filosóficos e pedagógicos / metodológicos, a partir da constituição da Escola Zumbi dos Palmares e, posteriormente, do Colégio Estadual Aprendendo com a Escola e com a Vida.

Identificou-se que a permanência de um coletivo que já trabalhava na Escola Itinerante facilitou alguns processos de entendimento e de luta para assegurar um PPP que atendesse à construção política e pedagógica da escola organicamente vinculada ao MST. Por outro lado, a contratação dos novos educadores exigiu um processo de acompanhamento e de constantes debates internos.

A troca da coordenação pedagógica, constituída por membros indicados pelo Setor de Educação do Acampamento e pela direção escolar colocou como tarefa para a comunidade, identificar formas de diálogo e pautar com a nova direção, a forma escolar que garantisse os princípios estabelecidos, sobretudo o da auto-organização dos estudantes e o da gestão democrática, além do princípio do vínculo com o trabalho e com os processos organizativos.

É interessante destacar que desde a definição do local onde seria a escola, da garantia das estruturas físicas e de transporte escolar, a comunidade assumiu como suas essas responsabilidades. Assim, enquanto iam-se construindo as casas nos lotes das famílias recém-assentadas, também se erguiam as paredes das escolas. Com isso, se materializava a máxima construída pelos Sem Terra de ter escolas nas comunidades.

Outro ponto considerado foi o da lotação dos educadores na Escola, o que acaba por trazer sujeitos de fora do assentamento, que por exigir um esforço extra, no sentido de informar sobre a necessidade de se conhecer e dialogar sobre as questões postas pela realidade local, pelas contradições do real e pelas perspectivas de futuro e de mudanças deste local; novamente, a comunidade é chamada a fazer esta interlocução entre o projeto educativo e sua efetivação no chão da escola.

No assentamento foram mantidos os setores e a organicidade do MST. Dessa forma, nas questões relacionadas à educação, o Setor de Educação tem assumido o diálogo constante com a Escola, e isto tem-se constituído em diferencial dentro da mesma, uma vez que alguns educadores compõem também o coletivo do Setor e conseguem manter diálogo com as demais instâncias organizativas.

Com o concurso público, o perfil dos educadores também muda e, mais uma vez, torna-se essencial o processo de formação continuada. A prefeitura garante um processo próprio de formação continuada, porém insuficiente para garantir a proposta pedagógica; por isto, o Setor de Educação do MST acaba por assumir esse processo, através dos diversos convênios com universidades públicas. Assim é que, sempre e sempre, verifica-se o movimento social assumindo a política pública de educação.

Em se tratando da relação estabelecida no processo de transição, entre a comunidade e o poder público, verificaram-se elementos de conflitos e

avanços. Na maioria das vezes, essas questões foram pautadas por meio do diálogo, sem necessidade de enfrentamento direto. O que de fato acabou por atrapalhar o processo educativo, e por colocar a comunidade em constante sinal de alerta, foi, afinal, a morosidade na construção da escola municipal e a ausência de previsão em relação ao colégio estadual.

A comunidade entende que tem direito a estudar em locais adequados, com estruturas adequadas e por isso a morosidade remete a necessidade de acompanhamento e luta.

No entanto, apesar de ser fator determinante, a possibilidade de haver casos no Assentamento em que a comunidade se afaste das escolas após a conquista da terra, é real, pois a necessidade *concreta* das famílias exige mais tempo no lote. Dessa forma, as distâncias, para algumas, tornam-se maiores e as atividades produtivas acabam por impulsioná-las para o individualismo. Por esse motivo, no caso do assentamento Valmir Motta de Oliveira, embora se verifique que há famílias que não estão diretamente envolvidas com a escola, este acompanhamento ocorre, seja via setor, seja incentivado pela escola, seja pela construção desta importância nos processos formativos do MST.

Segundo a coordenadora pedagógica da escola, “a comunidade, sempre que é chamada, participa das ações na escola, principalmente nos momentos de trabalho e prática [...]”, citando, como exemplo, a tarefa coletiva de recobrir as salas de aulas, após um temporal ter destruído o telhado; trabalho coletivo realizado em dois dias pelas famílias do assentamento e das demais áreas que compõem a escola: “[...] foi recuperado o telhado e as crianças puderam estudar normalmente, antes mesmo da prefeitura enviar um funcionário para avaliar a situação”³².

Para analisar a relação dos educadores no processo de transição é importante considerar o que o MST e a comunidade esperam com uma escola de assentamento, pois desde 1992, o Movimento estabelece essas metas que foram se aprimorando ao longo do tempo. Hoje muitos destes princípios foram modificados a partir do estudo e aproximação com a pedagogia socialista.

