

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A ESCOLA NO ACAMPAMENTO DO MST: INSTITUCIONALIZAÇÃO  
E GESTÃO ESTATAL DA ESCOLA ITINERANTE CARLOS  
MARIGHELLA**

**VANDERLEI AMBONI**

**ORIENTADOR: PROF. DR. LUIZ BEZERRA NETO**

São Carlos - SP  
Dezembro/2014

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A ESCOLA NO ACAMPAMENTO DO MST: INSTITUCIONALIZAÇÃO  
E GESTÃO ESTATAL DA ESCOLA ITINERANTE CARLOS  
MARIGHELLA**

**VANDERLEI AMBONI**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação, área de concentração: Educação.

Orientador: Dr. Luiz Bezerra Neto

São Carlos - SP  
Dezembro/2014

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

A494ea

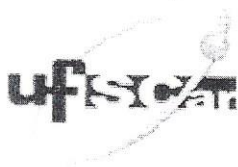
Amboni, Vanderlei.

A escola no acampamento do MST : institucionalização e gestão estatal da escola itinerante Carlos Marighella / Vanderlei Amboni. -- São Carlos : UFSCar, 2015.  
286 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2014.

1. Educação. 2. Movimento dos sem-terra. 3. Educação do campo. 4. Escolas - organização e administração. I. Título.

CDD: 370 (20<sup>a</sup>)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a defesa de tese de Doutor em Educação do candidato Vanderlei Amboni, realizada em 12/12/2014:

Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto  
UFSCar

Profa. Dra. Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes  
UFSCar

Prof. Dr. Fábio Fernandes Villela  
UNESP

Prof. Dr. Joelson Gonçalves de Carvalho  
UFSCar

Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares  
UFOPA

Aos professores do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Carlos, pela dedicação na construção de uma linha de pesquisa que busca estudar a educação na perspectiva da emancipação humana.

Aos amigos do Acampamento Elias Gonçalves de Meura e da Escola Itinerante Carlos Marighella, pela recepção e apoio neste trabalho.

Aos amigos de trabalho pela compreensão e apoio necessário para que eu pudesse fazer os créditos do curso de doutorado e participar de eventos e dos encontros de estudos e orientação.

À Lucineia Chiarelli, companheira de viagem e de bons bate-papos ao longo das viagens a São Carlos.

Aos alunos e amigos Tiago Ortiz Gomes e André Wilson, pela contribuição na transcrição das entrevistas.

À família, pela compreensão nas minhas ausências.

## **GRITOS DE ORDEM DAS ESCOLAS ITINERANTES** (Sem Terrinhas)

Marighella – Poeta e guerreiro  
lutamos pela liberdade  
do povo brasileiro.  
(Escola Itinerante Carlos Marighella)

Guerrilheiro, Guerrilheiro  
guerrilheiro Marighella  
defendemos essa Pátria  
Porque somos filhos dela.  
(Escola Itinerante Carlos Marighella)

Derrubando cercas  
Conquistando o chão  
Escola Itinerante  
Está em construção.  
(Escola Itinerante Maria Aparecida Resignol Franciosi)

Escola Valmir Mota por uma nova educação  
Seguimos nossa luta  
Pra fazer transformação.  
(Escola Itinerante Valmir Motta de Oliveira)

Construtores do Futuro  
Escola do Saber  
Com a Itinerante  
Queremos aprender.  
(Escola Itinerante Construtores do Futuro)

Herdeiros da Luta  
Resistência e memória  
Estamos nessa luta  
Continuando nossa história.  
(Escola Itinerante Herdeiros da Luta de Porecatu)

Somos educadores  
Herdeiros de Zumbi  
No estudo e no trabalho  
Mundo novo construir.  
(Escola Itinerante Zumbi dos Palmares)

Sementes do amanhã  
Resistindo à opressão  
Lutando com pertença  
Cultivando a educação.  
(Escola Itinerante Sementes do Amanhã)

Paulo Freire  
Educador do povo  
Seguimos sua luta  
Na construção do novo.  
(Escola Itinerante Paulo Freire)

Plantamos a semente  
Regamos pra crescer  
Na escola itinerante  
Caminhos do Saber.  
(Escola Itinerante Caminhos do Saber)

## **AGRADECIMENTO**

Agradeço a meus pais Nelson e Antonieta, por não terem sido religiosos e, com isso, tive uma infância repleta de liberdade, sob a qual forjei minha inquietude frente à vida e à sociedade capitalista;

Agradeço à Vilma, companheira na minha caminhada, que nunca impôs restrição às atividades que propus realizar, quer seja no campo da política institucional, no sindicato ou nas atividades de estudos;

Agradeço aos professores Luiz Bezerra Neto e Maria Cristina dos Santos Bezerra, pela orientação e caminhada na educação do campo;

Agradeço aos amigos do MST do Acampamento Elias Gonçalves de Meura; dos Coordenadores pedagógicos, Educadores e Educandos da Escola Itinerante Carlos Marighella, pela alegria na convivência;

Agradeço aos amigos Roni e Franciellen, do Setor de Educação do Acampamento Elias Gonçalves de Meura, ao camarada Samuel Cardoso, do Assentamento Roseli Nunes, de Amaporã, no Paraná, a Jardel, Vilma, Sirelene e educandos assentados no Milton Santos, pelas contribuições dadas à pesquisa em foco;

Agradecimento especial à educadora e Coordenadora Natiele Celestino, aos camaradas Valter de Jesus Leite, Ana Cristina Hammel, Marcos Gehrke, aos educadores, pais e educandos da Escola Itinerante Carlos Marighella etc, pelas entrevistas concedidas, que contribuiu para a pesquisa e realização deste trabalho.

Agradeço à Maria Edi da Silva Comilo, pelo diálogo e material disponibilizado à pesquisa, com quem muito aprendi sobre as lutas sociais por terra e educação desenvolvidas pelo MST na região de Querência do Norte, Paraná.

Agradeço à Universidade Estadual do Paraná – Campus de Campo Mourão, pela realização do DINTER com a UFSCar e à Fundação Araucária pela bolsa de estudos, que possibilitaram este trabalho.

Agradeço à Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí pelo apoio aos meus estudos.



## RESUMO

A tese contém um estudo realizado sobre a Escola no Acampamento do MST: Institucionalização e Gestão Estatal da Escola Itinerante Carlos Marighella. O problema deste estudo situa-se na forma de administrar a escola itinerante no acampamento do MST, cuja contradição está presente no tocante à luta de classes e aos interesses que defende, pois o Brasil é, por excelência, a terra do latifúndio e, com ele, de uma profunda desigualdade social no campo e nas cidades, que podemos caracterizar como *apartheid* social. Neste particular, cabe ressaltar que a construção da Escola Itinerante tem história e a história da escola no MST tem a história das lutas por Reforma Agrária. Nestas lutas, o Paraná traz a marca da explosão das lutas de classes no campo, cuja centralidade está na mecanização da agricultura, concentração fundiária e construção das barragens de Salto Santiago e Itaipu, que desalojou mais de 3.000 famílias de suas terras. Na luta pela terra, a região noroeste do Paraná traz a ocupação da terra e a ocupação da escola como espaço de disputa. Tem-se, nesta luta, a ocupação da Fazenda Santa Filomena, em Planaltina do Paraná, e com ela a construção do Acampamento Elias Gonçalves de Meura. Neste acampamento foi construída a Escola Itinerante Carlos Marighella, que nasceu como escola pública no ano de 2004, e iniciou as atividades letivas em um estábulo. Diante disso, nosso propósito foi conhecer esta escola, conhecer sua estrutura interna e as formas de gestão. Assim, nosso objeto é a gestão da escola. Portanto, nos interrogamos: Como se dá a gestão de uma escola do MST na estrutura do Estado capitalista? Há uma gestão autônoma frente ao Estado? Que mecanismos de gestão estão presentes na Escola Itinerante? Que órgãos colegiados estão presentes na estrutura da Escola? Como se dá o controle social na Escola Itinerante? Neste sentido, a gestão da escola é do MST ou há o controle estatal sobre a gestão escolar? Diante destas questões, nossa intenção foi investigar a Escola Itinerante Carlos Marighella tanto nos aspectos organizativos, quanto de gestão, nas dimensões administrativas, pedagógicas e financeiras, no período de 2004 a 2013. Para tanto, empreendemos uma pesquisa de natureza bibliográfica e de entrevistas. Na pesquisa bibliográfica, as fontes empíricas consultadas foram os textos e obras do MST referentes à educação, bem como os documentos produzidos pelo MEC, SEED e Conselhos Estaduais de Educação pertinentes à Educação do Campo e às Escolas Itinerantes. Além destas, também recorremos a textos produzidos por diversos pesquisadores que analisaram as Escolas Itinerantes nos diferentes aspectos de estudos. As entrevistas foram realizadas com membros do Setor de Educação do MST, educadores e educandos da EI, agentes públicos e comunidade escolar acampada. Nas reflexões sobre a gestão escolar, apesar de ser uma singularidade como experiência pedagógica, de ser tensionada pelo conflito da terra, a EI não é a escola do governo, nem por ele dirigida. Ela faz a gestão dual, mas traz na sua organização elementos da escola socialista do trabalho, como auto-organização no processo de formação. Este é o sentido da tese respondido nesta pesquisa.

**Palavras-chave:** MST, Reforma Agrária, Educação do Campo; Acampamento; Escola Itinerante; Organização Escolar.

## ABSTRACT

The thesis contains a study about the School in MST Camp: Institutionalization and State Management of the Itinerant School Carlos Marighella. The problem of this study lies in the way of managing the traveling school in the MST camp, the contradiction is present with regard to the class struggle and interests defending, as Brazil is, by excellence, the land of latifundium, and a deep social inequality in rural and urban areas, that can be characterized as social apartheid. In this regard, it is remarkable that the construction of the Itinerant School has history and school history in the MST has the story of the struggle for agrarian reform. In these struggles, the Paraná bears the mark of the explosion of class struggle in the countryside, whose centrality is in the mechanization of agriculture, land concentration and construction of dams in Santiago Jump and Itaipu, which displaced more than 3,000 families from their land. In the struggle for land, northwest region of Paraná brings the land occupation and school occupation as dispute space. In this struggle, there is the occupation of Fazenda Santa Filomena, in Planaltina of Paraná, and with it, the construction of Camp Elias Gonçalves de Meura. In this camp was built the Itinerant School Marighella Carlos, who was born as a public school in 2004, which started teaching activities in a stable. Therefore, our purpose was to know this school, meet its internal structure and forms of management. So our object is the school management. So we ask ourselves: How is the management of a school of MST in the capitalist state structure? Is there an autonomous management from the State? Which management mechanisms are present in the Itinerant School? Which collegiate bodies are present in the school structure? How is made social control of the Itinerant School? In this sense, the school management is by MST or it has government management? Given these issues, our intention was to investigate the School Itinerant Carlos Marighella both the organizational aspects, the management, the administrative, educational and financial dimensions, from 2004 to 2013. Therefore, we applied a bibliographic nature of research and interviews. In literature, the empirical sources consulted were the texts and MST works on education, and the documents produced by the MEC, SEED and State Councils of Education relevant to Education Field and Itinerant Schools. Besides these, we also used texts produced by several researchers who analyzed the Itinerant Schools in the different aspects of studies. Interviews were conducted with members of the MST Education Sector, educators and students of EI, public officials and school community camping. The reflections on the school management, despite being a singularity as pedagogical experience, to be tensioned by the conflict of land, EI is not the government school, nor managed by it. It does dual management, but brings in your organization elements of the socialist school of work as self-organization in the training process. This is the meaning of the thesis, answered in this research.

**Keywords:** MST, Land Reform, Rural Education; Itinerant School; School Organisation.

## Lista de Figuras

Figura 1. Conjunto de fotos das Escolas no acampamento do MST em Querência de Norte, no Estado do Paraná. Escolas reconhecidas pelo Estado como Escola de Emergência, de acordo com as localidades de origem dos grupos sociais acampados.....	125
Figura 2. Mapa do Estado do Paraná, com a localização da cidade de Porto Barreiro.....	131
Figura 3. Mapa do Estado do Paraná, com a localização das Escolas Itinerantes no ano de 2005.....	153
Figura 4. Portão de Entrada do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak.....	155
Figura 5. Mapa do Estado do Paraná, do município de Planaltina do Paraná, onde se localizava o Acampamento Elias Gonçalves de Meura.....	199
Figura 6. Portão de entrada do Acampamento Elias Gonçalves de Meura, em Planaltina do Paraná.....	202
Figura 7. Imagens do interior do Acampamento Elias Gonçalves de Meura, em Planaltina do Paraná.....	208
Figura 8. Local onde iniciou a Escola Itinerante: um estábulo.....	215
Figura 9. Conjunto de fotos da Escola Itinerante Carlos Marighella.....	216
Figura 10. Campo de futebol e escola vista de fora.....	217
Figura 11. Organograma da Escola Itinerante Carlos Marighella.....	223

## **Lista de Tabelas**

Tabela 1. Estrutura fundiária no Brasil (1940 – 1985) .....	52
Tabela 2. Brasil – Estrutura fundiária por região (participação percentual, 1985).....	58
Tabela 3. Área de maior latifúndio por Estado em 1985 e em 2014 .....	65
Tabela 4. Produtos e produção no Acampamento Elias Gonçalves de Meura .....	204

## Lista de Quadros

Quadro 1. Composição do Comitê Provisório de Educação do Campo do Estado do Paraná.....	135
Quadro 2. Distância das Escolas Itinerantes da Escola-base.....	156
Quadro 3. Ciclos de Formação Humana.....	161
Quadro 4. Matrículas por ano na Escola Itinerante Carlos Marighella.....	220
Quadro 5. Ciclos de formação ofertados na Escola Itinerante Carlos Marighella.....	225

## Lista de Abreviaturas e Siglas

**ACAP** - Associação de Cooperação Agrícola da Reforma Agrária do Paraná

**AL** – Alagoas

**APP-Sindicato** – Sindicato dos Profissionais da Educação Pública do Paraná

**CEC** – Coordenação da Educação do Campo

**CED** – Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina

**CEE** - Conselho Estadual de Educação do Paraná

**CEED** – Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul

**CF** – Constituição Federal do Brasil

**CFH** – Ciclo de Formação Humana

**CNBB** - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

**DCE** – Diretrizes Curriculares da Educação do Campo

**ECA** - Estatuto da Criança e do Adolescente

**EdoC** – Educação do Campo

**EI** –Escola Itinerante

**EICM** – Escola Itinerante Carlos Marighella

**ENERA** - Encontro Nacional de Educadores na Reforma Agrária

**EP** – Escola Pública

**FUNDEP** - Fundação de Desenvolvimento para Educação e Pesquisa

**GO** – Goiás

**INCRA** - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

**ITERRA** - Instituto Técnico de Ensino e Pesquisa em Reforma Agrária

**LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MAB** - Movimento dos Atingidos por Barragens

**MST** - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

**NRE** – Núcleo Regional de Educação

**PEE** – Plano Estadual de Educação

**PI** – Piauí

**PNE** – Plano Nacional de Educação

**PPP** – Projeto Político-Pedagógico

**PRONAF** - Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar

**PR** - Paraná

**RA** – Reforma Agrária

**RE** – Regimento Escolar

**RS** – Rio Grande do Sul

**SC** – Santa Catarina

**SEED** - Secretaria Estadual de Educação do Paraná

**SED** – Secretária Estadual de Educação de Santa Catarina

**ST** – Sem Terra

**TST** – Trabalhadores Sem Terra

**UFSCar** - Universidade Federal de São Carlos

**UNB** - Universidade de Brasília

**UNESCO** - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	16
2. DA LUTA PELA TERRA À LUTA PELA ESCOLA: A TRAJETÓRIA DO MST .....	37
2.1 Direito à propriedade, latifúndio e luta pelo terra no Brasil.....	42
2.2 Escola e educação nos marcos dos Sem Terra .....	67
2.3 MST e Estado: o espaço das lutas sociais pela escola pública no campo.....	76
3 SOCIEDADE, ESTADO E LEGISLAÇÃO SOBRE A ESCOLA DO CAMPO .....	85
3.1 Sociedade, lutas sociais e movimento por educação no campo: a LDB 9394/96 .....	91
3.2 Educação do campo: das lutas sociais à legislação nacional.....	101
3.3 O MST e a educação do campo nos marcos da escola pública .....	112
3.4 Da carta de Porto Barreiro às diretrizes da educação do campo no Paraná.....	122
4. A ESCOLA ITINERANTE DO MST .....	142
4.1 A institucionalização da escola itinerante nos CEE do Rio Grande do Sul, Paraná e Santa Catarina.....	146
4.1.1. A EI no Rio Grande do Sul.....	147
4.1.2. A EI no Paraná.....	151
4.1.3. A EI em Santa Catarina .....	157
4.1.4. Política e organização da EI .....	160
4.2 O apartheid educacional e a expropriação dos sem-terra .....	166
4.3 A escola no acampamento do MST .....	170
4.4 Que fazer? A organização pedagógica da escola itinerante do MST.....	178
4.5 Escola itinerante, um contraponto à escola burguesa? .....	184
5. ESCOLA ITINERANTE CARLOS MARIGHELLA: A RELAÇÃO ESTADO E MST NO PROCESSO DA GESTÃO ESCOLAR .....	192
5.1 A construção do acampamento Elias Gonçalves de Meura e a produção da vida material .....	198
5.2 O acampamento Elias Gonçalves de Meura: território da reforma agrária e a conquista da escola .....	206
5.3 A organização da Escola Itinerante Carlos Marighella.....	214
5.4 A democracia escolar nos marcos da escola pública: eleições para diretor e coletividades internas .....	231
5.5 A Escola Itinerante do MST no sistema público de ensino: projeto político-pedagógico e regimento escolar na orientação sistêmica escolar .....	245
5.6 A escola no acampamento: gestão escolar pública ou do MST? .....	249
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	264
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	272
Anexo A .....	285
Anexo B .....	286



## 1. INTRODUÇÃO

Escola Itinerante é a denominação dada às escolas localizadas em acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, movimento social que parte da reivindicação pelo acesso à terra, articulando-a ao projeto de transformação social. Denominam-se itinerantes porque acompanham a luta pela Reforma Agrária, assegurando a escolarização dos trabalhadores do campo. (BAHNIUK; CAMINI, 2012, p. 331).

A luta pela terra não é um fenômeno novo na história do Brasil. Desde o Tratado de Tordesilhas, de 07 de junho de 1494, a questão da terra é foco de disputa. Para se compreender a luta por reforma agrária, se faz necessário conhecer o processo de formação do Estado brasileiro para compreender o fenômeno do latifúndio e dos sem-terra e que traz no seu bojo o mandonismo local como fundamento da concentração fundiária, bem como a forte atuação de grupos conservadores na política brasileira desde o nascimento da ordem pública assentada com a Constituição imperial outorgada em 1824.

A carta constitucional de 1824 trazia o direito à propriedade como fundamento da ordem social e do direito. As forças sociais do campo, impedidas da participação política, foram sendo marginalizadas e se desenvolvendo à margem do latifúndio como agregados, meeiros, etc, que (re)produzem sua vida material em circunstâncias adversas às suas vontades. Por isso Marx traz que “os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado”. (MARX, 1982, p. 230). Diante disso, os homens nascem, encontram sua vida material pronta e a reproduzir-se socialmente, mas a produção da vida material se dá pelo trabalho, de forma consciente, portanto, como atividade humana e social. Neste sentido, “o trabalho não perde nunca seu caráter social: é sempre o conjunto do trabalho, da produtividade média de uma dada sociedade que se manifesta através dos produtos”. (LEFEBVRE, 2011, p. 86) e Sartre acresce que Portanto, “o mundo do homem é aquele que nós fazemos e que nos faz, onde fazemos a partir de nós, a partir do que fazemos, alguma coisa refletirá e que fará os outros.” (SARTRE, 1966, p. 39).

Nesta perspectiva, Andery e Sérgio asseveram que,

[...] a sociedade e o homem, que embora distintos se constituem em uma unidade, produzem-se reciprocamente, tanto social como historicamente; e mesmo quando a

atividade humana imediata é individual, ela se caracteriza como social, seja porque as condições para a realização da atividade são produtos sociais, seja porque a própria existência do homem é social, seja porque o objetivo da atividade humana é sempre social. (ANDERY; SÉRIO, 1994, p. 415).

Na produção social, os homens constroem relações sociais e, nestas relações, as formas da reprodução da vida social. Para que isso possa se materializar, os homens necessitam comer, beber, vestir, ter as condições materiais para viver, pois a premissa básica da vida humana é a existência do homem real humanizado pelo trabalho. E, neste caso, “o homem só se torna humano criando um mundo humano. É dentro de sua obra e por meio dela que ele se torna ele mesmo, mas sem confundir-se com ela, embora não se separe dela” (LEFEBVRE, 2011, p. 46). Dessa forma, “o homem modifica-se no curso da história”, pois “ele é produto da história, transformando-se na evolução desta”. Por isso, “a história é o processo da criação do homem por si mesmo, pela evolução no processo de trabalho das potencialidades que lhe são dadas ao nascer”. (FROMM, 1967, p. 33).

No caso brasileiro, desde que teve início a colonização, as condições dadas pela produção da vida material têm como marco inicial o capitalismo e, com ele, todas as contradições sociais que são engendradas pelo seu modo de produção<sup>1</sup> como processo histórico, social e objetivo.

Esta forma de produzir socialmente, Gorender assim define:

[...] Defino o capitalismo como modo de produção em que operários assalariados, despossuídos de meios de produção e juridicamente livres, produzem mais-valia; em que a força de trabalho se converte em mercadoria, cuja oferta e demanda se processam nas condições da existência de um exército industrial de reserva; em que os bens de produção assumem a forma de capital, isto é, não de mero patrimônio, mas de capital, de propriedade privada destinada à reprodução ampliada sob a forma de valor, não de valor de uso, mas de valor que se destina ao mercado. [...] (GORENDER, 2013, p. 20-21).