São princípios definidos pelo MST para uma escola de assentamento:

³² Registro do Diário de Campo. Relato do sujeito da pesquisa.

- 1) A Escola de assentamento deve preparar as crianças para o trabalho no meio rural;
- 2) A Escola deve capacitar para cooperação;
- 3) A direção da Escola deve ser coletiva e democrática;
- 4) A Escola deve refletir e qualificar experiências de trabalho produtivo com crianças no assentamento;
- 5) A escola deve ajudar no desenvolvimento cultural dos assentados;
- 6) O Ensino deve partir da prática e levar ao conhecimento científico da realidade;
- 7) O Coletivo da Escola deve se preocupar com o desenvolvimento pessoal de cada aluno;
- 8) O professor tem que ser militante;
- 9) A Escola deve ajudar a formar militantes e exercitar a mística popular; e
- 10) A Escola também é lugar de viver e refletir uma nova ética (MST, 1996, p.39).

Se se observarem os princípios definidos para a escola e o desafio de ser educador neste contexto, será possível elencar pelos menos cinco necessidades concretas para a ação: 1. O conhecimento profundo da realidade; 2. O estudo constante; 3. O planejamento coletivo; 4. A opção pela classe trabalhadora; e por fim, mas não menos importante, 5. A disposição para a luta e para a construção do novo.

A precarização do trabalho docente, o ataque à profissão docente e o trabalho ideológico construído pelo interesse privado e pelos meios de comunicação de massa vêm atacando diretamente o trabalho pedagógico dentro das salas de aulas. Some-se a isso, a forma de contratação que tem se constituído como opção da Secretaria de Estado do Paraná, pois feita de forma simplificada e por tempo determinado, através do Processo Seletivo Simplificado (PSS), não permite que o profissional estabeleça vínculo com a Escola e, muito menos, com a comunidade. Somem-se a isto os baixos salários e a falta de formação continuada.

No processo de constituição de uma nova escola, com um projeto educativo que apresente como pressuposto a formação de sujeitos para forjar a nova sociedade, é necessário também lutar pelas condições do trabalho

docente. O MST, ao longo de sua existência, vem pautando cursos de formação inicial continuada de educadores. Na escola, muitos são os que fizeram estes cursos e estão trabalhando na escola e se somam nessa construção da escola que interessa aos Sem Terra. Eles têm sido importantes também para a mediação pedagógica com os educadores que vêm de fora do assentamento, ou seja, têm feito a diferença no processo de transição.

Diante disso, pode-se afirmar que a transição é resultado de estratégias mais ou menos conscientes dos diversos atores e grupos sociais, surgidas como consequência da confrontação entre interesses distintos e contraditórios, vindos da comunidade, setor de educação, educadores e educandos. Nesse processo de mudança social, alguns elementos são centrais e, a partir de uma análise das perspectivas, sugere-se o papel da *sócio práxis* como elemento metodológico fundamental desse processo, principalmente quando os agentes da mudança são setores excluídos ou à margem do sistema.

Dessa maneira, a transição torna-se um processo social orientado à obtenção de níveis mais equilibrados de sucesso em relação ao proposto como intenção político-pedagógica que se pretenda com a escola. Como essência, a transição possui um elemento de fundo relacionado com a articulação de alternativas para construção do que se pretende; isto é possível quando o movimento e a comunidade se colocam como atores corresponsáveis por esta construção.

Assegurar os princípios definidos coletivamente, garantir a estratégias de participação, definir o que interessa à escola, consolidar processos democráticos e de formação constantes, essas têm sido as estratégias neste período de transição que vem possibilitado exercitar um projeto contra-hegemônico de escola.

O aprendizado do acampamento e os desafios colocados pela sociedade capitalista exigem constante cuidado; entre eles a formação das novas gerações. A formação precisa ser, antes de tudo, da consciência da classe trabalhadora, para que o sujeito, entendendo-se enquanto classe, possa assumir os seus desafios e a mudança de sua condição de explorado; portanto, no processo de transição, percebe-se que a formulação de Marx se faz presente, hoje, no coletivo do assentamento, mesmo que muitas vezes não percebida abertamente:

[...] o setor mais culto da classe operária compreende que o futuro de sua classe e, portanto, da humanidade, depende da formação da classe operária que há de vir. Compreende, antes de tudo, que as crianças e os adolescentes terão de ser preservados dos efeitos destrutivos do atual sistema. Isto só será possível mediante a transformação da razão social em força social e, nas atuais circunstâncias, só podemos fazê-lo através das leis gerais impostas pelo poder do Estado [...] afirmamos que a sociedade não pode permitir que pais e patrões empreguem, no trabalho, crianças e adolescentes, a menos que se combine este trabalho produtivo com a educação. Por educação entendemos três coisas: 1) Educação intelectual. 2) Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares. 3) Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais (MARX, 1989, p. 84-85).