O capitalismo, essa forma de produzir a existência humana, tem origem na expropriação do homem e dos meios de produção, quer dos instrumentos de trabalho, quer da terra, e da subsunção do trabalho ao capital. A história do capital está registrada nos anais da humanidade com marcas indeléveis de sangue e da destruição da vida comunitária, assentando suas bases no indivíduo e a individualidade na vida social. Assim, transformou tudo em “negócios” e em empregados do capital todas as profissões veneráveis, conforme mostrou

---

1 Henri Lefebvre (2011, p. 75) traz que “o modo de produção não é senão o modo de organização, em um momento dado, as forças de produção”. Assim, no modo de produção capitalista há uma determinada forma de organização da produção que separa os proprietários em duas categorias distantes de propriedade: uma que traz a propriedade dos meios de produção e a outra que traz a força de trabalho como forma de propriedade.

Marx e Engels no Manifesto Comunista, de 1848. O capitalismo, ao se consolidar como relação social dominante, submete tudo à lógica do mercado. Isto é, transformou o trabalho artesão em trabalho assalariado, destruiu as relações camponesas de trabalho no campo, transformando a renda trabalho-produção em renda dinheiro, além de criar o trabalho assalariado no campo. Neste processo, submeteu aos seus interesses os processos produtivos em um ramo ligado à indústria. Para Gorender,

[...] No modo de produção capitalista constituído, a agricultura não é simplesmente agricultura; ela é também um ramo industrial como a siderurgia, a tecelagem, o ramo mecânico, como o ramo químico ou qualquer outro. Mas, se isso acontece, há uma peculiaridade, que é o problema da terra, uma vez que esta constitui um recurso limitado e insubstituível. [...]. (GORENDER, 2013, p. 21).

No capitalismo, portanto, a terra é tratada como um ramo da produção capitalista, isto é, está subordinada ao modo determinante de produção da vida material circunscrito ao capital, que submete a sociedade aos seus interesses. Mas há outro componente determinante neste processo, a mercantilização da terra, pois ela se insere na relação social como um bem passível de compra e venda, ou seja, se torna mercadoria.

Desse modo, a determinação do capital constrói as relações sociais do campo como um dos elementos de sua reprodução e, com ele, suas contradições e formas de reprodução do capital. Ao desenvolver a produção no Brasil colonial, o capital a desenvolve sob a égide do agroaçúcar, pois alia tecnologia à produção do açúcar, com a indústria da cana voltada aos interesses do mercado. Mercado e agronegócio, portanto, não é uma relação nova no Brasil, assim como as lutas sociais inseridas na conquista da terra também não as são. Elas são constitutivas no processo de formação histórica do Brasil, conforme estudos empreendidos por Caio Prado Junior e outros historiadores brasileiros. Dessa maneira, a inserção do Brasil no mercado mundial como produtor de gênero agrícola traz, de imediato, a luta pela conquista e posse da terra em sua origem. As formas de ocupação da terra e o modo de produzir criaram um Brasil desigual, com uma brutal separação entre os proprietários dos meios de produção e a força de trabalho. Força de trabalho esta que foi aprisionada no Brasil e na África e vendida no mercado de trabalho como força de trabalho escrava. Este aspecto da produção capitalista criou na sociedade brasileira um acentuado grau de violência e de compadrio nas relações sociais estabelecidas na grande propriedade, gerada pela segregação dos homens despossuídos da terra.

Nas condições materiais de desenvolvimento desigual, a vida social no campo,

combinava exclusão e violência política como processo de ocupação da terra. Em sua fase colonial, o acesso à terra era um mecanismo de controle do capital sobre a força de trabalho, na qual combinava ações de distribuição de terras, através do método sesmeiro<sup>2</sup>, e a organização da produção sob trabalho escravo. O trabalho e a terra, em sua origem colonial tinham em comum o cativo e em ambos os casos, no processo de produção eram levados à sua exaustão.

Marx e Engels afirmam que,

Onde quer que tenha conquistado o poder, a burguesia calcou aos pés as relações feudais, patriarcais e idílicas. Todos os complexos e variados laços que prendiam o homem feudal a seus 'superiores naturais' ela os despedaçou sem piedade, para só deixar subsistir, de homem para homem, o laço do frio interesse, as duras exigências do 'pagamento à vista'. Afogou os fervores sagrados do êxtase religioso, do entusiasmo cavaleiresco, do sentimentalismo pequeno-burguês nas águas geladas do cálculo egoísta. Fez da dignidade pessoal um simples valor de troca; substituiu as numerosas liberdades, conquistadas com tanto esforço, pela única e implacável liberdade de comércio. Em uma palavra, em lugar da exploração velada por ilusões religiosas e políticas, a burguesia colocou uma exploração aberta, cínica, direta e brutal. (MARX; ENGELS, 2009, 10).

A partir desta reflexão, podemos dizer que os princípios forjados por quem tem o poder político facilitam a expropriação da terra pública, ampliando suas bases territoriais, posto que a construção do Estado Nacional passava, dessa forma, pelo poder das elites brasileiras associadas ao poder do monarca. E disso a aristocracia soube tirar proveito e se consolidar no poder, excluindo os pobres da participação política e marginalizando-os da vida social.

A emancipação política de Portugal em 1822 trouxe o fim da sesmaria como passo à propriedade, mas não impediu a consolidação do poder do grande fazendeiro, isto é, o poder do latifúndio e sua organização como processo histórico de exclusão e de acumulação de capitais via poder político. Por isso, Muniz ressaltou que, “o fim das sesmarias consagrou a importância social dos posseiros. Embora terminada juridicamente a concessão, não se acabou com a figura do sesmeiro. Grande fazendeiro, ele não seria derrotado pela política do Império.” (MUNIZ, 2005, p. 4).

A terra volta a ser espaço de disputa a partir do fim da sesmaria. Neste vácuo legislativo de 28 anos (de 1822 a 1850), os grandes fazendeiros, por um lado, procuraram

---

<sup>2</sup> A sesmaria era a lei de terras no Estado Português, que foi promulgada em Santarém, a 28 de maio de 1375, insere-se num contexto de crise económica que se manifestava há algumas décadas por toda a Europa e que a peste negra veio agravar. A lei das Sesmarias pretendia fixar os trabalhadores rurais às terras e diminuir o despovoamento.

ampliar seu patrimônio territorial e, por outro, os pequenos posseiros, na ocupação do território brasileiro.

De acordo com Stédile,

[...] D. Pedro II promulgou a Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850, conhecida como a primeira Lei de Terras do Brasil, pela qual definiu a forma como seria constituída a propriedade privada da terra em nosso País. Já que, até aquela data, o direito a propriedade era reservado à Coroa. Os usuários detinham apenas concessão de uso e não a propriedade legal. (STÉDILE, 2000, p. 1).

A partir desta reflexão, podemos inferir que o trabalho e a terra cativa persistiram e asseguraram às elites agrárias um poder senhorial sobre os pobres do campo ao mesmo tempo em que conciliavam o liberalismo e a manutenção do trabalho escravo como processo de reprodução social e do próprio capital. A violência provocada pelo latifúndio no império brasileiro aprofundou o *apartheid* de classes, consagrando o mandonismo local que perpassou o Império e se manteve dentro dos princípios estabelecidos pela República brasileira, que se consagrou com o lema positivista “ordem e progresso” na bandeira nacional. A construção da ordem republicana manteve a hegemonia e o domínio do latifúndio, o que implica na reconfiguração do poder, agora com o Estado na contenção das manifestações e lutas pela terra, como foi o caso de Canudos e Contestado<sup>3</sup>.

Bezerra Neto complementa que,

Além dos conflitos já citados, houve um segundo momento de lutas que tiveram caráter violento, com a utilização de milícias armadas, entre as quais destacam-se:  
 1- a luta dos posseiros de Teófilo Otoni - MG (1945 - 1948);  
 2- a revolta de Dona ‘Nhoca’, no Maranhão (1951);  
 3- revolta de Trombas e Formoso, em Goiás (1952 - 1958);  
 4- revolta do sudoeste do Paraná (1957);  
 5- luta dos arrendatários em Santa Fé do Sul, São Paulo (1959). (BEZERRA NETO, 1999, p. 10).

O Estado brasileiro republicano fortaleceu o latifúndio dentro dos princípios estabelecidos pela “ordem e progresso”, conciliando seus interesses, por meio de políticas governamentais, procurando promover ações de modernização e de conservação da ordem social, pois a máxima da conservação da ordem foi expressa por Antonio Carlos de Andrade,

---

<sup>3</sup> As lutas pela terra no Brasil não são recentes, datando do período colonial, com os povos indígenas na defesa de seu território contra as ‘entradas’ e ‘bandeiras’, patrocinadas pelo governo português e por fazendeiros da época. Estas lutas ganharam impulso no final do século passado com as denominadas lutas messiânicas [...] A primeira delas ocorreu no sertão da Bahia, na região de Canudos, entre os anos de 1870 e 1897, tendo como líder Antônio Conselheiro, derrotado depois de brutais incursões das tropas federais.

Outro movimento importante de luta pela terra aconteceu na região do Contestado (divisa do Paraná com Santa Catarina entre os anos de 1912 e 1916). Liderado pelo Monge José Maria, e envolvendo milhares de camponeses, também foi derrotado por tropas federais. Esses conflitos fazem parte da primeira fase de lutas pela terra, no período republicano, sendo seguidos por outras formas de combates em momentos posteriores. (BEZERRA NETTO, 1999, p. 09-10).

então Presidente de Minas Gerais em 1930, quando disse “façamos a revolução antes que o povo a faça”. Nesta circunstância, estavam dadas as palavras-chave da ordem burguesa: conciliação e conservação. Os interesses da elite agrária estavam assegurados por meio do Estado, que se reorganizava incorporando setores da classe média urbana e militares no campo político.

As bases materiais de reprodução do capital, mais uma vez, conheceram a conciliação e conservação do status social pelo alto, no campo da aristocracia agrária e do empresariado urbano, que submetiam os pobres ao seu jogo político, imprimindo a marca do *apartheid* social e do analfabetismo entre os pobres, via Estado. O controle social exercido pelo Estado assegurava a manutenção dos excluídos dentro da ordem pública por meio da violência, não só simbólica, mas física.

Vale ressaltar também que a exclusão, marginalização e controle social se mantiveram também nos “anos de chumbo<sup>4</sup>”, com o silenciamento da sociedade civil pelos militares. Mas, como escreveu Bertold Brecht (2014), “do rio que tudo arrasta, diz-se que é violento. Mas ninguém chama violentas às margens que o comprimem”. Diante da pressão do latifúndio, os trabalhadores rurais sem-terra se articularam e se organizaram em movimentos sociais de luta pela terra, pois “para quem tem uma boa posição social, / falar de comida é coisa baixa. / É compreensível: eles já comeram.” (BERTOLD BRECHET, 2014). Os pobres do campo frente à miséria material e ao *apartheid* social se organizaram entre os anos de 1950 a 1964 e criaram entidades de camponeses, como as ULTABs (União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil), nas regiões Sul e Sudeste do país; As Ligas Camponesas, na região nordeste, e o Master (Movimento de Agricultores Sem Terras), no Rio Grande do Sul.

Não é por acaso que Bertold Brecht (2014) escreveu que “apenas quando somos instruídos pela realidade é que podemos mudá-la”. A realidade vivida pelos camponeses eram a exclusão, marginalização e o reinante analfabetismo, aliado ao jugo político das classes dominantes. Estes aspectos da vida material os camponeses vivenciavam e, aos poucos,

---

<sup>4</sup> No Brasil, a República foi criada por um golpe militar, em 1889. A chamada República velha foi interrompida por outro golpe militar, dado pelas forças políticas lideradas por Getúlio Vargas, em 1930. Em 1937, Getúlio Vargas, aliado às forças fascistas, implementa outro golpe e cria o “Estado Novo”. Em 1964, mais uma vez, os militares voltam ao poder com novo golpe de Estado. Esta nova fase de ditadura militar, a historiografia denominou-a de “anos de chumbo”.

ganharam dimensão política e de organização de classe. A reforma agrária estava posta no cenário político brasileiro. O Recado ao latifúndio, por meio da palavra de ordem “Reforma Agrária na Lei ou na Marra” estava dado. Os trabalhadores lutariam por reforma agrária.

Dessa forma, o saldo político das lutas sociais pela terra no Brasil resultou no nascimento de MST, conforme Bezerra Neto, para quem,

O MST nasceu das lutas concretas pela conquista da terra, que os trabalhadores rurais foram desenvolvendo de forma isolada na região Sul, num momento em que aumentava a concentração de terras e ampliava a expulsão dos pobres da área rural, devido à modernização da agricultura e à crise do processo de colonização implementado pelo regime militar. (BEZERRA NETO, 1999, p. 11).

No caso do Paraná, em plena fase de “chumbo”, os trabalhadores rurais se organizaram em vários movimentos sociais em luta por reforma agrária. De acordo com Villalobos, no “Paraná coexistiam cinco entidades organizadas que agrupavam uma pequena parcela dos trabalhadores rurais. Essas entidades mobilizavam uma base social de trabalhadores locais que reivindicavam terras para plantar, principalmente nas regiões oeste e norte do estado”. (VILLALOBOS, 2000, p. 2). Esses movimentos surgiram em situações adversas, conforme escreveu Villalobos,

Num contexto governamental adverso, aliado com a construção da hidrelétrica de Itaipu, que inundou as terras dos agricultores ribeirinhos nos municípios de Santa Terezinha, São Miguel e Missal, além das enchentes do rio Paraná e a definitiva mecanização das terras agricultáveis, o processo de expulsão dos agricultores das terras agrícolas intensificou-se ao final dos anos setenta. Assim, numerosas famílias se organizaram para a defesa dos seus direitos, através da pressão social pelo retorno às terras. (VILLALOBOS, 2000, p. 2).

De acordo com a pesquisa, o MST nasceu no Paraná a partir do encontro nacional de trabalhadores rurais sem-terra vindos de vários Estados brasileiros e, com ele, as estratégias e táticas de lutas pela terra por meio da reforma agrária. Uma das táticas é a ocupação do latifúndio. Dessa forma, Takau Junior se expressou,

A ocupação é um momento especial na vida do sem-terra, é uma ação que envolve coragem e convicção naquilo que acredita. É a partir daí que começa efetivamente sua luta por um pedaço de terra, quando se faz necessário romper com a estrutura imposta pelo sistema capitalista vigente que o coloca na condição de expropriado. (TAKAU JUNIOR, 2009, p. 5).

Dessas acepções, podemos ressaltar que na ocupação da terra por centenas de famílias vem a preocupação e a luta dos acampados por escola. A escola, diante da ocupação da terra, também passou a ser objeto de “ocupação” para os Sem Terra. Para o MST, ela tem um sentido diferente, pois é uma escola do acampamento, que se projeta como rompimento da

ordem social e na criação de um projeto socialista de educação e de sociedade.

A partir dessa reflexão, afirmamos que minha tese analisará a institucionalização e gestão da escola itinerante no Paraná. Escola esta que o MST tem como um marco de conquista do direito à educação dos jovens nos acampamentos, como escola pública, mas é uma escola estatal no acampamento do MST, sujeita ao controle do Estado, pois teve sua normatização e regulação emitida pelo Conselho Estadual de Educação - CEE. A escola conquistada, neste caso, constitui uma área estatal na cidade de Iona preta, que é materializada no acampamento. Mas, antes de falar da escola, é preciso “significar” o sem-terra<sup>5</sup> e identificar os sujeitos sem-terra no Brasil e do significado de ser

Neste sentido, cabe uma pergunta: Quem são os sujeitos Sem Terra? Segundo Stédile e Frei Sérgio (1993), eles são constituídos por: parceiro<sup>6</sup>, arrendatário<sup>7</sup>, posseiro<sup>8</sup>, assalariado rural<sup>9</sup>, pequeno agricultor<sup>10</sup>, filhos de pequenos agricultores<sup>11</sup>. Ou seja, “para o MST, são considerados trabalhadores rurais sem-terra todos aqueles trabalhadores que, tendo origem no campo, por qualquer motivo foram expulsos dele e que para ele pretendem voltar”. (BEZERRA NETO, 1999, p. 20). Identificados seus sujeitos, cabe uma segunda pergunta: Por que a escola no espaço de luta da reforma agrária? Além do seu aspecto formal, isto é, do aprender a ler e a escrever, tem seu aspecto político e sua importância reside no ato que é necessário, conforme ensina Marx (1848) “aprender a ler o mundo para transformá-lo”. Para o MST, significa romper um dos pilares de sustentação da burguesia agrária, que é a cerca da

---

<sup>5</sup> “A expressão ‘sem-terra’ designa a condição de uma determinada categoria de trabalhadores que, tendo sua origem no campo, foram obrigados a deixá-lo ou, ainda, trabalhadores que continuam habitando o campo, mas como assalariados ou mesmo numa relação não capitalista de produção”. (BEZERRA NETO, 1999, p.20).

<sup>6</sup> *Parceiro* - agricultor que trabalha com sua família e arrenda a terra por um preço fixo combinado que pode ser pago em dinheiro ou em produto. Neste caso, independe da quantidade colhida.

<sup>7</sup> *Arrendatário* - agricultor que trabalha com sua família e arrenda a terra por um preço fixo combinado, que pode ser pago em dinheiro ou em produto. Neste caso, independe da quantidade colhida.

<sup>8</sup> *Posseiro* - agricultor que trabalha com sua família numa determinada área de terra, como se fosse sua, mas não possui título de propriedade. Quase sempre a terra é do Estado ou também, de um proprietário qualquer.

<sup>9</sup> *Assalariado rural* - agricultor que não trabalha por conta e vende dias de serviço a um fazendeiro que queira seu trabalho. A luta pela sobrevivência obriga vários arrendatários, parceiros e pequenos proprietários a agir desta forma em alguma época do ano.

<sup>10</sup> *Pequeno agricultor* - agricultor que trabalha com sua família, mas possui muito pouca terra, insuficiente para sobreviver e sustentar sua família. Trabalha muito, almejando poder comprar mais terra, mas nunca consegue.

<sup>11</sup> *Filhos de pequenos agricultores* - agricultores filhos de pequenos proprietários que podem possuir até 50 hectares, mas que não têm condições de aumentar a quantidade de terra para quando constituírem novas famílias. Fonte: Stédile e Frei Sérgio, A luta pela Terra no Brasil, Scritta, 1993, p. 25-28.



ignorância e este fato foi demonstrado pelo próprio Estado burguês, onde apontava o analfabetismo crônico existente entre a população rural brasileira por séculos.

A escola do acampamento possibilita aos sujeitos do campo uma maior consciência política frente à realidade social que lhes permite reconhecer-se como uma classe social<sup>12</sup> vivendo em uma sociedade de classes antagônicas entre si. A lógica da conquista da escola, além da formação, por meio da “escolarização”, possibilita, de acordo com o MST, a formação de um novo sujeito e de uma nova identidade de homem, que é alicerçada em princípios de coletividade e valores socialistas; isto está explícito nos documentos produzidos pelo MST no tocante à educação.

Por isso, é importante a pesquisa histórica da escola na cidade de Iona Preta e, com isso, dimensionar as relações educacionais e as formas de gerir essa comunidade escolar no seu universo particular (acampamento), articulando-o com a totalidade educacional no projeto de educação do MST. Dessa forma, nosso objeto é a Escola Itinerante Carlos Marighella, localizada na região noroeste do Paraná, no município de Planaltina do Paraná, no período de 2004 a 2013. Em 2013, a escola se movimentou juntamente com o acampamento para a região sudeste, onde foi reinstalada no pré-assentamento Elias Gonçalves de Meura, localizado no município de Carlópolis. A escola, por sua forma constituída, acompanha o deslocamento das famílias dos Sem Terra nos casos de desocupação da área até a ocupação de outra área ou ter seu assentamento em outra área ocupada pelo MST. Mas suas características e princípios pedagógicos não se alteram no processo de luta pela terra, pois o MST aponta para uma escola que garanta um ensino de acordo com a realidade<sup>13</sup> e se fundamenta no ecletismo pedagógico como processo de construção do conhecimento, pois tem como referência os pedagogos soviéticos Pistrak, Makarenko, Krupskaja e o brasileiro Paulo Freire.

---

12 De acordo com Lenin, “Chamam-se classes a grandes grupos de homens que se diferenciam pelo seu lugar no sistema historicamente determinado de produção social, pela sua relação (na maioria dos casos confirmada e precisada nas leis) com os meios de produção, pelo seu papel na organização social do trabalho e, por conseguinte, pelos meios de obtenção e pelo volume da parte da riqueza social de que dispõem. As classes são grupos de homens em que uns podem apropriar-se do trabalho dos outros graças à diferença do lugar que ocupam num sistema da economia social” (DICIONÁRIO DE ECONOMIA POLÍTICA, 1985, p. 56).

13 O MST entende que “realidade é o meio em que vivemos”. É tudo aquilo que fazemos, pensamos, dizemos e sentimos da nossa vida prática. É o nosso trabalho. É a nossa organização. É a natureza que nos cerca. São as pessoas e o que acontece com elas. São os nossos problemas do dia-a-dia e também os problemas da sociedade que se relacionam com nossa vida pessoal e coletiva. (MST, 1992, p. 51).