Assim, cuidar da educação, sobretudo neste processo de transição, para que seja possível garantir e aperfeiçoar a proposta político-pedagógica que foi construída ao longo da história de conquista da escola, significa, também, garantir as possibilidades de gestação de um novo homem e de uma nova mulher capazes de transformar o atual modelo produtivo.

Na atualidade, a estrutura física da escola reivindicada pelas famílias assentadas e acampadas nas cinco áreas que compreendem a abrangência da escola, finalmente foi edificada e, para o início do ano letivo de 2018, pretende-se iniciar as aulas já na estrutura nova.

FIGURA 20 – Nova estrutura física da escola.



Fonte: Arquivos da escola.

FIGURA 21 – Entrada da nova estrutura da Escola Municipal do campo Zumbi dos Palmares.



Fonte: Arquivos da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Zumbi ensinou
Sem Terra aprendeu
Lutar por liberdade
Girassol floresceu.*

(grito de ordem do 4º ano, 2017)

A palavra de ordem construída pelos educandos do 4º ano do ensino fundamental de 2017, expressa um pouco o sentimento daquelas crianças que, estudando na Escola Municipal do campo Zumbi dos Palmares, reconhecem sua história e compreendem a importância dela para a luta e a conquista de uma escola que nasce marcada pela luta dos trabalhadores e segue lutando para manter sua identidade, mesmo ao deixar de ser itinerante e passar a ser uma escola municipal.

Apesar de se viver em um tempo em que lutar por liberdade passe a se configurar como crime, em que os trabalhadores sofrem golpes duríssimos de perda de direitos, e de repressão a mobilizações, os ideais de luta do líder negro, Zumbi, ecoam desde Palmares até a terra conquistada e transformada em escola, por conta dessa nobre causa de pretender formar seres humanos mais plenos e livres.

No sentido de concluir este trabalho, que objetivou analisar o processo de transição da Escola Itinerante Zumbi dos Palmares para Escola Municipal do campo, identificaram-se as contradições desse processo de escola Itinerante de acampamento para escola permanente de assentamento, sob a gestão da Prefeitura Municipal de Cascavel, e apresentou-se a história da luta pela terra, articulada à luta pela educação nos acampamentos e assentamentos do MST. Procurou-se, ao longo deste trabalho e a partir do estudo de categorias tais como luta pela terra e Estado e transição, compreender o processo de implantação da escola pública do campo.

Esta Escola demonstra, em sua trajetória de itinerância por diferentes acampamentos do MST, que está profundamente marcada pela presença da pedagogia da história e da luta e, assim, não por acaso, sua proposta pedagógica está ancorada em matrizes formativas que fortalecem estes vínculos; matrizes essas da luta social, do trabalho, da história e da cultura.

Dessa forma, compreende-se transição, no sentido marxista, como um movimento dialético de mudanças permanentes ligadas tanto à história, às lutas sociais, à participação das forças sociais, quanto à organização, que se eleva para o exercício contra o poder estabelecido, para fazer valer o poder das novas sobre as velhas forças, afirmadas pelas formas transitórias de poder (BOGO, 2016, p. 15).

No caso da escola itinerante, há uma luta inicial pela garantia do direito à educação às crianças Sem Terra, que vivem com suas famílias, nos acampamentos do MST. A criação das escolas itinerantes é uma forma do movimento social assumir o papel do Estado, para garantir que o Sem Terra possa estudar; mesmo que, na maioria das vezes, em condições precárias de estrutura física. Porém, com a preocupação permanente em relação às propostas curriculares e à garantia de aprendizagem dos conteúdos fundamentais necessários.

A proposta educativa das escolas itinerantes visa o desenvolvimento integral do educando, ou seja, uma educação “onminilateral”, que lhes possibilite a alcançar emancipação humana coletiva.

Nessa direção, a trajetória histórica da escola Zumbi revela seu compromisso com a efetivação permanente da sua proposta e a luta constante para garantir sua identidade de *escola da classe trabalhadora*.

Para isso, uma das conclusões a que se chega é a da importância da participação permanente do MST na escola, mesmo que o Estado, neste caso a prefeitura municipal, responda pela responsabilidade legal, há, ainda, a necessidade de vigilância permanente para garantir a efetivação da proposta em sua íntegra, respeitando-se a especificidade de escola *do campo*, escola conquistada pela luta dos Sem Terra.

Outro fator importante é a gestão da escola permanecer participativa e democrática e que, dentro da instância instituída de tomada de decisão na escola, neste caso, o do Conselho Escolar, seja garantida a participação de membros da comunidade que estejam ali como defensores da escola, diante de possíveis embates, relativos a alterações que possam vir a comprometer as diretrizes de uma escola de assentamento.

Identificou-se, também, que um dos limites que se tem na efetivação da proposta, é a composição do coletivo de educadores, tendo-se em vista que a

forma de acesso, por concurso público, demanda capacitação permanente desse coletivo de profissionais recém-empossados – que ingressa, porém, sem conhecer a pedagogia do MST – com o objetivo de não se deixarem perder os elementos imprescindíveis da construção pedagógica da escola.

A transição, portanto, não pode ser apenas entre mantenedores, ou de estrutura física; necessita ser um movimento dialético de construção cotidiana, vivenciado por todos – pais, educandos e educadores –, para que se faça da escola, um espaço de construção e vivência de novos valores voltados à emancipação efetiva de todos os sujeitos.

Mesmo em tempos em que o Estado capitalista se mostra cada vez mais brutal contra os trabalhadores, ainda assim, é possível seguir lutando, enfrentando as adversidades e os embates que existem na construção de uma escola do campo marcada pela identidade do Movimento Sem Terra, para que o peso do reacionarismo não sobrepele nas mentes, corrompendo-as com conteúdos excludentes e preconceituosos.

A escola Zumbi dos Palmares, mesmo se tornando permanente e fixada em um território, – o assentamento Valmir Motta –, e mesmo passando a integrar o sistema municipal de educação de Cascavel, não poderá perder seu vínculo com as escolas itinerantes e demais escolas de assentamentos, como forma de não se isolar até o ponto de passar a ser enquadrada pelo sistema, e, com isso, perder suas características originárias.

Dos avanços percebidos durante a pesquisa, constatou-se o relativo à segurança, pois fixada em um território, permitirá a melhoria da estrutura, além da garantia de que não haverá despejos; constatou-se, também, o referente ao coletivo de educadores, pois na condição de estatutários, poderão ser lotados a serviço permanente da Escola³³.

Como fechamento deste trabalho, optou-se pela palavra de ordem construída pelos educadores da escola e que sintetiza muito o papel destes profissionais da Escola Municipal Do Campo Zumbi dos Palmares:

***Somos educadores herdeiros de Zumbi;
no estudo e no trabalho, um mundo novo,
construir!***

³³ Registro do Diário de campo. Dados do sujeito da pesquisa.

REFERÊNCIAS

ACAP. Associação de Cooperação Agrícola e Reforma Agrária do Paraná. **Relatório Anual da Escola Itinerante 2011**. Curitiba, 2011. (mimeo).

_____. **Relatório Anual da Escola Itinerante 2012**. Curitiba, 2012. (mimeo).

_____. **Relatório Anual da Escola Itinerante 2013**. Curitiba, 2013. (mimeo).

_____. **Relatório Anual da Escola Itinerante 2014**. Curitiba, 2014. (mimeo).

_____. **Relatório Anual da Escola Itinerante 2015**. Curitiba, 2015. (mimeo).

ALENTEJANO, Paulo Roberto. Questão agrária e agroecologia no Brasil do século XXI. In: MOLINA, Monica Castagna; SANTOS, Clarice Aparecida dos; MICHELLOTTI, Fernando; SOUSA, Romier da Paixão (orgs.). **Práticas contra-hegemônicas na formação dos profissionais das ciências agrárias: reflexão sobre Agroecologia e Educação do Campo nos cursos do PRONERA**. Brasília (DF): NEAD, 2014.

ARAUPEL S.A. **Sobre nós**. Apresenta histórico da empresa. [site]. Disponível em: <<http://www.araupel.com.br/sobre-nos/historico/>>. Acesso em: 06 jun.2016.

BAHNIUK, Caroline. **Educação, trabalho e emancipação humana: um estudo sobre as escolas itinerantes dos acampamentos do MST**. 2008. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

_____. **Experiências escolares e estratégia política: da pedagogia socialista à atualidade do MST**. 2015. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2015.

_____; CAMINI, Isabela. Escola Itinerante. In: CALDART, Roseli; et. al. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: EPSJV, Expressão Popular, 2012. p. 331-336.

BOGO, Ademar. **A superação do poder político em Marx: do poder da riqueza burguesa à transição para a emancipação humana**. 2016. 187f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal da Bahia Salvador, 2016. Disponível em: < <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/2016%20TESE%20UFBA%20ADEMAR%20BOGO.pdf> >. Acesso em: 23 jul. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. (compilado). Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constitucao/constituicaocompilado.htm >. Acesso em: 16 maio 2015.