A palavra de ordem, portanto, para o MST é a ocupação da escola como processo histórico-social das lutas pela terra, como espaço da territorialidade em conquista, pois a expropriação e a marginalização do homem do campo, enquanto homem do trabalho, caminhavam pari e passo com a concentração de terras e o aprofundamento das desigualdades sociais no campo, gerando miséria material e analfabetismo. Em função disso, o MST lançou o Boletim da Educação nº 1, em agosto de 1997 com o lema, “ocupar, resistir, produzir também na educação”. Na apresentação do boletim, coloca que “nosso propósito de educação está sendo construída através da cooperação. Crianças, professores, lideranças, o conjunto de assentados e acampados que começam a discutir e a fazer uma Escola diferente. Uma Escola do nosso jeito, que nos ajude a enfrentar os problemas do dia a dia”. (MST, 1992, p. 2). Para esse fim traz 10 respostas para a pergunta “Como deve ser a escola de assentamento?”, que norteia o boletim, a saber:

01. A Escola de assentamento deve preparar as crianças para o trabalho no Meio Rural;
02. A Escola deve capacitar para a cooperação;
03. A Direção da Escola deve ser coletiva e democrática;
04. A Escola deve refletir e qualificar as experiências de trabalho produtivo das crianças no assentamento;
05. A Escola deve ajudar no desenvolvimento cultural dos assentados;
06. O Ensino deve partir da prática e levar ao conhecimento científico da realidade;
07. O Coletivo da Escola deve se preocupar com o desenvolvimento pessoal de cada aluno;
08. O professor tem que ser militante;
09. A Escola deve ajudar a formar militantes e exercitar a mística da luta popular;
10. A Escola também é lugar de viver e refletir uma nova ética. (MST, 1992, p. 03).

Nessas acepções, o MST reafirma os princípios e novos rumos na luta pela terra, pois o sentido se amplia a partir do momento em que agrega novos componentes à luta, que é formação política e escolar do seu quadro. Para o MST, a escola passou a ser um polo de luta também na desconstrução da propriedade da terra, pois ela é sinônimo de formação da consciência revolucionária do militante.

Neste sentido, “todo sem terra estudando” traduz uma atitude política do MST como forma de combater o latifúndio. Para o MST, combater o analfabetismo entre seus membros é fundamental na luta por reforma agrária e para a formação do novo homem. O MST e a educação no movimento, conforme defende Roseli Caldart, na obra “Pedagogia da Terra”, com suas bases pedagógicas e formas constitutivas de organização da escola nos assentamentos e acampamentos, procuram formar o homem para a vida no campo, que é identificado como local de moradia, trabalho e de formação omnilateral desse sujeito,

portanto, almejam formar um homem de valores coletivos e socialista. Compreender, portanto, um dos aspectos da formação desse sujeito, passa pela organização e gestão da Escola Itinerante - EI, como parte constitutiva do nosso objeto de pesquisa. Constitutivas, porque são resultados de múltiplas determinações no interior do movimento, pois possuem uma unidade na diversidade e são resultado de interesse conflituoso no interior da ordem burguesa. Não é por acaso que Marx pontuou que “o concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, isto é, a unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo”. (MARX, 1983, p. 218-219).

Por isso, Marx (1983) apontou que a pesquisa deve captar com todas as minúcias o material dado pela totalidade, mas na sua singularidade. Deve analisar suas diversas formas de desenvolvimento e descobrir a sua ligação interna. Só depois de cumprida esta tarefa pode-se expor adequadamente o movimento geral. Dessa forma, as lutas do MST por escolas públicas nas áreas de ocupação trazem uma marca indelével do MST, que é a construção da educação do campo e a conquista da terra. Nesse sentido, a educação do campo, para o MST, é aquela que Caldart e outros educadores chamam de “escola diferente”, isto é, uma escola que assume a formação do novo homem que, associado à luta pela terra, tem como perspectiva a transformação social. Neste processo, as lutas sociais desenvolvidas, segundo o MST, têm um processo de construção e de formação de um “novo” social e este “novo” social passa por uma nova escola, orientada e em sintonia com o mundo do trabalho.

Neste caso, a luta por reforma agrária é uma luta em que os trabalhadores rurais inscrevem sua história como sujeitos histórico-sociais e que ocupam seu espaço político, pois buscam sua reinserção na terra como trabalhadores rurais. A história dos sem-terra é uma história na qual há um processo de expropriação da terra do homem do campo, por meio da violência do latifúndio e do próprio Estado na manutenção da ordem social. Não é por acaso que o positivismo cunhou na bandeira brasileira a expressão máxima do liberalismo: “ordem e progresso”. A garantia da ordem é a violência do Estado constituído como representação da classe dominante, o que permite a essa classe a acumulação e a reprodução do capital como processo histórico-social.

A violência do latifúndio é uma característica do processo de acumulação de capital e do fortalecimento do mesmo por meio da expansão e concentração da terra. Neste processo, o

uso da violência direta se faz presente no campo. Não é por acaso que Marx (1848) pontuou que a “violência é a parteira da história”. Mas há também a expropriação do homem do campo via Estado, por meio da construção de hidroelétricas, que expropriaram da terra milhares de famílias de pequenos proprietários, deixando-os sem os meios de produção e sem a devida indenização. Os atingidos por barragens, somados aos expropriados da terra pela modernização conservadora do campo, por meio da mecanização da agricultura, constituem partes consideráveis de sem-terra que se organizaram e se mobilizaram com o objetivo primário de reconquista da terra por meio da reforma agrária. Neste caso, as condições gestadas na luta de classes pela terra é um processo de reintegração do homem ao campo, pois dela muitos foram expropriados no processo de expansão do capitalismo no campo. Diante disso, em depoimento sobre o MST, Messias Tatamuez<sup>14</sup>, em 1986, afirmou que “só a revolução popular pode libertar os explorados. E a revolução começa quando todos os trabalhadores se unem, como fazem os sem terras brasileiros em torno de seu movimento” (MST, 1986, s/p). O MST é, aqui, o grande catalisador das lutas pela reforma agrária e pela escola pública em seus territórios, com um programa de ensino elaborado na luta pela conquista da terra.

Por isso, apreender a luta pela terra, por meio da reforma agrária e da escola, como processo de formação do novo homem é fundamental como processo de imersão no objeto, pois os princípios da escola do MST estão constituídos nestas lutas. Reforma agrária e formação escolar, para o MST, recuperam a condição de “trabalhador rural”, que está inserido no modo de produção capitalista, mas traz o princípio do homem socialista organicamente inserido nos acampamentos. Diante disso, cabe aqui uma interrogação: Como se dá esta relação no espaço de sociabilidade e de educação formal, que é escola? O objetivo central de nossa pesquisa é, portanto, compreender a democracia interna na escola do acampamento do MST, isto é, apreender a gestão da escola pública em área de conflito, que é realizada pelo MST nas EI, bem como a prática social no exercício do poder na escola. Portanto, o estabelecimento da escola no acampamento do movimento traz, segundo o MST, a possibilidade da formação do novo homem, pois o processo de escolarização está centrada nos métodos e objetivos que o MST disciplinou como estratégia educacional. Dessa forma,

---

<sup>14</sup> Era o Presidente da Federação Camponesa do Equador – FENOC.

cabe a seguinte indagação: Será que as relações de coletividade no acampamento assumem a democracia como centralidade da gestão da escola?

O acampamento símbolo do MST é a encruzilhada Natalino, em Ronda Alta, no RS. Diante da tentativa do governo federal de sufocar o acampamento, sob o comando do Coronel Curió, a sociedade se mobilizou e, de várias partes do país, saíram caravanas para manifestar apoio aos acampados, bem como lutar contra a ditadura militar e o silêncio imposto à sociedade. Em Brava Gente, Stédile afirmou que, “a sociedade, [...], ajudou a construir o MST, porque se ela não promovesse a defesa do acampamento da Encruzilhada Natalino, as derrotas políticas que iríamos sofrer teriam adiado a construção do MST ou, então, ele teria nascido com outro sentido, com outro caráter”. (STÉDILE; FERNANDES, 2001, p. 23).

Assim posto, há aqui um processo novo, que foi gestado nas lutas pela terra, iniciado em 1979, quando trabalhadores sem-terra foram expulsos da Reserva Indígena de Nomai e ocuparam as terras das fazendas Macali e Brilhante, em Ronda Alta, no Rio Grande do Sul. A ocupação como forma de pressão popular se tornou uma arma de mobilização e conquista da terra por meio da reforma agrária. Em plena “paz dos cemitérios<sup>15</sup>”, a luta pela terra foi capaz de mobilizar a sociedade em torno da reforma agrária; o fato marcante foi a desapropriação da Fazenda Macali para o assentamento de 360 famílias de sem-terra. O saldo político dessa ocupação foi a articulação em torno do nascimento de um movimento nacional em luta por reforma agrária e, com ela, a luta pela escola nas áreas ocupadas pelos sem-terra. Da mobilização veio a organização e, com ela, a primeira ocupação de terras, rompendo as cercas do latifúndio e do silêncio imposto à sociedade pela ordem burguesa sob a direção dos militares.

A escola no acampamento se torna um símbolo da luta pela terra. Conquistar a escola pública no acampamento é uma das metas que o MST aponta para a superação das três cercas impostas aos pobres do campo pela sociedade do latifúndio, conforme pontuou Stédile, que são “as cercas do latifúndio, da ignorância e do capital”. Neste sentido, Stédile afirma que “[...] a frente de batalha da educação é tão importante quanto a da ocupação de um latifúndio ou a de massas. A nossa luta é para derrubar três cercas: a do latifúndio, a da ignorância e a do

---

<sup>15</sup> “Expressão bastante utilizada pelo movimento sindical para designar um período de ausência de reivindicações no campo, ocorrido pelo fato de que os trabalhadores que se envolviam nas lutas eram calados pelas armas da repressão política ou pelas milícias armadas dos fazendeiros”. (BEZERRA NETO, 1999, p. 11).

capital.[...] (STÉDILE, 2001, p. 74). Esse é um dos aspectos centrais da luta pela terra, que é a luta para pôr fim à ignorância, por isso, a conquista da escola para as áreas em disputas — áreas de acampamentos — e para as áreas de assentamentos é fundamental para o desenvolvimento do novo homem, do ser omnilateral, do homem socialista, princípio básico apontado por Marx para a emancipação humana frente ao capitalismo. Não estou aqui afirmando que a educação faz a revolução, mas é um caminho que rompe e tira o homem da letargia posta pela ignorância. Se pensarmos como Aristóteles, ela é a “potência” que transformada em “ato” faz alavancar as lutas de classes para a superação social, rompendo com a subsunção do indivíduo à vida cotidiana, que impõe aos homens os mesmos ritmos, ritos e gestos todos os dias. (CARVALHO, 2007, p. 23).

Por isso, Carvalho sustenta a tese que “raras são as pessoas que não se deixam intoxicar por esse cotidiano. Raras são as pessoas que o rompem ou o suspendem, concentrando todas as suas forças em atividades que as elevem deste mesmo cotidiano e lhes permitam a sensação e a consciência do ser homem total, em plena relação com o mundo e a humanidade de seu tempo”. (CARVALHO, 2007, p. 23).

Nossa orientação metodológica tem como matriz o materialismo histórico e dialético. Histórico porque é produto da atividade humana em um determinado tempo e é dialético porque traz o movimento pelo devir do homem. O homem é o produto de sua própria história. Neste processo, o homem é sujeito de sua existência material e o método que permite captar esta singularidade é dialético e histórico, pois sua essência reside no processo de elaboração do conhecimento, que parte do mundo material, ou seja, das relações sociais de produção da existência à representação conceitual. Dessa forma, conhecer cientificamente um determinado fenômeno da realidade exige um método que, para dar conta do objeto em sua totalidade, leva em consideração a história e o movimento do fenômeno em uma totalidade da experiência humana. Este só pode ser histórico e dialético. Marx (1986), na obra *A Miséria da Filosofia*, traz que as relações de produção formam um todo (totalidade concreta), mas isto não implica de modo algum que a história seja uma totalidade, mas que existem nela totalidades (totalidade de menor complexidade) (PAULO NETTO, 2011, p. 56), pois a “história é permanente vir-a-ser, em que o homem se revela, em que conquista a sua liberdade ou se deixa encarcerar. Liberdade é processo de libertação, arma de hominização: ninguém espera a liberdade. E o homem só se realiza como homem livre”. (PORTELLA, 1966, p.12). Há,

portanto, uma relação direta com a produção da existência da vida material dos homens determinado pelo cotidiano, pois “em cada época histórica os ritmos e as regularidades da vida cotidiana se distinguem, se tornam diferenciáveis”. A vivência e experiência da cotidianidade também é diferenciável segundo os grupos ou classes sociais a que os indivíduos pertencem e em cada modelo societário existente. (CARVALHO, 2007, p. 24).

A partir dessa reflexão, podemos inferir com Konder que

Toda sociedade vive porque consome; e para consumir depende da produção. Isto é, do trabalho. Toda sociedade vive porque cada geração nela cuida da formação da geração seguinte e lhe transmite algo da sua experiência, educa-a. Não há sociedade sem trabalho e sem educação. (KONDER, 2000, p. 112).

O materialismo histórico e dialético considera que tudo que é produto do homem é histórico. Neste “produzir humano” existe contradição e movimento, por isso existe possibilidade de transformação social, pois tudo é construção histórica e social engendrada pelo homem no seu devir histórico. E o homem, no seu vir-a-ser histórico, reproduz sua vida material criando os objetos de trabalho necessário em cada modo de produção por ele determinado. Isto é, se organiza em sociedade com característica determinada pela organização do trabalho, ou seja, de como o modo que o homem produz sua vida material, que é histórico e está em constante transformação.

Seguindo a trilha na perspectiva do materialismo histórico, Frigotto escreveu que

[...] o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede ao método. Este constitui-se numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais. (FRIGOTTO, 1987, p. 77).

Em função disso, o percurso investigativo deste trabalho teve como ponto de partida empírico o levantamento e análise dos documentos normativos e de orientação produzidos pela Secretaria de Estado da Educação, Conselhos Estaduais de Educação e pelo MST, via seminários e encontros de educadores, referentes à EI nos marcos da educação do campo. Ao mesmo tempo, após consulta na literatura sobre o tema, estudamos as primeiras pesquisas e reflexões sobre o Projeto “Escola Itinerante” e sua implementação nos Estados do Rio Grande do Sul, Paraná e Santa Catarina como particularidades de estudos.

Com base no que havia de conhecimento sobre o tema, foi realizada uma coleta de dados de campo por meio de entrevistas com sujeitos de diferentes vinculações e graus de envolvimento com a Escola Itinerante no Paraná e, em caso particular, a Escola Itinerante

Carlos Marighella, localizada no município de Planaltina do Paraná. Os entrevistados foram selecionados entre aqueles que fizeram e fazem parte do grupo de educadores e coordenadores pedagógicos da EI e da Coordenação do Setor de Educação do MST no Paraná, que vem contribuindo com o desenvolvimento pedagógico e a materialização da EI enquanto escola pública nos acampamentos do MST-PR. Foram entrevistados também professores de universidades estaduais, educadores da rede estadual de ensino para as disciplinas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, representantes do Estado e membros da comunidade escolar de acampados. Com as entrevistas, objetivamos compreender o movimento da EI na sua organização interna, sob a gestão nas dimensões pedagógica, administrativa e financeira, bem como na sua relação externa com o Estado e a comunidade do seu entorno.

Iniciamos o processo de entrevistas em setembro de 2012, de modo informal, quando visitamos o acampamento Elias Gonçalves de Meura, objeto de pesquisa. Nesta primeira etapa foram feitos diálogos com membros da Coordenação Pedagógica da Escola Itinerante Carlos Marighella e do Setor de Educação do MST, além de educadores e membros da comunidade escolar. As entrevistas se materializam no Acampamento Elias Gonçalves de Meura, em Planaltina do Paraná e Carlópolis, locais da Escola Itinerante Carlos Marighella<sup>16</sup>, nos municípios de Condói<sup>17</sup> e Laranjeiras do Sul<sup>18</sup>, no Paraná, além de entrevistas feitas via e-mail<sup>19</sup> e diálogos realizados via telefone. Também entrevistei Coordenadores Pedagógicos e educadores do MST de outros acampamentos, como Natiele Celestino, do Acampamento Herdeiros da luta de Porecatu, na EI Herdeiros da Luta de Porecatu. Vale ressaltar que os

---

<sup>16</sup> A Escola Itinerante Carlos Marighella, de 2004 a 2013, funcionou no Acampamento Elias Gonçalves de Meura no município de Planaltina do Paraná. Em 2014, em face do mandato de reintegração de posse, a mesma se deslocou para o município de Carlópolis, para o pré-assentamento Elias Gonçalves de Meura, com uma nova estrutura, na qual consta de 3 salas de aula, um pátio de recreação, uma cozinha, com local de estudo e uma biblioteca.

<sup>17</sup> Em Candói, por ocasião do Encontro Estadual de Educação do Campo da Articulação Paranaense Por Uma Educação do Campo, realizado de 22 a 24 de agosto de 2013, entrevistei a professora da rede Daniele de Oliveira, o Professor da UNICENTRO Marcos Gherke.

<sup>18</sup> Em Laranjeiras do Sul, na reunião da APEC – Articulação Paranaense por um Educação do Campo, entrevistei Valter Jesus Leite, da Coordenação do MST e educador da EI.

<sup>19</sup> Por e-mail entrevistei Ana Cristina Hammel, que foi vice-diretora do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak, Escola-Base das EI e hoje professora universitária; Jurema Fatima Knopf, educadora na EI Carlos Marighella no início das atividades educativas, hoje do Setor de Educação do MST e Valter de Jesus Leite, da Coordenação Estadual do MST, Paraná, que também foi educador na EI.



educadores que estão nas coordenações pedagógicas das EI são jovens e defensores entusiásticos da EI como proposta pedagógica no acampamento do MST.

No Acampamento Herdeiros de Porecatu, mantive conversas informais com alunos e com a secretária da EI. Estes sujeitos foram ouvidos por sua participação direta no processo de construção da EI no Paraná, onde vivenciam a escola no dia-a-dia e se confrontam com um fazer pedagógico norteado pela contradição capital e trabalho, pois a natureza da escola capitalista ali se manifesta também. No caso das entrevistas feitas com educandos e educadores da rede estadual da Escola Itinerante Carlos Marighella, utilizamos pseudônimo, para manter o entrevistado no anonimato. Com inquietação ainda presente, permaneço fazendo entrevistas com educadores do MST, para estudos futuros.

No processo de pesquisa emergiram as seguintes indagações: Como se administra uma escola itinerante? Quais mecanismos de gestão estão presentes nas EI? Como se dá a relação MST e Estado na manutenção das EI? Quais processos pedagógicos se fazem presentes? Como é o processo de avaliação interna? Como se dá o controle estatal nas EI? Qual a responsabilidade do Conselho Estadual de Educação na manutenção do Projeto Escola Itinerante? Que escola é essa que o MST está construindo nos acampamentos? Como se dá a relação comunidade-escola na EI? Como é regulada a EI? Quais seus princípios norteadores? Que projeto político-pedagógico possui? Como é seu regimento interno?

As questões postas nos ajudam a refletir sobre a gestão da escola pública no acampamento do MST a partir da institucionalização da Escola Itinerante no Paraná, por meio do Parecer nº 1012/2004 de 08/12/2003, do CEE.

Será possível construir a escola ansiada pelo MST? Para Ponce, este processo não passa de utopia, pois enquanto a sociedade dividida em classes não desaparecer, a escola continuará sendo uma simples engrenagem dentro do sistema geral de exploração e o corpo de mestres e de professores continuarão sendo um regimento que, como os outros, defende os interesses do Estado e, portanto da classe dominante. (PONCE, 2000, p. 182).

Para Frigotto,

A teoria materialista histórica sustenta que o conhecimento efetivamente se dá na e pela práxis. A práxis expressa, justamente, a unidade indissolúvel de suas dimensões distintas, diversas no processo de conhecimento: a teoria e a ação. A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar. (FRIGOTTO, 1987, p. 81).

Neste aspecto, nossa intenção é analisar as formas da gestão da EI Carlos Marighella, implantada por Lei no Acampamento Elias Gonçalves de Meura, localizada no município de Planaltina do Paraná, na região noroeste do Estado. É uma escola pública inserida no território do MST, que tem como objetivo o rompimento da ordem social vigente e a construção do socialismo. Neste sentido, a contradição se manifesta, pois a escola defendida pelo MST não é neutra e o Estado que a reconhece é um Estado de classes e suas instituições representam os interesses da ordem dominante.

Diante da problemática até aqui apontada e, para dar conta do nosso objeto, organizamos a tese com a seguinte estrutura textual abaixo.

Na seção 2, que tem por título, “**Da Luta pela Terra à Luta pela Escola: a trajetória do MST**”, analisamos a questão da terra no Brasil e a fundação do MST, como sujeito da luta por Reforma Agrária - RA no Brasil. Não estamos, com isto, desconsiderando a existência de outros movimentos sociais que também fazem a luta pela terra, quer como território, nos caso indígenas e quilombolas, como posse coletiva da terra ou por meio da RA. Falar em MST é também falar de educação. Assim, focamos nossos estudos sobre a escola nos marcos do MST e a emergência da escola no Paraná, dentro dos princípios do MST até a conquista da EI.

Estes aspectos são fundamentais para se compreender a luta, organização e conquista da escola pública em território do MST já consolidados e em terras em disputas com o latifúndio. Parafraseando Geraldo Vandré (1968), que escreveu a frase da música “quem sabe faz a hora, não espera acontecer”, podemos inferir que este é o sentido dado pelo MST em duas frentes de batalha na luta de classes, que são a terra e a escola. O MST vê a terra, como meio de (re)produção da vida material e de construção de um novo modo de produção como meio de reprodução social, que é o socialismo, e a escola, na formação de militantes e desse novo sujeito humano, criado como ser livre, coletivo e omnilateral, que são qualidades do homem socialista.

Na seção 3, com o título, “**Sociedade, Estado e Legislação sobre a Escola do Campo**”, apontamos algumas identificações sobre a Escola Itinerante do MST e a luta pelo reconhecimento da escola do acampamento pelo Estado e, ao mesmo tempo, a luta para garantir os direitos das crianças e dos adolescentes à educação plena na educação básica. Neste sentido, há, aqui, o envolvimento do Conselho Estadual de Educação na luta pelo reconhecimento da escola itinerante, pois é o órgão normatizador da legislação educacional.

Um ponto de estudo reside na identificação do “homem do campo” e da educação do/no campo inscrito nos documentos produzidos pela sociedade civil organizada em luta pela educação do campo e os documentos oficiais do MEC e da Secretaria de Estado da Educação - SEED, Paraná.