_____. Congresso. Câmara dos Deputados. Lei Federal 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, seção 1, 12/8/1971, p. 6377 (Publicação Original); e **Coleção de Leis do Brasil**, Brasília, DF, v. 5, p. 59 (Publicação Original), 1971. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-norma-pl.html> >. Acesso: 19 out. 2015.

BRITO, Cesar; FREIRE, Paulo. O MST não é organização criminosa! [mensagem pessoal]. **Sul 21** (jornal eletrônico), Porto Alegre, nov. 2016. Disponível em: < <https://www.sul21.com.br/opiniaopublica /2016/11/o-mst-nao-e-organizacao-criminosa-por-cezar-brito-e-paulo-freire/> >. Acesso: 10 out. 2017.

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

_____, et al. **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: EPSJV; Expressão Popular, 2012. 788 p.

_____. Pedagogia do Movimento e Complexos de Estudo. In: SAPELLI, M.; FREITAS, L.C.; CALDART, R.S. (orgs). **Organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo: ensaios sobre complexos de estudo**. São Paulo: Expressão Popular, 2015. 164p. (Coleção Caminhos para a transformação da escola, v. 3).

CAMINI, Isabela. **Escola itinerante dos acampamentos do MST: um contraponto à escola capitalista?** 2009. 254 f. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009a. Disponível em: < <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/28874/000698118.pdf> >. Acesso: 13 jan. 2014.

CAMINI, Isabela. **Escola itinerante – na fronteira de uma nova escola**. São Paulo: Expressão Popular, 2009b.

CASCADEL (PR) (Município). Decreto 11.167, de 06 de março de 2013. Cria a Escola Municipal do Campo "Zumbi dos Palmares" - educação infantil e ensino fundamental. Disponível em: < <https://leismunicipais.com.br/a1/pr/c/cascavel/decreto/2013/1117/11167/decreto-n-11167-2013-cria-a-escola-municipal-do-campo-zumbi-dos-palmares-educacao-infantil-e-ensino-fundamental?q=Decreto+11.167%2F> >. Acesso: 30 ago. 2015.

_____. SEMED. **Projeto Político Pedagógico. 2016**. Escola Municipal do Campo Zumbi dos Palmares. Cascavel, PR.

CIAVATTA, Maria (org.). **Gaudêncio Frigotto**. Um intelectual crítico nos pequenos e grandes embates. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. (Coleção Perfis da Educação, n. 6). p. 159 e 162.

DALMAGRO, Sandra Luciana. **A escola no contexto das lutas do MST**. 2010. 314 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, maio 2010a. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/94587/280284.pdf?sequence=1&isAllowed=y> >. Acesso em: 12 out. 2015.

DALMAGRO, Sandra Luciana. Escola Itinerante: do árduo e do belo. In: MST. **A escola da luta pela terra**: a escola itinerante nos estados do RS, PR, SC, AL e PI. Curitiba: Setor de Educação (MST-PR); SEED-PR; Departamento da Diversidade/Coordenação da Educação do Campo. 2010b. (Cadernos da Escola Itinerante, n. 4). Disponível em: < <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/Caderno%20Escola%20Itinerante%20n.4.pdf> >. Acesso em: 12 out. 2015.

DATALUTA. Banco de Dados da Luta pela Terra. **Relatório Brasil 2014**. GIRARDI, E. P. (coord.), ano 15. Presidente Prudente, SP: NERA - Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária – FCT/ UNESP, dez. 2015. Disponível em: < http://www2.fct.unesp.br/nera/projetos/dataluta_brasil_2014.pdf >. Acesso em: 30 set. 2016.

DUARTE, L.C. Reflexões sobre o conceito marxiano de representação de classe. **Trabalho Necessário**, revista do Núcleo de Estudos, Documentação e Dados sobre Trabalho e Educação (NEDDATE), da Faculdade de Educação da UFF, ano 10, n. 14, p. 1-25, 2012. Quadrimestral. ISSN 1808-799X. Disponível em: < <http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN14LUIZCLAUDIO.pdf> >. Acesso em: 12 out. 2015.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Acampamento, In: CALDART, Roseli Salete et al (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo e Rio de Janeiro: EPSJV; Expressão Popular, 2012.