Analisamos a criação da Escola do Campo sob os anseios e as lutas sociais de seus sujeitos, organizados em movimentos sociais, sindicatos rurais dentre outros, a partir de seus elementos estruturantes, isto é, as normas federais e as normas do Estado do Paraná na construção da educação do campo e das ações do MST como sujeito desta história. Nesse universo da EdoC está a EI, como escola do MST em uma particularidade social e, ao mesmo tempo, uma escola pública estatal, com normas e controle social dos processos de gestão administrativa, pedagógica e financeira. Portanto, uma escola disciplinada no campo da ordem burguesa, mas que consegue manter uma determinada orientação política e um programa de ensino que busca a formação humana de orientação socialista, pois está centrado em ciclos de formação da vida como processo pedagógico. Há, portanto, princípios que buscam uma “autonomia pedagógica” frente ao poder constituído, mas, ao mesmo tempo, se submete a este poder.

O parecer emitido pelo CEE deixa explícito o controle e as regras de funcionamento da EI no território do MST no Estado do Paraná, no qual estabeleceu o caráter de escola pública no acampamento do MST. Para esse fim, cria-se a Escola-Base, que é uma escola estadual localizada no assentamento da reforma agrária, para se ter segurança jurídica. Assim, as EI serão orientadas pedagogicamente pelo Projeto Político-Pedagógico e se submeterão ao Regimento Escolar da Escola-base, que fará a manutenção, guarda, registro e conservação da documentação pertinente às matrículas e escolarização dos educandos, além do registro do corpo de educadores.

A seção 4, com o título, “**A Escola Itinerante do MST**”, reservamos para estudar a escola itinerante desenvolvida pela pesquisa acadêmica no interior do RS, PR e SC. O aspecto central é a história da EI como escola pública em área em disputa pela terra. Aqui reside a contradição: fazer valer o direito burguês à educação, posto que é dever do Estado ou o direito à propriedade como direito inalienável do homem?

A EI estudada por Isabel Camini, Darlan Faccin Weide, Charles Luiz Luciano, Adelmo Iurczaki Caroline Bahnuik, Marcos Gehrke, dentre outros, foi revisitada como objeto

de investigação. Buscamos compreender como a EI aparece nos textos acadêmicos e quais as análises feitas sobre o sujeito dessa escola, que é o MST no interior da sociedade de classes.

Como guia de discussão, temos a tese de Isabela Camini, “Escola Itinerante nos acampamentos do MST: um contraponto à escola capitalista?”. Analisamos também o trabalho de Darlan Faccin Weide, intitulado “Que fazer pedagógico em acampamento de Reforma Agrária no RS”, de 1988, pois foi o primeiro trabalho acadêmico a tratar da escola itinerante do MST, ainda na fase de escola experimental, cuja norma do CEE gaúcho a tratava como “experiência pedagógica”, mas já trazia os elos da escola pública no acampamento, como processo administrativo e pedagógico. Outro autor estudado foi Charles Luiz Policena Luciano, com o trabalho “A luta do MST no capitalismo como uma prática educativa com perspectiva de desenvolvimento: a institucionalização da Escola Itinerante e a provisoriedade do acampamento”, de 2007, em que traz as questões das políticas públicas na institucionalização da escola itinerante e aponta suas contradições na sociedade capitalista. Para discutir a Escola itinerante, mais no solo paranaense, em primeiro lugar, analisamos a obra de Adelmo Iurczaki, que tem o título de “Escola Itinerante: uma experiência em educação do campo no MST”, de 2007. A segunda autora para nossa discussão foi Caroline Bahniuk, com o título “Educação, trabalho e emancipação humana: um estudo sobre as escolas itinerantes dos acampamentos do MST”, de 2008. E o trabalho de Marcos Gehrke, intitulado “escrever para continuar escrevendo: As práticas de escrita da escola itinerante do MST”, de 2010, que traz as discussões da construção histórica da construção da escola itinerante no Paraná.

E, por fim, na seção 5, com o título, “**Escola Itinerante Carlos Marighella: A Relação Estado e MST no Processo da Gestão Escolar**”, temos os estudos de identificação do objeto de pesquisa, que é a Escola Itinerante Carlos Marighella, localizada no acampamento Elias Gonçalves de Meura, no município de Planaltina do Paraná, região noroeste do Paraná, que está em pleno funcionamento desde o ano de 2004.

Para o MST, é uma escola que resiste, como o próprio acampamento resiste à espera pelo assentamento. Enquanto isso, eles produzem a vida material de forma coletiva e, na produção, se educam sob os princípios do MST e têm na EI um processo de formação específico e universal no território conquistado pelo MST. Específico no que toca às particularidades do próprio movimento gerado pela organização do ensino, que parte da

realidade da vida material dos acampados/assentados e da sociedade em que vivem. Universal, posto que o conhecimento produzido e acumulado pela humanidade é reproduzido pela escola. Mas essa escola não traz a totalidade da escola do campo. Ela é uma particularidade da educação do campo, que tem características peculiares à sua situação, que é o caráter da itinerância como processo de formação, pois se desloca para além da escola e a educação na itinerância se materializa nas marchas, nas ocupações de prédios públicos, nas áreas de acampamentos, ou seja, onde os Sem Terrinhas estiverem. Sem Terra aprende e ensina e a luta por terra e escola é um grande movimento educacional para além dos muros da escola. Assim, compreender como se dá a organização e a gestão da EI nos marcos da escola pública e da escola do MST passa a ser fundamental para a compreensão da EI como totalidade da escola conquistada em território (transitório) do MST.

## 2. DA LUTA PELA TERRA À LUTA PELA ESCOLA: A TRAJETÓRIA DO MST

O Brasil é um dos países com maior concentração de terras do mundo. Em nosso território, estão os maiores latifúndios. Concentração e improdutividade possuem raízes históricas, que remontam ao início da ocupação portuguesa deste território no século XVI. Combinada com a monocultura para exportação e a escravidão, a forma de ocupação de nossas terras pelos portugueses estabeleceu as raízes da desigualdade social que atinge o Brasil até os dias de hoje. (MST, 2012, p. 8).

Nesta seção, a terra e a escola, como espaços de conquista histórica do MST, passam a ser objeto de estudo. O objeto em disputa no Brasil é a terra, como processo histórico engendrado e potencializado pelos movimentos sociais, dentre eles o MST, na luta de classes no Brasil contemporâneo. Esta luta não é nova e nem são novos seus sujeitos históricos. É a luta do camponês contra a estrutura do latifúndio alicerçada nos aparelhos ideológicos da burguesia que estão presentes no Estado burguês, constituindo este em um Estado de classes. Um Estado a serviço dos interesses dominantes que, em sua origem, edifica o direito à propriedade como direito inalienável do homem, fundado nas liberdades do indivíduo no plano material e ideológico.

A sociedade de classes<sup>20</sup> traz em seu interior as lutas de classes e suas contradições sociais. No Brasil, sua história é a história do capitalismo e do conflito agrário<sup>21</sup>. Da colônia, Império e República, fases históricas do Brasil, a história da terra traz um componente central na formação e desenvolvimento do Brasil, que é o latifúndio como processo histórico. Sua origem remonta à sesmaria lusitana por meio da distribuição de terras pertencentes à coroa, de forma concentrada, à nobreza e a mercadores para a ocupação e investimentos de capitais nas terras do além-mar, tornando-as produtivas para servir ao capital mercantil, forma histórica do desenvolvimento do capitalismo, conforme análises feitas por Marx no “O Capital”. Dessa

---

<sup>20</sup> A sociedade é dividida em classes sociais distintas entre si pela forma de reprodução social. Uma é detentora dos meios e instrumentos de produção, a outra tem, na sua força de trabalho, a mercadoria disponível ao mercado de trabalho.

<sup>21</sup> Na historiografia brasileira há um debate sobre o modo de produção existente no Brasil, na qual aparecem três teses para explicar a formação histórica e o desenvolvimento econômico do Brasil, a saber: A tese que aponta o Brasil como um modo específico de produção colonial, defendida por Jacob Gorender, dentre outros; A tese do Brasil Feudal, por Rui Facó, Alberto Passos Guimarães e outros e a tese do Brasil capitalista, com Caio Prado Junior dentre outros. Mas nenhuma tese nega a grande extensão da propriedade da terra, constituída em latifúndios.

forma, ocupar as terras do novo mundo e torná-las produtivas passou a ser objeto de interesse do capital mercantil, como meio necessário à expansão das atividades produtivas para o mercado, forma primária do processo de acumulação primitiva de capital.

Passados quinhentos anos de história, a história do latifúndio e da luta pelo acesso à terra se faz presente na sociedade brasileira, cujo resultado apresentado foi o cativo da terra neste processo. Portanto, da expropriação das terras à escravidão do indígena e do negro africano, a elite agrária agia no sentido de promover a acumulação de capitais, tanto em terras quanto em força de trabalho cativas. Tornar as terras produtivas para o desenvolvimento do capital foi, neste aspecto, o sentido dado à produção no novo mundo, por meio do trabalho escravo materializada por coação ideológica e violência física.

Para Mazzeo “na entificação do capitalismo na colônia, as forças produtivas dos negros são subsumidas ao capital por imposição da força e da violência física. A caça e escravidão no novo mundo tiveram, por finalidade, a expansão produtiva do açúcar e a produção da mais-valia ao capital” (MAZZEO, 1989, p. 31). Nesse sentido, o novo que o capital criou, nestas terras, foi a escravidão do negro da terra e do negro africano, em larga escala, sob o domínio da grande propriedade para produzir uma determinada cultura orientada pelo comércio, vinculando terra, trabalho escravo, monocultura, mercado e consumo, centrado no exclusivo comercial<sup>22</sup>. Desenvolveu-se, portanto, uma nova relação de produção, cuja centralidade é o trabalho escravo, produzindo renda capitalista (mais-valia) aos proprietários das terras alodiais, isto é, terras livres e alienáveis.

Não obstante, Ferlini afirmou que:

[...] A organização fundiária da Colônia correspondeu à necessidade de manutenção das formas de domínio compatíveis com o patrimônio vigente na Metrópole, condicionando a transferência da ordem estamental portuguesa, tendo por base as concessões de sesmarias a demarcar as estruturas de poder pela restrição de terras. A política de concentração da propriedade da terra objetivava não apenas a harmonização às determinações mercantis da colonização, mas também a exclusão política da população livre da posse da terra, do controle do poder local e dos direitos de ter vínculos com o Estado, sedimentando arraigada estrutura de privilégios. (FERLINI, 1993, p. 34).

Estabelecidas as relações de poderes e as atribuições relativas aos agentes do governo no processo de colonização, a forma encontrada foi a concentração de poder pela terra, passo dado para que a colônia cumprisse com seus objetivos e, com isso pudessem

---

<sup>22</sup> Acordo comercial entre Portugal e suas colônias, no qual assegurava a exclusividade de compra e venda de mercadorias à metrópole.

atender aos interesses mercantis da metrópole, que era produzir e fazer circular as mercadorias, tendo em vista que o capital comercial assegurava-lhe sua reprodução na movimentação das mercadorias, pois essas são exteriores a ele e são os pressupostos das atividades do próprio capital comercial. Dessa forma, a função do Estado é regular as atividades comerciais, por meio do exclusivo comercial, posto que a produção estava a serviço do capital mercantil. Isto implicava, portanto, na posse da terra e no controle da força de trabalho, por parte do setor produtivo, sendo regulados pelo direito, cuja centralidade é o domínio de classe. Por isso, Lefebvre pontua que “o direito, tal como a moral, sempre sancionou as relações e condições existentes, de tal modo a imobilizá-las e a incliná-las no sentido da dominação pelas classes economicamente privilegiadas e politicamente reinantes”. (LEFEBVRE, 2011, p. 54). O Estado, neste caso, não é uma projeção do espírito humano, como assinala Hegel e também não é uma expressão de um contrato entre as classes sociais, como assinala Rousseau, mas é um “meio organizador da dominação e resultado de uma multiplicidade de determinações que realizam, através do direito, sua presença formal”. (GENRO, 1979, p.11).

A posse da terra no Brasil, por meio da sesmaria, tinha um duplo sentido e orientação política, que era a produção e a colonização, conforme pontuou Ferlini, para quem, a “distribuição de terras não tinha mais o objetivo de prover a produção de cereais, mas viabilizar a colonização mercantil. De semelhante ficava o colono como agente dessa empreitada semipública (pública em seu plano, particular na realização)”. (FERLINI, 1993, p. 22). Viabilizar a colonização mercantil e, portanto, dotá-la de uma produção que atendesse os interesses do mercado globalizado, isto é, utilizar das terras para atender as necessidades do mercado, exigia uma produção em alta escala. Por isso, a criação de uma organização da produção assentada na grande propriedade, de forma monocultura e força de trabalho escravizada, pois a produção exigiria recursos financeiros que poucos teriam condições de empregar. Assim, a produção para o mercado externo estava assegurada pela grande propriedade, e esta, por sua vez, seria abastecida pelo pequeno produtor. Neste sentido, aliada à grande propriedade, estava a pequena propriedade<sup>23</sup>, totalmente subjugada aos interesses da grande propriedade. Este método de produção permitia ao capital a reprodução social de sua estrutura e um processo pioneiro de acumulação de capital, cuja centralidade é a produção da

---

23 A pequena propriedade convivia com o latifúndio produzindo para atender o mercado interno e aos interesses dos grandes proprietários.



mais-valia como fenômeno histórico-social. Neste sentido, Mazzeo acentuou que, “o homem é um ser que responde histórica, objetiva e positivamente às suas necessidades.” (MAZZEO, 1989, p. 31).

Para dar conta da reprodução do capital, a atividade produtiva implantada no Brasil foi a cana de açúcar e o processo de manufatura da mesma. Este conjunto, assentado na produção do açúcar, mostra o caráter da organização da produção capitalista no Brasil colônia. Assim, a atividade central desenvolvida foi a industrialização estabelecida na manufatura do açúcar. Não obstante, MAZZEO defende a tese que “o desenvolvimento da produção de mercadorias já como valores de troca, implementado e materializado pelo dinheiro da classe mercantil, quebra a estrutura produtiva, existente anteriormente, baseada na produção de uso, transformando o processo de trabalho em valorização do capital, isto é, na criação de mais-valia” (MAZZEO, 1989, p. 34). Corroborando nas discussões, Gama sustenta o caráter capitalista gestado na produção do açúcar no Brasil ao argumentar que “a manufatura já implica a existência do ‘trabalho coletivo’; é o trabalho em cooperação que vem superar as formas de trabalho artesanal nas pequenas oficinas. É um empreendimento em que o capital já está presente, dinamicamente” (GAMA, 1994, p. 62-63), pois “é já uma atividade primordialmente voltada para a exportação, para os mercados mundiais, ainda que seguindo as rotas do sistema colonial, das quais Portugal é apenas um ponto de passagem, mas que tem nos flamengos, alemães, franceses, ingleses e genoveses seus destinatários e distribuidores europeus” (GAMA, 1994, p. 62-63). Neste sentido, Ferlini traz a tese que:

A organização da produção em unidades centralizadas e com grande aparato técnico, para a época — ‘essa fábrica e máquina incríveis’ de que nos falavam os cronistas — não objetivava simplesmente a produção em larga escala, que poderia — hipoteticamente — ser conseguida pela agregação final da produção em pequenas unidades. Compreendeu, historicamente, a necessidade de controle da produção pela capital mercantil, de forma a garantir o monopólio e a garantia da maior quantidade de produtos. Dessa forma, o engenho centralizava a produção, dando sentido às lavouras de cana. (FERLINI, 1993, p.23).

Este processo de produção consagrou um modelo de organização do trabalho assentado no engenho de açúcar e, com ele, como potentado local, o senhor de engenho. O modelo de produção, com base na grande propriedade e no tripé engenho, casa-grande e senzala, não impediam o surgimento do pequeno e médio produtor, até porque sem eles não haveria engenho produtivo. Portanto, a propriedade da terra extensiva e o engenho de açúcar como meio e instrumentos de produção criaram as condições para o desenvolvimento do trabalho escravo sob o marco do capitalismo em uma totalidade dominante, isto é, produção,

comércio e consumo. Entretanto, Gorender afirmou que o princípio da valorização da terra se dá somente após a abolição da escravidão, cujo domínio da propriedade escrava deixou de ser fundamental para o domínio econômico. Neste sentido, Gorender argumentou que “o fundamental para o domínio econômico passou a ser o domínio da terra. A terra passou a ter um preço importante. Dominar a terra passou a dominar a própria economia” (GORENDER, 2013, p. 31). Portanto, posse da terra e negócio da terra são partes da totalidade do capital. O caminho percorrido pelo capital no Brasil teve, na posse da terra, a primazia como fator de desenvolvimento do modo capitalista de produção. Este processo foi determinado pela necessidade histórica do desenvolvimento do modo de produção capitalista em terras do além mar.

Não é por acaso que Marx e Engels escreveram que:

O modo como os homens produzem os seus meios de vida depende, em primeiro lugar, da natureza dos próprios meios de vida encontrados e a reproduzir. Este modo da produção não deve ser considerado no seu mero aspecto de reprodução da existência física dos indivíduos. Trata-se já, isso sim, de uma forma determinada da atividade destes indivíduos, de uma forma determinada de exprimem a sua vida, de um determinado *modo de vida* dos mesmos. Como exprimem a sua vida, assim os indivíduos são. Aquilo que eles são coincide, portanto, com a sua produção, com o *que* produzem e também com o *como* produzem. Aquilo que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção. (MARX; ENGELS, 1982, p. 9).

Na produção da vida material, a terra é fundamental para a reprodução social dos homens, por isso passou a ser objeto de luta entre capital e trabalho. Em uma sociedade de classes, a terra, concentrada nas mãos de poucos, se torna cativa, assim como os homens que, sob determinada circunstância, também, se tornam cativos dentro de um sistema de exclusão da propriedade, isto é do acesso negado à terra e aos bens socialmente produzidos pelo capital. Dessa forma, o homem é prisioneiro do seu próprio modo de produção, pois sua história se vincula à organização do trabalho e das formas de distribuição da riqueza social a ele vinculado.

Marginalizados socialmente, os excluídos da terra, isto é, das condições necessárias à produção da vida material, potencializam os atos das lutas desenvolvidas no interior da sociedade no sentido de transformar a estrutura fundiária herdada do passado colonial, mas a reforma agrária passou incólume pelo Império e pelas Repúblicas que foram estabelecidas constitucionalmente no Brasil, que é o latifúndio como centralidade hegemônica no campo.

## 2.1 Direito à propriedade, latifúndio e luta pelo terra no Brasil

O nosso país possui uma área territorial de 850,2 milhões de hectares. Desta área total, as unidades de conservação ambiental ocupam aproximadamente 72 milhões de hectares, e as terras indígenas 125 milhões. A área total dos imóveis cadastrados no Incra (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) é aproximadamente 420,4 milhões de hectares.

[...] Dos 850 milhões de hectares, 120 milhões estão improdutivos, em cerca de 54 mil imóveis (dado de Incra/IBGE/2003).

Os problemas nos registros das terras, a falta de regularização e a origem desconhecida dos títulos das propriedades continuam sem resposta e sem solução. Cerca de 130 milhões de hectares de terras são consideradas devolutas. (MST, 2010a, p. 14).

O Estado é uma expressão de classe, conforme os preceitos marxistas e é resultado de “uma multiplicidade de determinações, com a função de organizar e mediar as relações de domínio” (GENRO, 1979, p. 10), portanto, de estabelecer e dar constitucionalidade aos interesses da classe dominante. Com isso, a “organização formal do Estado se dá através do direito, e este reflete o estágio em que se encontram as relações sociais e a correlação de forças entre as classes sociais” (GENRO, 1979, p. 13). A lei, com isto, expressa o domínio da classe dominante, enquanto poder ideologicamente construído, pois o Estado aparece aos homens como se estivesse acima das classes e como reino de neutralidade, capaz de gerir a sociedade de forma autônoma. Dessa forma, o Estado é uma relação social conflitiva, de interesses de classes antagônicas, que se normatiza pelo campo da política, por meio das forças sociais existentes na sociedade. Não obstante, Oliva, nos traz que:

[...] Partimos da concepção de que o Estado representa uma relação social por assumir alianças de segmentos sociais cujos interesses são conflitantes. E, por inserir-se no processo produtivo e nas relações sociais de produção, configura-se não simplesmente como governo nem como o conjunto de suas instituições, mas como uma relação social de forças contraditórias que determina a definição das práticas sociais, que se estabelece e modifica nas políticas sociais. Desse modo, as normas e medidas para a organização e funcionamento das instituições têm correspondência com os ditames que o Estado propõe. [...]. (OLIVA, 1988, p. 146).

Nas constituições outorgadas e/ou promulgadas no Brasil, o direito à propriedade sempre se fez constar, como um direito inalienável do homem, isto é o direito à propriedade na sua forma burguesa, onde o Estado, em determinados casos pode desapropriar, mas em

nenhuma constituição deixou explícita a desapropriação para fins de reforma agrária. O que há é o direito burguês como princípio fundante da propriedade. Neste sentido, o quesito propriedade da terra, no parlamento brasileiro, sempre foi tratado na órbita do direito burguês, tendo o Estado a função de organizar e mediar as relações de domínio de classe. (GENRO, 1979, p. 10), sob o princípio da igualdade formal, que Genro assim definiu. “O princípio da igualdade formal é o núcleo da contratualidade civil. Esta vê, nas partes indivíduos dotados de mesmos direitos e deveres em relação ao conjunto da sociedade, que as tem como formalmente iguais” (GENRO, 1979, p. 75).