FONTES, Virgínia. Sobre Crítica do Programa de Gotha. In: MARX, Karl. **Crítica ao Programa de Gotha** São Paulo: Boitempo, 2012. [texto da orelha, p. 5]. Disponível em: < <https://nunomiquelmachado.files.wordpress.com/2012/01/marx-critica-prg-gotha-boitempo-pag-n-origin.pdf> >. Acesso em: 30 out. 2015.

FREITAS, Luiz Carlos. Materialismo histórico-dialético: pontos e contrapontos. **Cadernos do ITERRA**, Veranópolis, RS, v. 7, n. 14, p. 45-59, dez. 2007. Disponível em: < <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/Caderno%20Iterra%202014.pdf> >. Acesso em: 14 maio 2016.

FURTADO, Celso. **A formação econômica do Brasil**. 32. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2003. (Biblioteca Universitária, Série Ciências sociais, v. 23).

GEHRKE, M. **Escrever para continuar escrevendo**: As práticas de escrita da escola itinerante do MST. 2012. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –

Universidade Federal do Paraná, 2012. Disponível em: <http://www.ppge.ufpr.br/teses/M10_gehrke.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2015.

_____. **Contribuições da práxis para a constituição da biblioteca escolar do trabalho a partir da educação do campo.** 2014. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <http://www.ppge.ufpr.br/teses%20d2014/d2014_Marcos%20Gehrke.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2015.

JANATA, Natacha Eugênia. **Juventude que ousa lutar!** : trabalho, educação e militância de jovens assentados do MST. 2012. 278 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2012. Disponível em: <<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/309338.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

KNOPF, Fátima. **A relação entre o MST/PR e o governo Roberto Requião:** análise da política da escola itinerante (2003-2010). 2013. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013. [Mimeo]. Disponível em: <<http://projetos.unioeste.br/pos/media/File/educacao/Dissert%20Jurema%20Knopf.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

KOLLING, E.; VARGAS, C.; CALDART, R. S. MST e a educação. In: CALDART, R. S. et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** São Paulo e Rio de Janeiro: EPSJV; Expressão Popular, 2012.

LEITE, S.; MEDEIROS, L. S. Agronegócio. In: CALDART, R. S. et al. **Dicionário de Educação do Campo.** Rio de Janeiro; São Paulo: EPSJV; Expressão Popular, 2012. p.79-85.

LEITE, V.J. **Educação do Campo e Ensaio da Escola do Trabalho:** A materialização do trabalho como princípio educativo na escola itinerante do MST-Paraná. 2017. 311f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3396/5/Valter_Leite2017.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2017.

LÊNIN, Vladimir Ilitch. **O Estado e a revolução:** o que ensina o marxismo sobre o Estado e o papel do proletariado na revolução. 2. ed. rev. atual. São Paulo: Expressão Popular, 2010. 182p.

LUFT, Celso Pedro. **Dicionário LUFT.** 20. ed. São Paulo: Ática, 2000.

MARIANO, Alessandro S. **Ensaio da escola do trabalho no contexto das lutas do MST:** a proposta curricular dos ciclos de formação humana com complexos de estudo, nas escolas itinerantes do Paraná. 2016. 255 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade do Centro-Oeste do Paraná, 2016.

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

MARX, K. **O Capital**. Crítica da economia política, v. II, tomo 1, capítulo XX. São Paulo: Abril Cultural. 1989. (Coleção Os economistas).

_____. **O Capital** - Livro I. Crítica da economia política. O processo de produção do capital. Tradução Rubens Enderle. 2. ed. v. I. São Paulo: Boitempo, 2011a. 894p. (Coleção Marx & Engels). Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2547757/mod_resource/content/1/MARX%2C%20Karl.%20O%20Capital.%20vol%20I.%20Boitempo..pdf>. Acesso em: 10 maio 2016.

_____. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboço da crítica da economia política. Supervisão editorial e tradução Mario Duaye e Nélio Schneider. São Paulo, Rio de Janeiro: Boitempo, UFRJ, 2011b.

_____. **Crítica ao Programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. 1848. 2. ed. Lisboa, PT: Editorial Avante, 1997. Disponível em: < https://www.pcp.pt/sites/default/files/documentos/1997_manifesto_partido_comunista_editorial_avante.pdf >. Acesso em: 30 jan. 2015.

_____; _____. **A ideologia Alemã**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2007.

MAZZAROLLO, Juvêncio. **A taipa da Injustiça**. São Paulo: Loyola, 2003.

MENDONÇA, S.R. **Estado, Educação Rural e influência norte-americana no Brasil (1930-1961)**. Niterói (RJ): UFF, 2010.

MÉSZÁROS, István; **Educação para além do Capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 20. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000.

MOLINA, Mônica Castagna. Políticas Públicas. In: CALDART, R. et. al. (orgs.) **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: EPSJV; Expressão popular, 2012.

MOREIRA, Elaine Martins. **O Assentamento Ireno Alves dos Santos no contexto da Reforma Agrária no Brasil: Qual reforma hoje?** 2009. 165 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Escola de Serviço Social, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro (RJ), 2009. Disponível em: < <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp105544.pdf> >. Acesso em: 26 maio 2015.

_____. O Assentamento Ireno Alves dos Santos em Rio Bonito do Iguaçu-PR: Desenvolvimento socioeconômico e os impactos da política de assentamentos para a reforma agrária. In. **Revista Emancipação**, revista do Curso de Serviço Social da UEPG, Ponta Grossa, PR, 13, n. 3, Especial, p. 145-158, 2013. Disponível em: < <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao> >. Acesso em: 12 jun. 2016.

MOREIRA, Pedro M. **Grupo especializado de produtores de abacaxi do município de Cruzeiro do Oeste**: o caráter formativo-pedagógico das relações de trabalho entre 2004 e 2015. 2016. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2016. Disponível em: < http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3338/5/Pedro_Moreira2016.pdf >. Acesso em: 04 fev. 2017.

MORISSAWA, Mitsue. **A História da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MST. **Normas gerais do MST**. São Paulo: MST, 1989.

_____. Princípios da Educação no MST. **Caderno de Educação**, Revista do MST, Rio Grande do Sul, n. 8, 1996.

_____. **Escola Itinerante**: uma prática pedagógica em acampamentos. Setor de Educação do MST, São Paulo: Perez, 2001. (Coleção Fazendo Escola, n. 5).

_____. Pedagogia da Cooperação (1992). In: _____. **Dossiê do MST-Escola**: documentos e estudos, 1990-2001: São Paulo, Setor de Produção, 2005.

_____. Escola itinerante do MST: História, projeto e experiências. **Cadernos da Escola Itinerante**, Revista do MS, ano VIII, n. 1, abr. 2008.

_____. Pedagogia que se constrói na Itinerância: Orientações aos educadores. **Cadernos da Escola Itinerante**, Curitiba (PR), ano II, n. 4, nov. 2009. Curitiba: SEED.

_____. A escola da luta pela terra. **Cadernos da Escola Itinerante**, Curitiba (PR), ano III, n. 5, mar. 2010. Curitiba: SEED.

(MST) **Cadernos da Escola Itinerante N° 04 - A Escola da luta pela terra - A Escola Itinerante nos estados do RS, PR, SC, AL e PI**

_____. **Plano de estudos da escola itinerante**. Cascavel: Edunioeste, 2013a.

_____. **Programa Agrário do MST**, cartilha em construção para o VI Congresso Nacional. São Paulo, 2013b.

_____. **Sistematização do experimento com os complexos nas escolas** – Escola Zumbi dos Palmares e Colégio Aprendendo com a Terra e com a Vida. (org. Coletivo pedagógico da Escola), 2015. (mimeo).

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

PARANÁ. Diretrizes Gerais para um plano de governo. **Plano de governo Requião**, 2006. 23p. Disponível em: < <https://pt.slideshare.net/grcmoreira/pr-planodegoverno-requião-2006> >. Acesso em: 26 abr. 2015.

PARANÁ. CEE. **Parecer 1.012/2003**. Autoriza implementação da “Escola Itinerante” nos acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra. Curitiba, 2003. p. 27. Disponível em: < http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/deliberacao_02_05cee.pdf >. Acesso em: 10 out. 2017.

_____. CEE/CEB. **Parecer 117/10**. Dispõe sobre pedido de implantação de proposta pedagógica do ciclo de formação humana para o ensino fundamental e médio, com acompanhamento de classes intermediárias na Escola Base das Escolas Itinerantes. Disponível em: < <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/pareceres/parecer1172010.pdf> >. Acesso em: 16 maio 2015.

_____. SEED. Dia a dia educação [pág. eletrônica com repositório de legislação]. **Legislação - Educação do Campo**. Disponível em: < <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=564> >. Acesso em: 16 fev. 2017.

_____. SEED. **Resolução 614/2004**. Autoriza a Implantação da Escola Itinerante nos acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, que terá como mantenedor o Governo do Estado do Paraná e como Escola Base o Colégio Estadual Iraci Salete Strozak – Ensino Fundamental e Médio, do NRE de Laranjeiras do Sul, a partir do ano letivo de 2004. Disponível em: < <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=69387&indice=1&totalRegistros=1> >. Acesso em: 16 maio 2015.