E o Estado tem uma função social a cumprir no campo da legalidade burguesa, conforme ensina Kant, pois a “legalidade é a conformidade da ação externa com a lei jurídica, que pode ser Direito ou não; que pode ser mera expressão ilegítima das classes dominantes, [...] ou expressão de uma dominação que se faz não só pela força, mas também pela hegemonia e pelo consenso, refletidos num estilo de direção da sociedade, que é o direito.” (GENRO, 1979, p. 18). Não obstante, Ralph Miliband (1988), em relação à função do Estado de classes, acentuou que:

Uma importante função do Estado em sua associação com a classe economicamente dominante é regular a luta de classes e assegurar a estabilidade da ordem social. O domínio de classe sancionado pelo Estado e por ele defendido assume muitas formas políticas diferentes, desde a “república democrática até a ditadura; e a forma assumida pelo domínio de classe tem grande importância para o proletariado. Em um contexto de propriedade e apropriação privadas, porém, a forma política vigente permanece como domínio de classe, qualquer que seja ela. (MILIBAND, 1988, p. 135).

As cartas constitucionais do Brasil atestam, neste caso, o caráter burguês do direito à liberdade<sup>24</sup> expressa no direito à propriedade como fundamento da ordem social e da segurança jurídica estabelecida por meio de norma jurídica que traz a garantia da propriedade pelo Estado, conforme se pode ler nas cartas constitucionais. Em todas elas, independente de ser democrática ou ditatorial, há uma premissa básica, cuja centralidade é a forma de indenização, em caso de desapropriação, posto que a liberdade burguesa repousa e se fundamenta no direito à propriedade, em contraposição à liberdade vermelha<sup>25</sup> que se fundamenta na socialização da propriedade.

---

<sup>24</sup> O conceito burguês de liberdade carrega consigo a “justiça” do direito de propriedade sobre os meios de produção, que é fundamental e determinante da estrutura jurídica. (GENRO, 1979, 75-76).

<sup>25</sup> Por liberdade vermelha, afirmamos as liberdades de uma sociedade comunista, na qual os homens são livres, onde não mais necessitam vender sua força de trabalho, pois o princípio marxiano de “a cada um de acordo com

Não é por acaso que Genro escreveu que

O Estado não é um “instrumento” de toda a sociedade, porque a sociedade internamente se fraciona em interesses divergentes. A política do—Estado mecanismo geral de coerção que “dispõe” de outra parte da sociedade — obedece aos interesses gerais das classes econômica e ideologicamente dominantes. Vinculada ao próprio Estado, existe toda uma estrutura que dá operacionalidade às relações de dominação. Esta estrutura, que vai da escola aos tribunais, sempre existiu em qualquer sociedade de classes. (GENRO, 1979, p. 12).

Na fundação do Estado nacional brasileiro, a Carta Constitucional de 1824, em seu Artigo 179, estabeleceu que “A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte”, que é acentuada no inciso XXII, conforme segue: “É garantido o Direito de Propriedade em toda a sua plenitude. Se o bem publico legalmente verificado exigir o uso, e emprego da Propriedade do Cidadão, será elle préviamente indenizado do valor della. A Lei marcará os casos, em que terá logar esta unica excepção, e dará as regras para se determinar a indemnisação” (BRASIL, 1824).

Esta determinação do “direito” de todos os cidadãos brasileiros, como um todo, é uma projeção ideológica da classe dominante, posto que o direito é “uma realidade histórica que, pela hegemonia e pela coação, dá forma histórico-concreta aos valores do conjunto da sociedade, impregnados pela ideologia das classes dominantes” (GENRO, 1979, p. 15), isto é, determina em lei o controle jurídico da sociedade e regulamenta a vida social em sua totalidade.

A Constituição que fundou a República dos Estados Unidos do Brasil, em 1891, em seu Art. 72, assegurou para brasileiros e estrangeiros, residentes no país, a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança individual e à propriedade, nos termos seguintes, conforme se lê no parágrafo 17, que assim dispõe: “O direito de propriedade mantém-se em toda a sua plenitude, salva a desapropriação por necessidade ou utilidade pública, mediante indenização prévia” (BRASIL, 1891).

O direito burguês se manifestou como um processo de reconciliação entre as classes dominantes na recomposição do aparelho de Estado após o golpe militar em 1889 e a fundação da República sem a participação das massas populares. Conforme José Murilo de

---

sua capacidade e necessidade” será estabelecido na produção da vida material coletiva. Como comunista, ele terá o tempo-trabalho; tempo-lazer; tempo-cultura.

Carvalho (1987), o povo assistiu “bestializado” o nascimento da República e a negação da cidadania fundamentada na “ordem e progresso”, cimentada pelo positivismo, como elemento de hegemonia da classe dominante. A Carta Constitucional de 1934, na reconstrução do Estado brasileiro após o golpe de estado, de 1930, dado pelas forças políticas que apoiaram Getúlio Vargas, com a máxima “façamos a revolução antes que o povo a faça” e o conflito estabelecido com a resistência Constitucionalista de São Paulo, contra o governo de Vargas em 1932, que foi contida em seu nascedouro. Com isso, o disciplinamento jurídico da propriedade manteve seu conteúdo de classe, conciliando, dessa forma os interesses da aristocracia agrária em detrimento da reforma agrária. Mais uma vez, o golpe de estado teve como fundamento, a manutenção da ordem sem a participação popular.

A redação constitucional sobre a propriedade, em seu artigo 17, traz o que segue:

É garantido o direito de propriedade, que não poderá ser exercido contra o interesse social ou coletivo, na forma que a lei determinar. A desapropriação por necessidade ou utilidade pública far-se-á nos termos da lei, mediante prévia e justa indenização. Em caso de perigo iminente, como guerra ou comoção intestina, poderão as autoridades competentes usar da propriedade particular até onde o bem público o exija, ressalvado o direito à indenização ulterior. (BRASIL, 1934, s/p).

A carta constitucional promulgada por Vargas em 1934 teve pouca existência, pois o processo de construção democrática foi interrompido por um novo golpe de estado, que foi impetrado por Vargas, em 1937 e, com ele, a criação do Estado Novo, com características fascistas. Neste quadro político, o Estado estabelecido outorgou nova carta constitucional. A carta do Estado Novo, mas com a velha política de conciliação e conservação da estrutura fundiária, pois o latifúndio continuou hegemônico mediante o pacto estabelecido em relação à propriedade, que continuaria a ser “sagrada” e mantida dentro da “ordem e progresso”, por meio de um direito impositivo, sem a participação das massas.

Na Carta autoritária do Estado Novo, que tem uma base fascista, o Art. 122 traz o seguinte teor: “A Constituição assegura aos brasileiros e estrangeiros residentes no País o direito à liberdade, à segurança individual e à propriedade, nos termos seguintes” expresso no parágrafo, conforme segue: “o direito de propriedade, salvo a desapropriação por necessidade ou utilidade pública, mediante indenização prévia. O seu conteúdo e os seus limites serão os definidos nas leis que lhe regularem o exercício”. No Estado Novo, repressão política e a contenção das lutas sociais, por meio da violência institucionalizada, foram a tônica ditada pelo regime político de Vargas. Com o fim da Segunda Guerra Mundial e dos Estados

fascistas na Europa central, o Brasil presenciou também o processo de redemocratização burguesa e o fim do fascismo brasileiro, que foi instaurado pelo Estado Novo.

Neste sentido, na vigência da redemocratização do país, após a II Grande Guerra, em 1945, foi promulgada a Carta Constitucional em 1946, onde estabeleceu em seu Art. 141, que: “A Constituição assegura aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade dos direitos concernentes à vida, à liberdade, a segurança individual e à propriedade, nos termos seguintes”, conforme expressa o parágrafo 16:

É garantido o direito de propriedade, salvo o caso de desapropriação por necessidade ou utilidade pública, ou por interesse social, mediante prévia e justa indenização em dinheiro. Em caso de perigo iminente, como guerra ou comoção intestina, as autoridades competentes poderão usar da propriedade particular, se assim o exigir o bem público, ficando, todavia, assegurado o direito a indenização ulterior. (BRASIL, 1946, s/p).

A ordem restabelecida, sob os “auspícios” da democracia, reservou ao latifúndio sua hegemonia e, de certa forma, sua intocabilidade, pois o caráter indenizatório estava posto no tocante à desapropriação das terras, seu pagamento em dinheiro. A ordem se fundamenta no direito à propriedade, mas não questiona a legitimidade da propriedade, posto que ela não foi posta em xeque pela sociedade de classes. Nesse sentido, as forças políticas “democráticas” reeditaram o direito burguês à propriedade, mas não democratizando acesso à propriedade, reforçando a pirâmide das desigualdades sociais e marginalizando os pobres do campo.

O convívio democrático no Brasil teve, novamente, vida curta. Com a expansão comunista no leste europeu e o “perigo” cubano nas Américas, a reação conservadora, sob os princípios da “ordem e progresso”, se pôs em alerta após o discurso do Presidente João Goulart, propondo reformas de base, dentre elas a reforma agrária. Na reação, a Tradição, Família e Propriedade – TFP, em grande manifestação contrária às reformas pretendidas por João Goulart agita a burguesia na luta pela conservação da ordem e apoia o golpe militar contra as instituições democráticas.

Assim, o período curto de experiência democrática vivida no Brasil, foi interrompido com o golpe de estado impetrado pelos militares em 1964. Uma nova Constituição foi outorgada pelo Estado ditatorial em 1967. Na vigência da ordem burguesa, dirigida pelos militares, o direito à propriedade foi estabelecido no Art. 150, com a seguinte redação: “A Constituição assegura aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade dos direitos concernentes à vida, à liberdade, à segurança e à propriedade, nos termos

seguintes”, regulamentado pelo parágrafo 22, da seguinte forma:

É garantido o direito de propriedade, salvo o caso de desapropriação por necessidade ou utilidade pública ou por interesse social, mediante prévia e justa indenização em dinheiro, ressalvado o disposto no art. 157, § 1º. Em caso de perigo público iminente, as autoridades competentes poderão usar da propriedade particular, assegurada ao proprietário indenização ulterior. (BRASIL, 1967, s/p).

Acompanhando o movimento da economia pela ditadura civil-militar, é outorgada a emenda constitucional nº 01, de 1969, que traz no Art. 153, a seguinte redação: “A Constituição assegura aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade dos direitos concernentes à vida, à liberdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes” e reafirma no parágrafo 22 que:

É assegurado o direito de propriedade, salvo o caso de desapropriação por necessidade ou utilidade pública ou interesse social, mediante prévia e justa indenização em dinheiro, ressalvado o disposto no artigo 161, facultando-se ao expropriado aceitar o pagamento em título de dívida pública, com cláusula de exata correção monetária. Em caso de perigo público iminente, as autoridades competentes poderão usar da propriedade particular, assegurada ao proprietário indenização ulterior. (BRASIL, 1969, s/p).

O jogo do poder político aqui estabelecido expressou o fortalecimento da reação conservadora, colocando novos mecanismos no tocante à indenização da terra, que é a correção monetária. Este mecanismo de proteção econômica assinalou ao latifúndio a não realização da RA, por meio do Estado. O acesso à propriedade se daria pela lógica do mercado, isto é, a compra e a venda da propriedade.

A lógica constitucional, além da manutenção da “ordem e progresso”, foi garantir aos proprietários o pagamento pelo bem expropriado de acordo com o mercado financeiro, assegurando, com isso, o valor integral da propriedade. A RA, via estatuto da terra, não vingou, pois o estatuto foi um jogo político promovido pelos militares para “acalmar” os trabalhadores rurais, com a possibilidade de se efetuar a reforma agrária nos marcos legais. O preceito constitucional do direito à propriedade fortaleceu o poder do latifúndio no regime de exceção, reintroduzido pelas forças militares em 1964. Neste sentido, as ações do Estado, criando as bases para a modernização da agricultura por meio da mecanização e da introdução de máquinas agrícolas no campo, associada à construção de hidroelétricas, geraram a expulsão do homem do campo e colocou na agenda dos movimentos sociais a luta por RA. Neste sentido, os pobres do campo passaram a se organizar e desencadearam as lutas por RA por meio de ocupações de terra em plena ditadura militar.



A criação de movimentos sociais e o fortalecimento dos sindicatos, com greves, possibilitou o envolvimento da sociedade nas lutas pelo fim da ditadura e o retorno do Brasil à democracia como valor universal, nas premissas de Nelson Coutinho. A sociedade, com isto, estava acordando do pesadelo, ganhando espaços na mídia. A participação da sociedade foi fundamental na reorganização das lutas desenvolvidas pelos movimentos sociais e sindicais, cuja expressão máxima foi a abertura política conquistada nas lutas sociais, que destacamos: A Lei de Anistia, 1979; greves nas cidades de Guarulhos e Osasco, 1979 e em São Bernardo, 1980, onde reuniu mais de 300 mil trabalhadores metalúrgicos; a formação do Partido dos Trabalhadores, 1981; fundação da Central Única dos Trabalhadores – CUT, no CONCLAT realizado em 28 de agosto de 1983; Fundação do MST, 1984; o Movimento Diretas Já, 1983-1984, dentre outros.

Não obstante, Iorio e Medeiros pontuam que

Perpassando os anos de 1970 e ganhando visibilidade nos anos de 1980, diferentes iniciativas das populações rurais vêm-se tornando conhecidas da sociedade brasileira por intermédio dos meios de comunicação. Estes não apenas trazem a público as tensões existentes no campo, como apontam a falência de um modelo de desenvolvimento baseado na exclusão econômica e social. (IORIO; MEDEIROS, 1995, p. 15).

Na Nova República, criada após os anos de chumbo<sup>26</sup> e da “paz dos cemitérios<sup>27</sup>”, a Carta Constitucional de 1988, após intensos debates entre os partidários da RA e a união dos ruralistas, apontou em seu Art. 5º, que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes”:

XXII - é garantido o direito de propriedade;

XXIII - a propriedade atenderá a sua função social;

XXIV - a lei estabelecerá o procedimento para desapropriação por necessidade ou utilidade pública, ou por interesse social, mediante justa e prévia indenização em dinheiro, ressalvados os casos previstos nesta Constituição;

XXV - no caso de iminente perigo público, a autoridade competente poderá usar de propriedade particular, assegurada ao proprietário indenização ulterior, se houver dano;

---

<sup>26</sup> Os “anos de chumbo” é a denominação dada pela historiografia sobre a forte repressão militar ocorrida basicamente no fim do ano de 1968, com a edição do AI-5, em 13 de dezembro de 1968, até o final do Governo Médici, março de 1974.

<sup>27</sup> Silêncio imposto à sociedade com o regime político civil-militar no Brasil, em virtude da repressão aos movimentos sociais e sindical.

XXVI - a pequena propriedade rural, assim definida em lei, desde que trabalhada pela família, não será objeto de penhora para pagamento de débitos decorrentes de sua atividade produtiva, dispondo a lei sobre os meios de financiar o seu desenvolvimento; (BRASIL, 1988, s/p).

Diante disso, podemos inferir que o sentido da “ordem e progresso” mais uma vez se manifestou por meio da reconciliação política expressa na Constituição. Fato novo apresentado é que a propriedade deverá cumprir com sua função social. Mas, qual função? Quem julga se cumpre ou não? Mesmo com o preceito da função social, os interesses do latifúndio se sobrepuseram aos interesses sociais e dos pobres do campo ao criarem mecanismo para dificultar a efetivação da RA e o limite à propriedade da terra no país, por força política da União Democrática Ruralista - UDR<sup>28</sup> nos trabalhos da constituinte de 1987 - 1988, cujo objetivo foi defender o latifúndio e a propriedade da terra nos marcos constitucional. Não é por acaso que Genro afirmou,

A base econômica, que gera todas as desigualdades sociais, determina a existência de diversas classes. O princípio da **igualdade formal**, implícito ou explícito em todas as constituições burguesas, advém desse reconhecimento. Ele assegura, apenas a **igualdade na forma**, o que é registro claro da aceitação da desigualdade de conteúdo e essência. (GENRO, 1979, p. 9-10)

A propriedade, conforme se lê nas Cartas Constitucionais, foi introduzida pelo direito positivado na sociedade moderna, pois as determinações econômicas da ordem social burguesa são fundamentadas na propriedade privada dos meios de produção e, com ela, a terra, tendo no Estado seu ente regulador. Entretanto, o “direito” “não é uma realidade que possa ser definido por sua capacidade puramente operativa, mas, sim, buscado como ideologia, em função da hegemonia ético-política que possibilita a direção da sociedade.” (GENRO, 1979, p. 18).

Não obstante, Lefebvre escreveu,

[...] o direito moderno discorre sobre os relacionamentos da propriedade capitalista e tenta deduzi-los a partir de princípios abstratos, morais, ilusoriamente superiores e universais, confundindo poupança com capital, propriedade privada com propriedade dos meios de produção, liberdade de trabalho com liberdade de explorar o trabalho alheio, exploração do homem com exploração da natureza etc. Ele codifica as relações dentro desse modo de produção determinado; adquire assim uma espécie de vida própria e reage continuamente com a estrutura da qual faz parte integrante. (LEFEBVRE, 2011, p. 75).

---

<sup>28</sup> A UDR nasceu em maio de 1985, em Goiás, no ano seguinte a organização do MST, objetivando que as classes trabalhadoras participassem na luta pela Reforma Agrária e pelo processo político. Se contrapondo ao MST, que tem por objetivo a reconquista da terra pela ocupação organizada e pela resistência, A UDR foi criada para defender o latifúndio pelas milícias armadas, ameaças e intimidações. (BRANDAO, 2006, p. 17).

A propriedade da terra no Brasil, fundada no latifúndio, perpassando por todas as constituições, apresentava um quadro de concentração fundiária em 1984, ano da fundação do MST, de um elevado padrão fundiário, o que se configura ainda hoje, conforme demonstra o índice de Gini<sup>29</sup>, pois a democratização do acesso à terra ainda está por conquistar.

O índice de Gini (que mede o grau de concentração de terras) está em 0,854 (quanto mais próximo do 1, maior é a concentração). Não houve alterações substantivas em relação ao resultado de 1985 (0,857) e 1995/1996 (0,856). Os estabelecimentos de mais de mil hectares, que correspondem a apenas 0,91% dos proprietários (menos de 50 mil), concentram mais de 43% da área agricultáveis. Os latifundiários acima de 2 mil hectares são apenas 15 mil fazendeiros, que detêm 98 milhões de hectares.

Já os estabelecimentos rurais de menos de 10 hectares ocupam menos de 2,7% da área. As pequenas propriedades (com até 100 hectares) ocupam menos da metade da área total (40,7%), embora representem mais da metade (66%) do total de estabelecimentos rurais. (MST, 2010a, p. 14).

A partir desses dados, o “renascimento” das lutas sociais no campo era previsível, tal qual expressou Bertold Brechet (2014) no poema “do rio que tudo arrasta, se diz violento. Mas ninguém diz violenta as margens que o comprimem”. (BRECHET, 2014). A explosão social da luta pela terra, como luta de classes irrompeu nos idos de 1979 com o rompimento da cerca que separava o campo dos camponeses no RS, particularmente nas Fazendas Macali e Brilhante, no município de Ronda Alta. Dessa forma, realizar a reforma agrária na lei ou na marra pareceu ser a tônica ditada pelos camponeses de forma articulada com a sociedade. Esta “presença” social se materializa na criação do MST, em 1984, objetivando transformar o mundo a partir do rompimento da cerca do latifúndio. Este “princípio” revolucionário o MST trouxe como bandeira de luta, conforme consta nos documentos de criação do Movimento. Portanto, o tom ditado pelo MST é a ação revolucionária como eixo transformador das relações sociais no Brasil, iniciando com a ruptura da estrutura fundiária, que tinha alta concentração da propriedade da terra e um *apartheid* social que tem raízes históricas assentadas no “nascimento” do Brasil, cujo ápice europeu era a aurora do capitalismo. Dessa forma, aos pobres do campo, marginalizados e reprimidos socialmente, coube organizar-se para fazer frente ao latifúndio e dar os encaminhamentos da luta social por terra.

---

<sup>29</sup> É uma medida utilizada para mensurar o grau de desigualdade entre os indivíduos do grupo a que pertencem, seja um município, região, estado, país, etc. Esse índice varia de 0 a 1, em que um é atribuído à situação de extrema desigualdade entre os indivíduos e zero para o cenário de perfeita igualdade entre as pessoas. Esse indicador foi desenvolvido no ano de 1912, pelo estatístico italiano Corrado Gini, publicado no documento intitulado “*Variabilità e mutabilità*”. (PEREIRA JUNIOR, 2010, p. 01).

É importante ressaltar que escrever sobre o MST é escrever sobre as lutas por RA, que foram desencadeadas no Brasil na data de 07 de setembro de 1979, com as ocupações das fazendas Macali e Brilhante, em Ronda Alta, no RS. Este fato histórico foi singular na luta pela terra, pois promoveu um vendaval por mudanças e moveu a sociedade civil em defesa da democracia e da RA, bem como agitou os camponeses sem-terra a se organizarem e a lutarem pela conquista da terra por meio da RA. Para o MST, este fato é simbólico, pois marcou a luta dos trabalhadores que ousaram desafiar e ousaram vencer o poder constituído sob o regime burguês ditatorial, que era dirigido pelos militares. Dessa forma, o MST escreveu,

Em setembro de 1979, centenas de agricultores ocupam as granjas Macali e Brilhante, no Rio Grande do Sul. Em 1981, um novo acampamento surge no mesmo estado e próximo dessas áreas: a Encruzilhada Natalino, que se tornou símbolo da luta de resistência à ditadura militar, agregando em torno de si a sociedade civil que exigia um regime democrático. Em todo o país, novos focos de resistência à ditadura das armas e das terras surgiram: posseiros, arrendatários, assalariados, meeiros, atingidos por barragens. (MST, 2010, 09).

O documento, na qual o MST traz as lutas e as conquistas, acentuou que “o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é filho das lutas pela democratização da terra e da sociedade. No final da década de 1970, quando as contradições do modelo agrícola se tornam mais intensas e sofrem com a violência de Estado, ressurgem as ocupações de terra.” (MST, 2010a, p. 09). Neste aspecto da luta pela terra, para o MST, “as ocupações de terra se tornaram ferramenta de expressão camponesa e de contestação do autoritarismo.” (MST, 2010a, p. 09). O latifúndio, para as organizações sociais do campo e, particularmente para o MST, impedem a democratização do acesso à terra e se faz necessário sua desconcentração por meio da reforma agrária.

Neste sentido, romper com o *apartheid* social no campo só era possível com o enfrentamento do latifúndio, que tem origem e bases históricas no nascimento do Brasil, com a partilha da terra em Capitâneas Hereditárias. As revoluções burguesas europeias, que puseram fim ao Antigo Regime e realizaram a reforma agrária não chegaram a se materializar no Brasil. Aqui, houve um processo de conciliação de interesses dominantes e aos pobres do campo, exclusão e marginalização social como processo de reprodução social. Este fato pode ser constatado pela estrutura fundiária que o Brasil apresenta até hoje.

A Tabela 1 apresenta a estrutura fundiária no Brasil entre os anos de 1940 a 1985. Traz, portanto o número de estabelecimentos e o total da área por propriedades. A tabela permite dimensionar o tamanho da propriedade da terra, e a luta desenvolvida pelos

trabalhadores sem-terra para o Estado promover a RA.

**Tabela 1: Estrutura fundiária – Brasil (1940 – 1985)**

Classes de área (ha)	Número de Estabelecimentos						
	1940	1950	1960	1970	1975	1980	1985
<b>Total</b>	<b>1.904.508</b>	<b>2.064.642</b>	<b>3.337.769</b>	<b>4.924.019</b>	<b>4.993.252</b>	<b>5.159.851</b>	<b>5.834.779</b>
Menos de 10	654.557	710.934	1.495.020	2.519.630	2.601.860	2.598.019	3.085.841
10 a 100	975.438	1.052.557	1.491.415	1.934.392	1.898.949	2.016.774	2.166.424
100 a 1.000	243.818	268.159	314.746	414.746	446.170	488.521	518.618
1.000 a 10.000	26.539	31.017	30.883	35.425	39.648	45.496	47.931
10.000 e mais	1.273	1.611	1.597	1.449	1.820	2.345	2.174
	<b>Área total (ha)</b>						
Menos de 10	2.893.439	3.025.372	5.952.381	9.083.495	8.982.646	9.004.259	10.029.780
10 a 100	33.112.160	35.562.747	47.566.290	60.171.637	60.171.637	64.494.343	69.678.938
100 a 1.000	66.184.999	75.520.717	86.029.455	108.742.676	115.923.043	126.799.188	131.397.557
1.000 a 10.000	62.024.817	73.903.482	71.420.904	80.059.162	89.866.944	104.548.849	108.397.132
10.000 e mais	33.504.247	45.008.788	38.893.112	36.190.429	48.951.812	60.007.780	56.287.168
<b>Total</b>	<b>197.720.247</b>	<b>232.211.106</b>	<b>249.862.142</b>	<b>294.145.466</b>	<b>323.896.082</b>	<b>363.854.421</b>	<b>376.286.577</b>

Fonte: OLIVEIRA (2003).

O quadro mostra uma evolução no aumento da propriedade superior a 10.000 ha, chegando a 1985 com 2.174 estabelecimentos agrícolas, ocupando uma área de 376.286.577 de ha. A área do Brasil é de 850,2 milhões, quase metade era ocupada pelo latifúndio. Diante do quadro apresentado e para fazer frente ao latifúndio e encapar as lutas por terra, RA e mudanças sociais no Brasil, nasceu o MST<sup>30</sup>, — um movimento camponês na essência (STÉDILE, 2001, p. 32), de caráter nacional e segundo seus dirigentes, com princípios socialistas, conforme se pode ler nos anais do Encontro em Cascavel. Mas, com uma singularidade, o movimento deveria ser autônomo, independente de sindicatos e abertos a todos, pois provinham do envolvimento da sociedade e de toda a família. (BRANFORD; ROCHA, 2004, p. 42).

Caminhar juntos, este foi o sentido que o MST criou. Por isso, Brandford e Rocha escreveram em relação ao Encontro do MST, que “foi memorável, numa sociedade em que o machismo era ainda maior do que hoje, e numa reunião na qual a presença feminina era tão

<sup>30</sup> José de Souza Martins em depoimento ao MST afirmou que “a organização dos Sem Terra representa o surgimento de um novo sujeito histórico, e define um quadro de conflito, de questionamento do poder, e anúncio de uma nova legitimidade”. (MST, 1986, s/p.). Martins reconhece a luta social do MST, mas tece uma série de críticas no sentido de ser “um braço do PT e da CUT”.

reduzida, o fato de os sem-terra estabelecerem direitos iguais a todos os membros da família — velhos e jovens, homens e mulheres.” (BRANFORD; ROCHA, 2004, p. 42). Assim, de acordo com os autores, a todos os membros da família foi conferida a igualdade nas lutas do MST, fenômeno que o diferenciava do movimento dos sindicatos. Assim, em entrevista concedida a Bernardo Maçano Fernandes, Stédile acentuou a importância da família no movimento, não só como uma quebra de paradigmas, mas pela força moral constituída no grupo, pois sabiam que o movimento teria um caráter popular e, isto significava que a luta era de todos, portanto, não se fechava em si mesmo.

Nas palavras de Stédile,

É difícil entender o MST a partir da nossa autodefinição. [...] Deste o início, todas as lutas que desenvolveu foram de massas, o que trouxe para dentro dele três características fundamentais. A primeira foi a de ser um movimento popular, em que todo mundo pode entrar. Neste caráter popular, teríamos ainda uma subdivisão. De um lado, popular no sentido de que dentro da família camponesa vai todo mundo. Participam o idoso, a mulher e as crianças. Nesse ponto ele se diferencia do sindicato, porque, tradicionalmente, somente o homem, adulto, participa das assembleias sindicais. Percebemos que aí residia a nossa força, pois o homem, além de ser machista, é conservador e individualista. O movimento, na medida em que inclui todos os membros da família, adquire uma potencialidade incrível. O adolescente, por exemplo, que antes era oprimido pelo pai, percebe que numa assembleia de sem-terra ele vota igual ao pai. Ele decide igual, tem o mesmo poder, tem vez e voz e se sente valorizado. (STÉDILE, 2001, p. 32).

De acordo com seus fundadores, o MST é um movimento social plural, que nasceu das lutas sociais do campo pela reforma agrária, em plena ditadura militar. Teve como marco inicial o encontro realizado em janeiro de 1984, na cidade de Cascavel, no Paraná. Nasceu como uma entidade nacional, sob três bandeiras de luta, que são: a luta pela terra, por reforma agrária e pela construção de uma nova sociedade. Portanto, nasceu com três características basilares, a saber: movimento popular, sindical/corporativista e político. Nesse sentido, Stédile, assim descreve as características: Popular, pois era aberto a todos e não pedia atestado de atuação, ou seja, o MST tem raízes camponesas, mas podiam entrar no movimento os *mãos grossas* e os *mãos lisas*<sup>31</sup>; Sindical/corporativista, porque é uma luta para atender reivindicações econômicas, como a posse da terra e depois que a família está assentada, ela passa a lutar por créditos para a produção, construção de estradas, pelo preço do produto, ou seja pela reprodução social do camponês em sua totalidade; Política, pois o MST sobreviveu porque soube conciliar os interesses particulares, corporativistas e individualistas com os

---

<sup>31</sup> Referência aos trabalhadores que pegavam na enxada e os que não pegavam na enxada.

interesses de classe, na proposta de transformação social da sociedade capitalista. (STÉDILE, 2001, p. 34-35).

Este fato é ressaltado pelo MST, conforme segue:

Em 1984, os trabalhadores rurais que protagonizavam essas lutas pela democracia da terra e da sociedade convergem em um encontro nacional, em Cascavel, no Paraná. Ali, decidem fundar um movimento camponês nacional, o MST, com três objetivos principais: lutar pela terra, lutar pela reforma agrária e lutar por mudanças sociais no país. (MST, 2010, p. 09).

O passo constitutivo da organização estava traçado pelos trabalhadores rurais sem-terra e de acordo com seus integrantes a luta era pela desapropriação da terra, contra o latifúndio e pela reforma agrária, procurando superar a estrutura de classe fundamentada no capitalismo. Por isso, a luta dos trabalhadores Sem Terra contra o capital passou a ter um caráter de classe. Nestas circunstâncias, o movimento em gestação, para fazer frente às demandas dos Sem Terra, teria que ser pautado nas lutas de classes e, para esse fim, após intensos debates,

[...] estabeleceram-se os princípios do novo movimento: ser conduzido pelos próprios trabalhadores sem terra, independentemente da Igreja, dos sindicatos e dos partidos políticos; ser aberto a toda a família; e ser um movimento de massa. E foram definidos quatro objetivos: lutar pela reforma agrária; lutar por uma sociedade justa, fraternal e pelo fim do capitalismo; incluir os trabalhadores rurais, arrendatários, meeiros e pequenos agricultores na categoria de trabalhador sem terra; e garantir que a terra seja de quem nela trabalha e dela viva. (BRANFORD; ROCHA, 2004, p. 42).

Não obstante, Bezerra Neto reafirmou o caráter de classe do MST na luta por RA, desse modo,

O MST nasceu das lutas concretas pela conquista da terra, que os trabalhadores rurais foram desenvolvendo de forma isolada na região sul, num momento que aumentava a concentração de terras e ampliava a expulsão dos pobres da área rural, devido à modernização da agricultura e à crise do processo de colonização implementado pelo regime militar. [...]. (BEZERRA NETO, 1999, p. 11).

Para o MST, a desconcentração da terra é a determinação objetiva da luta social por reforma agrária enquanto aparelho de luta dos sem terra. É o ponto de partida para a luta maior a ser materializada no processo das lutas de classes, que é a transformação social como ponto de chegada, conforme apresenta os documentos do MST. Nestas lutas, há um processo constante de significações e ressignificações das lutas materializadas nos congressos do MST, conforme sintetiza Bezerra Neto, dessa forma:

No congresso de fundação, ocorrido em Cascavel-PR, no ano de 1984, o MST definiu como princípio a luta pela reforma agrária reivindicando “TERRA PARA QUEM NELA TRABALHA” e uma política agrícola que assegurasse aos

trabalhadores do campo a possibilidade de permanecerem em suas terras, dado que estes as vinham constantemente perdendo para os bancos, ou sendo expulsos pelos fazendeiros e grileiros. Outro princípio considerado importante pelos congressistas foi a luta por uma sociedade sem exploradores e sem explorados.

Com o lema “SEM REFORMA AGRÁRIA NÃO HÁ DEMOCRACIA”, procurou colocar em xeque a disposição do “governo democrático” da “Nova República” em fazer as reformas que a sociedade exigia, sobretudo a reforma agrária, que o MST reivindicava que fosse feita sob o controle dos trabalhadores.

Nesse mesmo período lançou o lema: “TERRA NÃO SE GANHA, SE CONQUISTA”, deixando clara sua disposição de lutar pela posse da terra e conquistar a reforma agrária. Mesmo com o fim do regime militar, essa era uma tarefa muito difícil para os Sem Terra devido ao esquema de repressão ainda vigente no país.

Em 1985 os trabalhadores rurais, já sob a sigla MST, realizaram o Primeiro Congresso Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (Curitiba-PR), contando com a participação de 1500 delegados, quando definiram sua luta com o lema: “OCUPAÇÃO É A SOLUÇÃO”, sua estrutura organizativa, associativa e suas instâncias de deliberação [...].

Para não causar impacto negativo na sociedade, o Movimento Sem Terra optou por não adotar o *slogan* das ligas camponesas e dos trabalhadores rurais da década de 60, “REFORMA AGRÁRIA NA LEI OU NA MARRA”, apontando para um lema mais suave e que se traduzia nas palavras: OCUPAR, RESISTIR E PRODUZIR. Tentando envolver as pessoas dos centros urbanos, conclamava todos para a luta anunciando: “REFORMA AGRÁRIA, ESTA LUTA É NOSSA”, procurando ainda demonstrar os benefícios que essa reforma traria para toda a sociedade. (BEZERRA NETO, 1999, p. 15-16).

Partindo das análises conjunturais, o MST, sem perder os objetivos traçados em 1984, alterou as táticas de emulação na luta pela terra, fortalecendo os militantes no campo ideológico e das lutas de classes, por meio de palavras de ordem que dão sentido à luta pela terra. Este fator é determinante na estratégia da luta, pois o fortalecimento espiritual traz vigor à práxis da luta pela emancipação humana, no sentido lato da palavra. Dessa forma, Fernandes, se manifestou, afirmando que “se a massa dos trabalhadores quiser desempenhar tarefas práticas específicas e criadoras, ela tem de se apossar primeiro de certas palavras-chave” e “em seguida, deve calibrá-las cuidadosamente, porque o sentido daquelas palavras terá de confundir-se, inexoravelmente, com o sentido das ações coletivas envolvidas pelas mencionadas tarefas históricas”. (FERNANDES, 2012, p. 47).

Produzir a vida material é a premissa básica da existência do homem. Para isso, ele necessita vender sua força de trabalho (no capitalismo) ou possuir os meios de produção. Os Sem Terra, despossuídos dos meios de produção, buscam viabilizar a conquista da terra por meio de ocupações. Estas ações de enfrentamento ao latifúndio, tem, como tripé, OCUPAR, RESISTIR, PRODUZIR. Carrega, portanto um lema consagrado no II Congresso Nacional do



MST<sup>32</sup>, como palavras de ordem necessárias às ações associando lutas de classes e produção da vida material. Neste sentido, a organização nacional do MST traz a possibilidade de lutas unificadas em torno do objetivo proposto pelo MST e, assim, abrir várias frentes de ações, tanto na ocupação do latifúndio, quanto dos espaços públicos, como meio de intervenção na realidade dada pelo capitalismo brasileiro.

A forma de propriedade da terra concentrada em latifúndio e os incentivos financeiros ligados ao modo de produção capitalista, que estão assentados no campo, valorizam a propriedade agrária do latifúndio e o capitalismo no campo, possibilitando, com isso, pouca margem à democratização do acesso à terra. Marginalizados e com baixos financiamentos, os pobres do campo só conseguem avançar nas conquistas por terra e financiamento por meio da intervenção política, promovida nacionalmente pelo MST. O ponto chave dessas lutas é a mobilização permanente que o MST faz, pois sabem que não podem prescindir da organização e da mobilização nacional como meio de pressão política para suas conquistas. Ocupar praças de pedágios, prédios públicos, agências do Banco do Brasil, etc, são meios de pressão que o MST usa como fator de luta política, objetivando as conquistas materiais como crédito agrícola, linha de compra para a agricultura camponesa, financiamento habitacional dentre outras reivindicações do MST para os assentados. Fato marcante neste processo é a capacidade de resistência de seus militantes, que enfrentam no cotidiano as duras provas desencadeadas pela luta de classes em face da luta pela terra.

No reino do latifúndio, a terra precisa ser (re)conquistada por meio de ações políticas do MST, que são levados a cabo pela tensão existente entre os grandes proprietários e os despossuídos da terra. Não obstante, Madre Cristina Dória, em depoimento sobre o MST, afirmou que “num país onde enormes latifúndios são protegidos pela lei; onde a lei ignora o direito à terra como bem de todos, a esperança da justiça social repousa só em movimentos como o do Sem Terra.” (MST, 1986, s/d). Por isso, a história do MST é a história das lutas contínuas pela posse da terra iniciadas no Brasil há mais de 500 anos, pois o reino do latifúndio impera soberanamente sobre o território brasileiro, como se não houvessem povos expropriados ao longo dos séculos.

---

<sup>32</sup> O II Congresso Nacional do MST foi realizado em Brasília – DF, de 03 a 05 de abril de 1990, com o lema: “Ocupar, Resistir, Produzir”. Neste congresso, o MST reafirma a luta pela reforma agrária, pois, de acordo com o MST, “Ocupar já era uma decisão tomada deste o I Congresso; Resistir tem o objetivo de pressionar o governo a desapropriar terras, e Produzir para os trabalhadores rurais melhorarem suas condições de vida no campo e saírem da condição de miséria imposta pelo sistema”. (MST, 2014, 04).

Dessa forma, Fernandes pontuou que

A história da formação do Brasil é marcada pela invasão do território indígena, pela escravidão e pela produção do território capitalista. Nesse processo de formação de nosso País, a luta de resistência começou com a chegada do colonizador europeu, há 500 anos, desde quando os povos indígenas resistem ao genocídio histórico. Começaram, então, as lutas contra o cativo, contra a exploração e, por conseguinte, contra o cativo da terra, contra a expropriação, contra a expulsão e contra a exclusão, que marcam a história dos trabalhadores desde a luta dos escravos, da luta dos imigrantes, da formação das lutas camponesas. Lutas e guerras, uma após a outra ou ao mesmo tempo, sem cessar, no enfrentamento constante contra o capitalismo. Essa é a memória que nos ajuda a compreender o processo de formação do MST. (FERNANDES, 1999, p. 15).

Nas circunstâncias de luta pela terra, os trabalhadores estão em luta contra o capitalismo, como parte das lutas de classes, cuja ação no campo é histórica, pois os trabalhadores reagem contra o *apartheid* imposto pelo latifúndio e pelo Estado oligárquico. A luta pela terra, portanto, está marcada pela concentração e desconcentração da terra de forma violenta, na qual o Estado gerencia e intervém ao sabor de determinados interesses sociais. A lógica presente é a conciliação de setores da classe dominante (campo-cidade) para conciliar os interesses no sentido de preservar a estrutura fundiária e a manutenção dos privilégios de classe. Nesta base material, sobre a qual repousam as relações de produção, a organização superestrutural objetiva-se no controle social por meio do poder político e da força pública para conter as lutas sociais nos marcos da “ordem e progresso”. A hegemonia do capital sobre as forças sociais no campo e nas cidades são demonstradas historicamente no Brasil, que mantém o *apartheid* social por meio da conciliação e conservação que a classe dominante impõe à sociedade.

Neste sentido, é significativa a síntese do pensamento que Martins fez do MST, em depoimento, quando disse que, “a organização dos Sem Terra representa o surgimento de um novo sujeito histórico, e define um quadro de conflito, de questionamento do poder, e anúncio de uma nova legalidade.” (MST, 1986, s/d). Esta afirmativa de Martins traduz a luta desenvolvida pelo MST para modificar a estrutura da posse da terra e da sociedade brasileira, conforme traz o MST,

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é filho das lutas pela democratização da terra e da sociedade. No final da década de 1970, quando as contradições do modelo agrícola se tornam mais intensas e sofrem com a violência de Estado, ressurgem as ocupações de terra. (MST, 2012, p. )

Como ele se auto-intitula “filho das lutas pela democratização da terra e da sociedade”, o movimento só foi criado pela existência da estrutura fundiária com alta

concentração da propriedade da terra no Brasil. Em 1985, ano do congresso que define ações do MST, a terra se encontrava assim distribuída, por regiões, conforme na Tabela 2.

**Tabela 2: Brasil – estrutura fundiária por região (participação percentual, 1985)**

Número de estabelecimentos				
Região	Total (ha)	A Menos de 10 ha (pequena)	B De 10 a menos de 1.000 ha (média)	C 1.000 e mais (grande)
Brasil	5.834.779	90,0%	8,9%	0,9%
Norte	499.775	82,6%	15,9%	0,9%
Centro-Oeste	316.285	62,3%	30,7%	6,7%
Nordeste	2.817.909	94,3%	5,1%	0,4%
Sudeste	998.907	85,4%	13,5%	08%
Sul	1.201.903	94,1%	5,4%	0,5%
Área ocupada (ha)				
Brasil	376.286.577	21,2%	35,1%	43,8%
Norte	44.884.354	22,1%	30,2%	47,8%
Centro-Oeste	117.086.323	4,9%	25,9%	69,3%
Nordeste	91.988.105	28,6%	39,3%	32,1%
Sudeste	73.614.727	25,6%	46,7%	27,7%
Sul	48.713.066	39,0%	35,9%	25,0%

Fonte: IBGE (apud GORENDER, 2003, p. 72).

Obs.: A diferença entre a soma das três classes e os 100% refere-se aos estabelecimentos sem declaração.

O motor da história é a luta de classes, conforme acentuou Marx. No campo, a concentração da propriedade da terra, conforme tabela 2, potencializa as lutas sociais no campo para materializar a RA, sonho acalentado pelos Trabalhadores Sem Terra que lutam pela terra. Mas esse “sonhar”, é preciso não prescindir das lutas efetivas para a conquista da terra, conforme pensamento de Lenin, reforçando o que Pissarev escreveu sobre o desacordo entre o sonho e a realidade, conforme segue:

[...] O desacordo entre o sonho e a realidade nada tem de nocivo se, cada vez que sonha, o homem acredita seriamente em seu sonho, se observa atentamente a vida, compara suas observações com seus castelos no ar e, de uma forma geral, trabalha conscientemente para a realização de seu sonho. Quando existe contato entre o sonho e a vida, tudo vai bem. (PISSAREV apud LENIN, 1902 p. 91)

Ou seja, a potência dada pelo sonho se realiza nos atos das lutas sociais e políticas pela conquista da terra. Isto, o MST e outros movimentos sociais estão construindo no Brasil, rompendo as cercas do latifúndio, pouco a pouco, e vem conquistando a terra por meio da RA. Mas, diante da ofensiva do capital no campo, as lutas por RA estão em refluxo, pois há uma

intensa valorização do latifúndio visando torná-lo produtivo como forma de dinamizar a economia exportadora, por meio do agronegócio. Isto implica em afirmar que o marco das relações sociais de produção capitalista subjugou o campo aos interesses do capital globalizado, submetendo-o à divisão internacional do trabalho no processo de acumulação flexível<sup>33</sup>. O sentido que o capital adquire traduz o movimento da flexibilidade do trabalho e a subsunção da terra às regras do mercado produtivo globalizado, atendendo, sob demanda específica, à produção requerida pelo mercado internacional. O campo, neste sentido, se torna “terra de negócios” produzindo riquezas cada vez mais monopolizadas e uma marginalização social sem precedentes na história do latifúndio brasileiro. À margem do latifúndio, travestido de agronegócio, sobrevive a pequena propriedade, que é alicerçada na família camponesa, onde produz e gera renda por meio da agricultura familiar radicada na própria propriedade.