_____. SEED. **Resolução 1.660/2004**. Autoriza, o funcionamento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental de 1a a 4a série, no Colégio Estadual Iraci Salete Strozak – Ensino Fundamental e Médio, N.R.E. de Laranjeiras do Sul, a partir do ano letivo de 2004. Disponível em: < <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=69385&indice=1&totalRegistros=1> >. Acesso em: 16 maio 2015.

_____. SEED. **Resolução 3.922/2010**. Autoriza a implantação da proposta pedagógica do ciclo de formação humana para o ensino fundamental e médio, com acompanhamento de classes intermediárias, no Colégio Estadual Iraci Salete Strozak – educação infantil, ensino fundamental, médio e normal, escola Base das Escolas Itinerantes, NRE de Laranjeiras do Sul. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibirImpressao&codAto=69381>>. Acesso em: 16 maio 2015.

_____. _____. **Projeto Político Pedagógico. 2009 e 2015**. Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak. Rio Bonito do Iguçu, PR.

_____. _____. **Projeto Político-Pedagógico. 2016**. Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida. Cascavel, PR.

SAES, Décio. A formação do **estado burguês no Brasil: 1888-1891**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. (Coleção Estudos brasileiros, v. 86).

SAES, Décio. **Estado e democracia burguesa: Ensaios teóricos**. Campinas, SP: IFCH-Unicamp, 1998. (Coleção trajetória, v.1).

_____. A Evolução do Estado no Brasil. (Uma Interpretação Marxista). In: _____. **República do Capital**. Capitalismo e processo político no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2001. p. 93-105.

SALGADO, Sebastião. Ocupação Fazenda Giacomet-Marodin. In: **Arquivos do MST**, 1996.

SANTOS, Reginaldo Souza et. al. (org.). **Políticas sociais e transição democrática: análises comparativas de Brasil, Espanha e Portugal**. São Paulo; Salvador: Mandacaru-Cetead, 2001. (Distribuição: Hucitec).

SAPÉLI, Marlene. **Escola do Campo – Espaço de disputa e de contradição: análise da proposta pedagógica das escolas itinerantes do Paraná e do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina**. 2013. 448 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/106788>>. Acesso em: 16 out. 2015.

_____; FREITAS, L.C.; CALDART, R.S. (orgs). **Organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo: ensaios sobre complexos de estudo**. São Paulo: Expressão Popular, 2015. 164p. (Coleção Caminhos para a transformação da escola, v. 3).

STÉDILE, João Pedro, **A luta pela terra no Brasil**, São Paulo: Expressão Popular, 1997.

_____. **A Questão agrária no Brasil**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

_____. Questão Agrária. In: CALDART, R. S. et al. (org.) **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: EPSJV, Expressão Popular, 2012.

_____; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brava Gente**: A trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. São Paulo: Expressão Popular/Perseu Abramo, 2012.

_____; GÖRGEN, Sergio (Org.) **Assentamentos**: a resposta econômica da reforma agrária. Petropolis, RJ: Vozes, 1991.

ANEXO A – Decreto 11.167 de 06 de março de 2013

DECRETO Nº 11.167 DE 06 DE MARÇO DE 2013

**CRIA A ESCOLA MUNICIPAL DO
CAMPO "ZUMBI DOS PALMARES" -
EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO
FUNDAMENTAL**

O Prefeito Municipal de Cascavel, Estado do Paraná, no uso das atribuições conferidas pelo artigo 58, inciso IV, da Lei Orgânica Municipal e considerando a regularização do Assentamento Rural, havendo a necessidade de uma Escola do Campo com estrutura física e não mais de uma escola itinerante, DECRETA:

Art. 1º Cria a Escola Municipal do Campo "Zumbi dos Palmares" - Educação Infantil e Ensino Fundamental, localizada no Assentamento Valmir Mota de Oliveira, BR 277, Km 502, no Município de Cascavel-PR.

Art. 2º A Escola ofertará Educação Básica nas etapas de Educação Infantil - Pré-Escolar, 4 e 5 anos e Ensino Fundamental - Anos Iniciais, do 1º ao 5º ano,

Art. 3º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação, revogadas disposições em contrário.

Gabinete do Prefeito Municipal, Cascavel, 06 de março de 2013,

Edgar Bueno
Prefeito Municipal

Valdecir Antonio Nath
Secretário Municipal de Educação

Welton de Farias Fogaça
Secretário de Assuntos Jurídicos

PUBLICADO

Órgão Oficial Eletrônico Nº 768 - Em - 13/03/2013
Órgão Impresso O Paraná Nº 11238 - Em - 13/03/2013

Data de Inserção no Sistema LeisMunicipais: 05/12/2014