A partir desta reflexão, podemos inferir que, se o MST age, no sentido da RA e, com isso, procura fortalecer a economia camponesa fundada na agricultura familiar, o capitalismo age sobre o campo, procurando dinamizar e modernizar a agricultura brasileira com forte aporte financeiro do Estado, tendo a garantia e a proteção do mesmo para sua efetivação. Na luta pela desconcentração da terra, no processo de ocupação do latifúndio, se encontram os Sem Terra, produzindo na terra de forma coletiva para a (re)produção da vida material na cidade de lona preta, enquanto aguardam a conquista da terra por meio da reforma agrária. Este fato eu pude constatar nos acampamentos Herdeiros da Luta de Porecatu e Elias Gonçalves de Meura no processo da pesquisa de campo. Os acampados, neste caso, estão impregnados dos valores sociais das lutas de classes, cujo lema “Ocupar, Resistir, Produzir” sintetizam a luta pela terra. Dessa forma, Ocupar, significa romper as cercas do latifúndio e traz a luta pela conquista da terra no Brasil; Resistir, significa lutar de forma organizada e coletiva contra a violência estatal e o poder do latifúndio, que se impõe pela violência praticada pelos capangas, jagunços, e por meio da justiça, pois esta não é neutra, é de classe; significa também enfrentar os desconfortos e as privações impostas pelas circunstâncias à vida dos acampados; Produzir, significa lidar com a terra de forma coletiva na produção de alimentos necessários à reprodução da vida material dos acampados, enquanto aguardam a

---

33 Para David Harvel, a acumulação flexível é a denominação dada à nova reestruturação do capital iniciada na crise de 1970. Segundo ele, é flexível, pois “se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional” (HARVEY, 1993, p. 140).

posse da terra. A experiência do trabalho coletivo é a esperança que o MST tem na formação do homem socialista, cujo princípio básico se assenta no coletivo, que produz para a sociedade.

Essas três palavras, mais do que palavras de ordem do MST, são pontos de emulação à conquista da terra e, com ela, da produção da vida material através do trabalho. O trabalho, aqui, simboliza a humanização do homem, pois ele é erigido como centralidade do homem em sua relação mediatizada com a natureza, transformando-a para si, ao mesmo tempo em que se transforma, conforme nos ensina Marx. Por isso, Mazzeo afirmou que “o homem é um ser que responde histórica, objetiva e positivamente às suas necessidades.” (MAZZEO, 1989, p. 31). Esta resposta é dada pelo trabalho, na qual o homem se produz e se reproduz como homem no trabalho. Neste sentido, o homem celebra a vida pelo trabalho. A humanidade do homem se centra na coletividade para a produção social da existência da vida material do homem enquanto sujeito coletivo. A vida é coletiva no interior da espécie animal. O que diferencia o homem dos demais animais é a capacidade que estes têm para produzir a vida material, por meio do trabalho. Sobre este princípio, Marx assim escreveu,

A construção prática de um *mundo objetivo*, a *manipulação* da natureza inorgânica, é a confirmação do homem como um ente-espécie, consciente, isto é, um ser que trata a espécie como seu próprio ser ou a si mesmo como um ser-espécie. Sem dúvida, os animais também produzem. Eles constroem ninhos e habitações, como no caso das abelhas, castores, formigas, etc. Porém, só produzem o estritamente indispensável a si mesmos ou aos filhotes. Só produzem em uma única direção, enquanto o homem produz universalmente. Só produzem sob a compulsão de necessidade física direta, ao passo que o homem produz quando livre de necessidade física e só produz, na verdade, quando livre dessa necessidade. Os animais só produzem a si mesmos, enquanto o homem reproduz toda a natureza. Os frutos da produção animal pertencem diretamente a seus corpos físicos, ao passo que o homem é livre ante seu produto. Os animais só constroem de acordo com os padrões e necessidades da espécie a que pertencem, enquanto o homem sabe produzir de acordo com os padrões de todas as espécies e como aplicar o padrão adequado ao objeto. Assim, o homem constrói também em conformidade com as leis do belo. (MARX, 1998, p. 35).

O trabalho é a materialidade da vida ontológica do homem, enquanto animal hominizado e humanizado na produção da vida material. Mas, o trabalho, sob o capital, retira do homem sua energia criadora, por meio da emulação ideológica burguesa. Isto é, o mutila e o adestra para que a reprodução do capital possa ser realizada com o mínimo de conflitos de classe, que muitas vezes se manifestam em greves do proletariado contra a empresa e não contra o capital.

Neste sentido, Genro traz uma síntese das deformações produzidas pela alienação,

conforme segue:

[...] O trabalho humano dependente e assalariado é a forma mais completa de destruição de todas as potencialidades humanas pelo capital; porque o trabalhador não entende o processo no qual ele participa; porque o trabalho humano não proporciona, nestas condições, o aperfeiçoamento subjetivo do trabalhador, desligando-o e opondo-o à História e à natureza; porque o trabalhador fortalece e reproduz o capital que lhe mantém oprimido; porque a capacidade manipulatória do capital, através da propaganda e do estímulo ao consumo, infiltraram no trabalhador o mito burguês da felicidade, que se escora no consumo desenfreado e na atração pelo singular; porque o trabalho assalariado, enfim, é o processo crescente da destruição dos traços humanos fundamentais, ou seja, da capacidade criadora e da vontade de insurgir-se contra o tédio, a rotina e o senso comum. (GENRO, 1979, p. 26)

A terra, nesse sentido, simboliza para o MST, por um lado, a posse dos meios de produção, a qual possibilita a reprodução da vida material, a dignidade da vida, o trabalho humanizado e a resistência enquanto vínculo com a terra. Por outro lado, afirma a manutenção da identidade de seus membros com a terra, fundada na luta de classes contra o latifúndio e o Estado oligárquico, por meio da luta pela reforma agrária. A RA, portanto, na lógica do MST, consiste na derrubada das cercas do latifúndio, tomando em mãos a conquista da terra e, ao mesmo tempo, democratizando o acesso à propriedade da terra.

O que é a propriedade? A resposta a esta questão se reporta no devir histórico do homem, pois sua materialidade corresponde à organização dada nas relações de produção criada pelo homem na história. Ela se diferencia no decurso da história da humanidade e é determinada pela relação de produção estabelecida em cada modo de produção social. Portanto, a cada modo de produção corresponde uma determinada forma de propriedade, em conformidade com o modo de produzir e como produzir. A propriedade, neste sentido, traz as marcas históricas das relações de produção determinadas pelas classes sociais ao longo da história da humanidade. Seria fácil falar como Proudhon, que a propriedade é um roubo.

Na história dos homens, segundo Genro,

“as classes sociais diferem uma das outras pelo lugar por elas ocupado num sistema histórico determinado de produção social. Elas se definem por sua relação com os meios de produção, por seu papel na organização do trabalho e pela forma com que adquirem sua parcela de riqueza”. (GENRO, 1979, p. 19).

A propriedade, que aqui nos reportamos, está inserida nas relações capitalistas de produção. Portanto, traz a propriedade privada dos meios de produção como direito inalienável do homem. Ou seja, é a propriedade burguesa dos meios e dos instrumentos de produção, incluindo aí todas as garantias do Estado à propriedade e o financiamento da

produção, via Estado. O Estado assegura a propriedade burguesa por meio do direito positivo e de seus aparelhos ideológicos e repressivos. Isto é, a Constituição, como norma jurídica que disciplina o direito à propriedade; a Igreja, como conforto espiritual, no qual o homem é subsumido à Deus; às forças públicas, que agem na defesa dos interesses da classe dominante e na defesa da propriedade, como meio de manter a “ordem e progresso” nas lutas de classes dentro da normalidade burguesa. E este se configura no “direito” como forma e expressão dos interesses dominantes na regulação do todo social. O domínio de classe, portanto, se faz por meio do direito, que permite ao Estado utilizar as forças públicas para a preservação da ordem.

Não obstante, Genro pontuou que

A autoridade pública é o agente do Estado que dá significado concreto à força estatal. Esta, por sua vez [...], é o reflexo de uma relação de forças que conforma o Direito, à medida que regula o exercício da hegemonia no interior da sociedade. Uma hegemonia ética, política e cultural, que se vincula à visão de mundo das classes dominantes. (GENRO, 1979, p. 45)

A Constituição brasileira de 1988, em seu artigo 5º, assegura que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros, e aos estrangeiros residentes no País a **inviolabilidade do direito** à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à **propriedade**“, com destaque ao inciso XXII, de seguinte teor “**é garantido o direito de propriedade**<sup>34</sup>“, desde que cumpra com a função social. Mas, o que é função social? Até agora, mero jogo de palavras vazias, que foi criada nos debates constituintes de 1987-1988, com a intenção de esvaziar as lutas por RA. Portanto, as forças políticas ligadas à UDR, criaram uma “linguagem” unificadora, de amplo sentido, descaracterizando com isto as lutas sociais por RA, onde objetivou a “conciliação” dentro da lógica da “conservação”. Não obstante, Genro sustenta a seguinte tese:

A base econômica, que gera todas as desigualdades sociais, determina a existência das diversas classes. O princípio da igualdade formal, implícito ou explícito em todas as constituições burguesas, advém desse reconhecimento. Ele assegura, apenas, a igualdade na forma, o que é registro claro da aceitação da desigualdade de conteúdo e essência. (GENRO, 1979, p. 09-10).

Neste sentido, a luta pela terra se contrapõe ao direito burguês de propriedade constituído em lei como direito inalienável, pois neste processo aponta a ruptura do direito de quem tem a propriedade por aqueles que lutam também pela propriedade, no seu caráter

---

34 Grifos meus.

burguês. Dessa forma, a reforma agrária rompe com a certeza da inviolabilidade do direito à propriedade da terra como direito imprescritível e inalienável do homem na sociedade capitalista, pois a mesma representa uma quebra do contrato social introduzido pela burguesia, como afirmação do direito inalienável do homem. Contra o Antigo Regime, a burguesia lutou pelo poder político, por meio da reforma agrária, com as palavras de ordem, Liberdade, Igualdade, Fraternidade. A luta social, neste caso, não é pelo poder político, mas pela propriedade da terra e pela desconcentração da propriedade provocada pelos sem-terra na luta por reforma agrária. Dessa maneira, no reino do latifúndio, o acesso à terra só se torna possível com o rompimento da estrutura fundiária por meio do tensionamento das lutas de classes instaurados no campo. O direito à propriedade, inalienável do ponto de vista burguês, não se sustenta diante de um levante popular nacional pela conquista da terra.

Analisando as lutas pela terra, através do retrovisor da história, vemos que os movimentos sociais do campo pouco avançaram, pois as lutas desencadeadas foram, de certa forma, isoladas e sem uma organização nacional para imprimir as lutas políticas. As estratégias e táticas das lutas pela terra tiveram um caráter regional, como foram o caso das Ligas Camponesas e outros movimentos espalhados pelos Estados, como o MASTER, no RS, o MASTEM, no PR. Com isso, foram facilmente derrotados pelas forças oligárquicas. Frente a isto, o MST foi organizado e estruturado nacionalmente de forma articulada, criando células políticas em cada região, de forma descentralizada, tendo suas estruturas internas definidas no decorrer das lutas pela terra. Com isso, podemos inferir que o MST ocupa um espaço político que atua na articulação das lutas pela terra com a sociedade brasileira e com os espaços institucionalizados pela política, tendo as instituições burguesas do Estado seu foco de reivindicações por RA, crédito agrícola, financiamento e educação.

Por isso, as lutas pela terra, por meio de ocupações localizadas, assumiram um caráter nacional na luta por reforma agrária, como um ato de tomada de poder. Neste confronto tem, por um lado, os trabalhadores rurais Sem Terra, que organizados lutam pela terra e, por outro lado, o latifúndio e o Estado, com seus aparelhos ideológicos colocados em xeque. A luta pela terra, portanto, ganhou nacionalidade quando seus sujeitos históricos se rebelaram contra o poder de Estado e passaram a desafiar as autoridades constituídas de legalidade, pois estavam em letargia no tocante à questão agrária no Brasil. Dessa forma, o Estado retardava a reforma agrária e ia implementando uma política de modernização



conservadora<sup>35</sup> na agricultura dentro da “ordem e progresso”, princípio basilar do positivismo e da ordem burguesa. Por isso, Plínio de Arruda Sampaio, em depoimento sobre o MST, afirmou que, “os Sem Terra trouxeram uma contribuição importantíssima para a luta da Reforma Agrária: conscientização, organização e espírito de luta dos trabalhadores.” (MST, 1986, s/p).

Diante disso, podemos inferir que a mobilização dos trabalhadores do campo, na organização da resistência à exclusão e luta por RA, nos marcos das lutas de classes, serviram de base para que o MST orientasse sua luta por terra no sentido classista, o que pressupõe, na lógica do movimento, ações revolucionárias como eixo norteador para conquistar a terra, além das ações políticas no trato com o Estado. O movimento consagra neste processo a política e a luta por terra como ações classistas, mas estas ações são operadas dentro da ordem burguesa, dentro da concertação da ordem, como processo de reorientação da propriedade, princípio social da burguesia em sua luta pelo direito à propriedade. O direito é o fundamento legal do Estado, cuja essência é o disciplinamento e controle social. O direito à propriedade no modo capitalista de produção traz como singularidade uma nova relação social de produção, pois a burguesia buscou promover a propriedade privada individual, erigindo-a socialmente como uma instituição de direito civil. Este processo a consagrou como mercadoria e, com ela, a subsunção do trabalho ao capital, cuja centralidade reside na venda da força de trabalho ao capitalista. Sob o latifúndio, este processo se mantém e, com ele, o *apartheid* social da família Sem Terra.

A seguir, apresento a tabela 3, que traz os maiores latifúndios brasileiro em cada Estado federado, no ano de 1985, ou seja, no ano do I Congresso Nacional do MST, bem como os dados apresentados pelo INCRA em 2014, sobre a propriedade. No ano de 1985 havia 10.116.000 ha de terras do latifúndio, na qual indicamos o maior latifúndio existente em cada Estado. Em 2014, existem 1.573.574 ha de terras do latifúndio, na qual também indicamos apenas a maior propriedade em cada Estado. Disso, podemos verificar que houve uma desconcentração da propriedade, mas não podemos afirmar que o processo de reforma

---

<sup>35</sup> Modernização conservadora é a combinação da ação capitalista no campo por meio da industrialização da agricultura, criando no campo um polo de trabalho capitalista associado a mercado consumidor de máquinas e insumos destinados à ampliação da produção de alimentos, combinados com a concentração de terras por meio da manutenção e da ampliação de áreas do latifúndio.

agrária tenha terminado, pois o latifúndio ainda é hegemônico no tocante à concentração da propriedade da terra.

**Tabela 3.** Áreas de maior latifúndio por Estado em 1985 e em 2014

(1) Área de maior latifúndio por Estado em 1985		(2) Área de maior latifúndio por Estado em 2014	
Pará	2.918.000 ha	Acre	224.092 ha
Amazonas	1.303.000 ha	Amazonas	148.691 ha
Amapá	1.000.000 ha	Mato Grosso	142.196 ha
Mato Grosso	1.000.000 ha	Bahia	135.253 ha
Acre	975.000 ha	Goiás	130.991 ha
Piauí	577.000 ha	Rondônia	92.028 ha
Bahia	491.000 ha	Mato grosso do sul	88.148 ha
Maranhão	448.000 ha	Piauí	82.897 ha
Rondônia	325.000 ha	Maranhão	80.481 ha
Mato Grosso do Sul	249.000 ha	Minas Gerais	74.951 ha
Goiás	193.000 ha	Pará	72.249 ha
Paraná	159.000 ha	Espirito Santo	42.227 ha
Minas Gerais	110.000 ha	Pará	37.675 ha
São Paulo	72.000 ha	São Paulo	29.919 ha
Roraima	62.000 ha	Tocantins	25.206 ha
Espirito Santo	50.000 ha	Pernambuco	18.097 ha
Pernambuco	37.000 ha	Paraná	17.355 ha
Ceará	30.000 ha	Ceará	16.227 ha
Rio Grande do Norte	29.000 ha	Rio Grande do Norte	11.920 há
Alagoas	24.000 ha	Rio Grande do Sul	11.208 ha
Rio de Janeiro	21.000 ha	Santa Catarina	8.599 ha
Rio Grande do Sul	17.000 ha	Paraíba	8.418 há
Santa Catarina	9.000 ha	Roraima	5.042 há
<b>TOTAL</b>	<b>10.116.000 ha</b>	Amapá	4.841 ha
		Alagoas	4.841 há
		Rio de Janeiro	4.018 ha
		Sergipe	2.385 ha
		<b>TOTAL</b>	<b>1.573.574 ha</b>

Fonte (1): MST, 1986.

Fonte (2): INCRA (setor de cadastro rural) – 2014, tabela elaborada pelo autor.

Pelos dados apresentados, podemos inferir que houve uma desconcentração da propriedade agrária no Brasil, pois, de 1979 a 2009, houve o assentamento de 1.015.918 famílias em 8.620 assentamentos, totalizando 77.001.370 ha de área de assentamento por colonização e reforma agrária. Apesar da desconcentração fundiária, os dados apontam a persistência do latifúndio, mas é um indicativo da desconcentração da propriedade, cujos patamares ainda são muito elevados e de grandes áreas de latifúndios na totalidade da ocupação fundiária. O Censo Agropecuário, de 2006, conforme os dados apresentados pelo IBGE, mostra que a estrutura da propriedade da terra possui, para a agricultura familiar, 4.367.902 estabelecimentos rurais, ocupando uma área de 80.250.453 ha; para o agronegócio,

807.587 estabelecimentos rurais, ocupando uma área de 249.690.940 ha de terras.

A concentração fundiária, neste aspecto, se apresentou e se apresenta como um fator das lutas de classes no campo, tendo no MST seu principal agente político que tem, como frente de luta pela terra, a RA como meio de romper a estrutura fundiária fundada no latifúndio. Diante da estrutura fundiária existente em 1985, o MST afirmou que, “se fosse desapropriado apenas um latifúndio em cada estado, com exceção do Amazonas, Pará e Amapá, que seria colonização, se teria um total de 21 latifúndios e 4.895.000 hectares. Distribuindo em lotes médios de 15 hectares, daria para assentar 326.000 famílias de trabalhadores sem terra.” (MST, 1986, s/p).

A partir dessa reflexão, podemos dizer que, diante da concentração fundiária e da marginalização social posta pela desigualdade social, os trabalhadores rurais sem-terra organizaram uma entidade social para lutar por RA. De acordo com o MST, esta entidade teria que ter uma identidade política, ser classista, de massa e de caráter nacional, com a finalidade de lutar pela terra, por meio da RA no país e a construção de uma sociedade socialista. Por ser um movimento de trabalhadores rurais, despossuídos ou expulsos da terra, o denominaram de Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, sobre a sigla MST<sup>36</sup>. Para o MST, estes eixos políticos marcam a trajetória a ser estabelecida pelo movimento e, com isto, estabelecer o método da luta social dos Sem Terra.

Em última análise, a hegemonia do latifúndio, amparada pela Constituição e nos aparelhos ideológicos do Estado foi posta em xeque pela ação ousada do MST na conquista da terra. Dessa forma, podemos inferir que o ato de Ocupar, Resistir, Produzir é significativo nas lutas de classes do campo, pois questiona todo o ordenamento jurídico constituído pela classe dominante no sentido da inviolabilidade do direito do proprietário de terras dentro da estrutura latifundiária. Por isso, o MST se consolidou como uma organização, pois soube conciliar as lutas sociais dos camponeses e, ao mesmo tempo, imprimir um programa que perpassa as lutas pela terra, que é a luta pela escola, como veremos a seguir.

---

<sup>36</sup> Sobre o nome do Movimento, Branford e Rocha, com base em Stédile (2001) assim escreveram: “A gente precisava de um nome mais político. Começamos então a perceber: somos trabalhadores, vivemos numa sociedade de classes diferentes e pertencemos a uma delas. Esse se tornou o debate. Não era questão de escolher um nome considerado mais atraente, ou somente por ser diferente. Até que no final, decidiram manter o nome pelo qual já eram conhecidos, mas acrescentado “trabalhadores Rurais”. Ficando então Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, tendo como sigla as três iniciais MST, de uso mais prático. (BRANFORD; ROCHA, 2004, p. 43).

## 2.2 Escola e educação nos marcos dos Sem Terra

Esta via necessita de uma cultura muito ampla, de um enorme saber, de uma excepcional firmeza. Com certeza que os que só querem ver o reverso da medalha vão soltar gritos e lamentações. Mas os honestos observadores que vejam a solidez e a viabilidade dos fundamentos compreender-nos-ão, e podemos dizer que nunca, à face da Terra, foi realizado um trabalho tão proveitoso como o efetuado ao longo dos meses que temos a felicidade de estar vivendo. O mesmo se passa em relação às escolas; sabemos que de modo nenhum o povo pode organizar uma vida estatal e pública justa, nem verdadeiramente gerir a economia, se não for instruído, se não possuir todos os conhecimentos indispensáveis. A luta pela escola é a terceira condição, e não a menos importante. (LUNATCHARKI, 2002a, p. 01).

O MST aprendeu com as lutas sociais que a escola é um instrumento de classe da burguesia, pois age no sentido de reforçar a reprodução do capital, por meio da pretensa neutralidade escolar. Assim, age na defesa dos interesses particulares de sua classe social, pois a cultura histórica está reservada aos membros de sua classe, que domina materialmente e espiritualmente a sociedade, conforme nos ensinou Marx. Não obstante, Ponce pontuou que “ligada estreitamente à estrutura econômica das classes sociais, a educação, em cada momento histórico, não pode ser outra coisa a não ser um reflexo necessário e fatal dos interesses e aspirações dessas classes.” (PONCE, 2000, p. 69). Em nossa sociedade, a burguesia traz o domínio de classe difundindo nas demais classes que a escola é neutra, por ter sido proclamada universal e de direito de todos.

Neste universo ideológico, proclamado pela neutralidade escolar, Ponce se contrapõe à tese burguesa, quando escreve que:

A única finalidade da chamada “neutralidade escolar” é subtrair a criança da verdadeira realidade social: a realidade das lutas de classe e da exploração capitalista; capciosa “neutralidade escolar” que, durante muito tempo, serviu à burguesia para dissimular melhor os seus fundamentos e defender, assim, os seus direitos. (PONCE, 2000, p. 178).

De acordo com o Movimento, a escola de classe burguesa não interessa ao MST. A escola que interessa ao MST é a escola do trabalho, mas no modo de produção capitalista a escola do trabalho só pode existir no plano das ideias. Diante disso, o MST procura se afirmar

com uma escola diferente no seu território, enquanto a ordem social do trabalho socialista não for constituída. No capitalismo, para o MST, é possível criar uma escola diferente, uma escola de classe, que se fundamenta no trabalho e que sirva aos interesses do trabalhador do campo nas suas múltiplas dimensões e, no seu cotidiano, sejam construídos os valores coletivos da organização do trabalho e do homem omnilateral. Dessa forma, no horizonte político do MST, todas as frentes de batalha são necessárias à luta pela terra; dentre elas, tem destaque, a educação, que é uma das cercas que necessitam ser rompidas na luta contra o capital. Nesta luta, a ocupação e montagem do acampamento foi o elo encontrado para pressionar as autoridades políticas à realização da RA. Constituindo um polo vivo, no acampamento se encontram as famílias dos Sem Terra e, com ele, as necessidades de organização social e de produção, aliadas às necessidades educacionais do grupo social. Desse modo, a emergência da escola estava dada pelas circunstâncias da vida no acampamento.

De acordo com Stédile, o programa agrário do MST procurou superar a dicotomia ideológica que separa a luta social por terra e do conhecimento, tornando-as partes constitutivas de uma síntese, que é a transformação da sociedade brasileira. Neste sentido, Stédile, disse que

[...] pela primeira vez aparece o acesso à educação e a organização das escolas como uma meta necessária, como parte de um programa agrário, de uma reforma agrária. Antigamente, ou pela visão clássica da reforma agrária, era só dividir a terra. Para nós, tão importante quanto distribuir a terra é distribuir conhecimento. Somos parte de um processo mais amplo de desenvolvimento do meio rural, para que conseqüentemente as pessoas se desenvolvam, sejam mais felizes e mais cultas, mesmo morando na roça. (STÉDILE; FERNANDES, 2001. P. 76).

Em relação ao campo, existe um fetiche criado pelo mundo urbano, onde aquele é apresentado como lugar do atraso; do caipira, que vive à margem do moderno. Portanto, o espaço para as lutas de classes é o urbano, local da classe operária como fenômeno revolucionário. Nega o campo como espaço das lutas de classes também.

A modernização conservadora do campo, como mecanismo de “transformar o latifúndio, símbolo da agricultura ‘primitiva’, colonial, numa grande empresa capitalista” (VENDRAMINI, 2007, p. 126), trouxe, como consequência, a luta pela vida no campo, não só como espaço de territorialidade, mas também de luta por educação do campo. A luta não é só por RA, mas também contra a desertificação provocada pelo agronegócio com a produção do álcool e da celulose, o chamado “deserto verde”, que destrói as nascentes dos rios e provoca a degradação ambiental. Diante disso, para o movimento, o campo expressa as lutas

pela terra e pela manutenção das condições de vida dos camponeses na sua reprodução da vida material, garantindo a permanência dos sujeitos do campo no campo, como território de vida e trabalho. Mas não se pode romantizar o campo, pois os conflitos internos entre as gerações são latentes entre os que moram e vivem do/no campo, pois muitos jovens se manifestam contrários à vida no campo e procuram alternativas para a produção da vida material fora do campo. Viver no campo e do campo é viver as contradições do capital e trabalho no campo. Campo e cidade, portanto, se entrelaçam para a reprodução das relações capitalistas de produção. Não obstante, Vendramini escreveu que

No Brasil, o trabalho no campo desenvolve-se num amplo e diversificado espaço e abrange um conjunto de atividades, entre elas, a agricultura, a pecuária, a pesca e o extrativismo. Além disso, diz respeito a diversas formas de ocupação do espaço, desde a produção para a subsistência até a produção intensiva de eucaliptos para a obtenção da celulose. Explicita a grande desigualdade social no país. Constitui espaço de trabalho, de vida, de relações sociais e de cultura de pequenos agricultores; espaço de grande exploração de trabalhadores, especialmente o trabalho temporário, sem relações contratuais, de pessoas que vagueiam pelo país para acompanhar os períodos de colheitas, constituindo de trabalho sazonal; espaço de terra para reserva de valor; espaço de produção para o agronegócio; espaço de difusão de tecnologias e de modificação genética [...] e espaço para o descanso, a vida tranquila, o lazer e o contato com a natureza. (VANDRAMINI, 2007, p. 124-125).

A partir da fundação do MST, o movimento procura imprimir em suas áreas conquistadas/ocupadas, a escola de seus sonhos. Ou seja, uma escola com fundamentos socialistas. Nossa luta é nossa escola. Com este chamado, Caldart e Schwaab procuram recuperar a memória da escola no MST, onde escrevem sobre a história da educação dentro do MST. É a história da escola na luta pela terra desenvolvida pelo MST, Assim,

A história da organização e luta de pais e professores dos acampamentos e assentamentos para assegurar o direito de crianças à escolaridade, o que pela situação irregular das várias etapas da luta pela terra ficou complicada; e mais, direito a uma escola de boa qualidade, capaz de dar respostas adequadas aos desafios do novo tipo de vida nas terras conquistadas. (CALDART; SCHWAAB, 2005, p. 11).

O que moveu o MST a lutar pela escola? Para seus articuladores, em primeiro lugar as necessidades da vida materializada pela exploração imposta aos trabalhadores do campo pela cerca da ignorância e do latifúndio que impede a democratização do acesso à terra e ao conhecimento. Em segundo lugar, a luta interna provocada pela concentração de crianças e adolescentes nas áreas de acampamento, gerando preocupações dos pais com o futuro dos filhos em relação à formação escolar. Dessa forma, para o MST, Ocupar, Resistir, Produzir também na educação era imprescindível às ações do movimento, enquanto processo de

formação do novo homem, princípios dados pelo trabalho e educação no sentido lato da palavra. Para esse fim, o MST, em 1992, formalizou essas intenções com a publicação do boletim de educação, que afirmava o princípio de ocupação das escola.

Dessa forma, diante da exclusão e marginalização social, o passo dado pelo MST foi ocupar a terra, que eles chamam de “cortar o arame”. “Isto é a pedra de toque do movimento. É o batismo de fogo para o militante, uma parte essencial de sua identidade.” (BRANFORD; ROCHA, 2004, p. 99). Este ato fortalece o indivíduo no sentido de torná-lo destemido e da restauração da autoestima, libertando-o do complexo de inferioridade frente às autoridades constituídas.

Em relação à “ocupação da terra”, vejamos como Branford e Rocha constroem a narrativa, a partir de outros autores, conforme segue:

‘Quando o alicate morde o fio e o arame estala como uma corda de violino e a cerca vem abaixo, os sem-terra perdem a inocência’, diz Pedro Tierra, o poeta do MST. Até esse momento, explica Roseli Salette Caldat em seu livro sobre a pedagogia do MST, ‘seu princípio de formação era obedecer sempre, ao patrão, ao padre, ao prefeito, ao coronel... Aprenderam isto na família, nos poucos anos (ou dias) em que estiveram na escola’. Ao tomar a vida nas próprias mãos, diz ela, adquirem consciência política. Percebem que jamais conseguirão o que querem se restringirem as suas exigências ao que o *establishment* considera aceitável. E aprendem a impor sua própria agenda. ‘Sempre nos disseram que a reforma agrária é uma boa idéia em princípio, mas que a conjuntura não é favorável’, diz uma líder nordestina. ‘Bem, fazemos com que a conjuntura seja favorável.’ Em outras palavras, tornam-se sujeitos de sua história. E, ao darem esse passo, viram o próprio mundo de cabeça para baixo. Começam a ver que os valores estabelecidos não são imutáveis. Como demonstrou o historiador Christopher Hill, ‘de cabeça para baixo’, afinal de contas é um conceito relativo. ‘A idéia de que esta posição é a errada só vale na medida em que olhamos de cima para baixo.’ O ato da ocupação torna-se o estopim para um profundo processo de transformação pessoal e político. (BRANFORD; ROCHA, 2004, p. 99-100).

Desse modo, Caldart e Schwaab afirmam que, “ocupar e acampar são as formas encontradas pelos ST para pressionar o governo a resolver o problema agrário, [...]. São famílias inteiras que passam a morar debaixo de lona preta e a conviver unidas pelo laço da miséria e da esperança de acabar com ela” (CALDART; SCHWAAB, 2005, p. 12). Para dar resposta às questões pertinentes à educação, “todo acampamento é organizado em Equipes de Trabalho. Entre elas, a Equipe de Educação, formada por um grupo de pessoas interessadas em trabalhar com as crianças.” (CALDART; SCHWAAB, 2005, p. 13). Ou seja, no acampamento, foi sendo criada a organização pedagógica, como forma de “ocupação” para promover processos de sociabilidade, ensino e a erradicação do analfabetismo existente no acampamento e, com ela, dinamizar a organização da vida comunitária como processo de

formação do novo homem.

Dessa forma, podemos inferir que a forma de organização da vida política nos acampamentos segue as diretrizes da organização do MST, reproduzindo algumas estruturas internas necessárias à organização, gestão e funcionamento do acampamento, como uma célula orgânica que se nutre como um todo para manter-se viva. Nutrem-se, portanto, no coletivo, com organização e disciplinamento no cotidiano do acampamento, tendo como estratégia Ocupar, Resistir, Produzir. Dessa forma, Aued e Grade escreveram que

Nos acampamentos, através do MST, os homens estão organizados em núcleos. Cada núcleo elege os seus coordenadores de finanças, de saúde, de higiene, de alimentação e de segurança. O conjunto desses coordenadores forma a comissão de cada setor, que verifica a implementação e o desenvolvimento das tarefas definidas pelo coletivo. (AUED; GRADE, 2000, p. 22).

Para manter a organização da luta pela terra, a vida comum segue, pois, no cotidiano do homem; comer, beber e vestir-se é um imperativo à reprodução da vida material dos homens, conforme expressou Marx, na Ideologia Alemã. Mas isto não é dado pela natureza, da qual o homem é parte imanente. Dessa forma, é preciso produzir de forma contínua a vida do homem materializada na vida social. As exigências, portanto, determinam a práxis e o campo das lutas dos homens para criar as condições reais à sua reprodução humano-social.

Desse modo, para o MST, as ações desenvolvidas na luta por reforma agrária, como ocupar, resistir e produzir criam uma identidade e um modo de pensar e agir que é inerente aos homens no interior das estruturas políticas que eles criaram para a produção da vida material. O MST, portanto, como uma organização política, procura criar e fortalecer em seus territórios uma dinâmica própria de produção da vida material, que é alicerçada nas cooperativas ou coletivos de trabalhadores Sem Terra, posto que esta se constitui em um modo distinto de produção, conforme escreveu Marx,

As fábricas das cooperativas de trabalhadores, no interior do regime capitalista, são a primeira ruptura da velha forma, embora naturalmente, em sua organização efetiva, por toda parte reproduzam e tenham de reproduzir todos os defeitos do sistema capitalista. Mas, dentro delas suprimiu-se a oposição entre capital e trabalho, embora ainda na forma apenas em que são os trabalhadores como associação os capitalistas deles mesmos, isto é aplicam os meios de produção para explorar o próprio trabalho. Elas mostram como, em certo nível de desenvolvimento das forças produtivas materiais e das formas sociais de produção correspondentes, um novo modo de produção naturalmente desponta e se desenvolve partindo do antigo. Sem o sistema fabril oriundo do modo capitalista de produção, não poderia desenvolver-se a cooperativa industrial dos trabalhadores, e tampouco o poderio do sistema de crédito derivado desse modo de produção. Esse sistema, que constitui a base principal para a transformação progressiva das empresas capitalistas privadas em sociedade capitalista por ações, também proporciona os meios para a expansão



progressiva das empresas cooperativas em escala mais ou menos nacional. Tanto as empresas capitalistas por ações quanto as cooperativas industriais dos trabalhadores devem ser consideradas formas de transição entre o modo capitalista de produção e o modo associado, com a diferença que, num caso, a contradição é superada negativamente e, no outro, de maneira positiva. (MARX, 1985, p. 509).

Neste caso, Bezerra Neto pontua que:

[...] Considere-se que em qualquer sociedade o homem é necessariamente levado a pensar de acordo com o modo de produção desenvolvido no momento em que ele está vivendo, pois a maneira como nos organizamos para produzir a nossa sobrevivência determina nossa forma de pensar e agir socialmente, fazendo com que nos tornemos seres situados no tempo e no espaço. [...] (BEZERRA NETO, 2009, p. 3).

Por isso, Caldart e Schwaab, na apresentação das discussões sobre escola e cooperação agrícola, pontuaram a necessidade de “romper com o modelo tradicional da pequena propriedade individual e criar uma organização coletiva do trabalho nos assentamentos, transformando-os em grandes empresas cooperativas”, como “a única alternativa contra a estratégia de extermínio dos pequenos produtores” para inviabilizar a reforma agrária no Brasil. (CALDART, SCHWAAB, 2005, p. 24). Isto posto, o homem traz para o meio social as determinações do trabalho e a divisão da sociedade em classes sociais como antagônicas entre si. No Brasil, a relação dada historicamente pela posse da terra levou à exclusão e à marginalização dos sem-terra, acentuando a luta pela terra e a organização dos trabalhadores como polo vivo e determinado a conquistar a terra, como meio de romper a estrutura fundiária, criando as bases para a superação das classes sociais no Brasil. O MST, de acordo com alguns de seus intelectuais tem como princípio, o socialismo. Cortar o arame, ocupar a terra e montar a cidade de lona preta é o primeiro passo na construção do ideal de sociedade pretendida pelo MST. O acampamento é parte constitutiva da luta pela terra e, com ele, a luta pela educação.

Não obstante, Aued e Grade (2000) escreveram que

Consideramos que o acampamento é o espaço onde o MST mostra toda a sua rebeldia, configurada na criação de relações sociais que afirmam o Movimento. Os trabalhadores sem-terra, impossibilitados de voltarem ao que eram e, ainda, sem serem o que poderão ser, encontram na solidariedade o amálgama que os faz Movimento. São as relações solidárias que fundamentam a vida desses homens e geram sua consciência. (AUED; GRADE, 2000, p. 21).

A formação do acampamento é antecedida por um processo de organização, que pressupõe um processo de emulação à conquista da terra por meio dos setores da frente de massa do MST. Assim, reuniões preparam e organizam os sem-terra à ocupação, que é um ato revolucionário, pois buscam romper com a estrutura agrária centrada no latifúndio e no poder

político das elites, que controlam parte dos três poderes da república. A luta pela terra é, portanto, um dos aspectos das lutas de classes presentes na sociedade brasileira, com alta concentração da terra, renda e riqueza. Romper a cerca do latifúndio, nestas circunstâncias, não é romper a estrutura do Estado. É um pequeno passo, mas um grande salto para a democracia<sup>37</sup> no Brasil.

A terra da liberdade se conquista com lutas sociais. Mas há, também, outras bandeiras que se fazem presentes na luta pela terra. Dentre elas, a do rompimento da cerca da ignorância. Este princípio foi destacada por Morrissawa, dessa forma,

Durante os primeiros anos de sua luta, os sem-terra reunidos sob a bandeira do MST, tinham como prioridade a conquista da terra. Mas eles logo compreenderam que isso não era o bastante. Se a terra representava a possibilidade de trabalhar, produzir e viver dignamente, faltava-lhes um instrumento fundamental para a continuidade da luta. Como você sabe, grande parte dos camponeses brasileiros é analfabeta e a outra parte possui baixa escolaridade. A continuidade da luta exigia conhecimentos tanto para lidar com assuntos práticos, como financiamentos bancários e aplicação de tecnologias quanto para compreender a conjuntura política, econômica e social. Arma de duplo alcance para os sem-terra e os assentados, a educação tornou-se prioridade no Movimento. Nas palavras de uma militante, foi como a descoberta de uma “mina de ouro”, que exigiria muito trabalho para cavar, uma pedagogia a ser criada, milhares de analfabetos a serem alfabetizados, um número de crianças sem fim pedindo para conhecer as letras, ler o mundo.[...] (MORISSAWA, 2001, p. 239).

Diante disso, Bezerra Neto escreveu que

Sem poder contar com a ajuda oficial dos governos durante o período de acampamento, o MST tem que encontrar alternativas próprias para manter as crianças estudando, pois durante esse período, o Estado não reconhece o direito de cidadania das pessoas que ali estão, alegando que isso seria reconhecer como legítima a ocupação de terras. Caso o MST não assumisse esse papel, as crianças ficariam condenadas a perder o período escolar. Dai a grande importância do setor educacional no interior do MST, notadamente no período de acampamento. (BEZERRA NETO, 1999, p. 44).

No aspecto da luta pela terra, se faz presente a luta pela educação para os Sem Terra. Conhecimento é poder<sup>38</sup>, já asseverou Francis Bacon. Este é uma arma indestrutível e o MST compreendeu isto muito bem quando criou o setor de educação para desenvolver uma educação pautada nos seus interesses e princípios de organização de classe. Ou seja, uma escola que respondesse aos interesses dos ST, vinculada ao campo e à luta pela terra. Assim, o

---

<sup>37</sup> Democracia no sentido empregado por Ellen Meiksin Wood, que significa o desafio ao governo de classe, onde o demos, o homem comum, desafia a dominação dos ricos.

<sup>38</sup> “O Conhecimento em Si Mesmo é Poder”, pequeno aforismo **que** aparece em *Meditationes Sacrae* (1597), um enigmático trabalho de Francis Bacon (1561-1626), **que foi** advogado, político, ensaísta, e co-inventor do método científico.

MST traz, como princípio fundante, a preparação de quadros<sup>39</sup> e a formação dos valores socialistas do novo homem. Nesse sentido, para o MST, a escola deve ensinar o conhecimento que a humanidade produziu e acumulou no seu devir histórico, mas também a ser ST, isto é, militante instruído e de base socialista. Para esse fim, o MST traçou as linhas políticas para a educação<sup>40</sup>, conforme segue:

- Transformar as escolas de 1º grau<sup>41</sup> dos assentamentos em instrumentos de transformação social de formação de militantes do MST e de outros movimentos sociais com o mesmo projeto político.
- Desenvolver uma proposta de educação que proporcione às crianças, conhecimento e experiências concretas de transformação da realidade, a partir dos desafios do assentamento ou acampamento, preparando-se crítica e criativamente para a participação dos processos de mudança da sociedade.
- A prática de educação nas escolas de assentamento/acampamento deve seguir os seguintes princípios:
  - a) ter o trabalho e a organização coletiva como valores educativos fundamentais;
  - b) integrar a escola na organização do assentamento;
  - c) formação integral e sadia da personalidade da criança;
  - d) a prática da democracia como parte essencial do processo educativo;
  - e) o professor deve ser sujeito integrado na organização e interesses do assentamento;
  - f) a escola e a educação devem construir um projeto alternativo de vida social;
  - g) uma metodologia baseada na concepção dialética do mundo;
- Produzir coletivamente a base de conhecimentos científicos mínimos necessários para o avanço da produção e da organização nos assentamentos.
- Ampliar e fortalecer a relação entre a escola e o assentamento. E entre a escola e o MST.

As linhas políticas desenvolvidas pelo MST refletem seu objetivo com a escola. Por isso, a palavra de ordem Ocupar, Resistir, Produzir também na educação ganhou força entre a direção do movimento, pois significa mais do que escola no assentamento/acampamento, significa o fortalecimento da identidade e da cultura que o MST quer para seus membros. Dessa forma, em agosto de 1992, o MST lançou o Boletim da Educação nº 1, onde estampou

---

<sup>39</sup> Há, neste caso, um princípio fundado em Gramsci, pois ele ressaltou a necessidade de o partido ter uma escola para preparar quadros para o partido. O MST materializa esse princípio em suas escolas específicas, como o ITERRA e o Instituto Josué de Castro, no RS; A escola Nacional Florestam Fernandes, em SP e a Escola Milton Santos, de Maringá, no PR.

<sup>40</sup> Estas linhas políticas foram aprovadas no 6º Encontro Nacional do MST, que foi realizada em Piracicaba, SP, em fevereiro de 1991.

<sup>41</sup> A partir da LDB 9394/96, o ensino de 1º Grau passou a denominar-se de Ensino Fundamental.

na capa o lema OCUPAR, RESISTIR E PRODUZIR TAMBÉM NA EDUCAÇÃO, e apresentou em 10 pontos de como deve ser a escola do assentamento, conforme segue:

1. A escola de assentamento deve preparar as crianças para o trabalho no meio rural;
2. A escola deve capacitar para a cooperação;
3. A direção da escola deve ser coletiva e democrática;
4. A escola deve refletir e qualificar as experiências de trabalho produtivo das 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 da luta popular;
10. A escola também é lugar de viver e refletir sobre uma nova ética. (MST, 2005. p. 39-40).

Dessa forma, o quadro apresentado pelo MST às escolas do movimento, enquanto proposta, rompe com os princípios da escola estatal, cujo controle e manipulação ideológica não permitem aos educandos uma formação omnilateral, fundadas no princípio do trabalho, no coletivo e na democracia plena. Ou seja, para seus dirigentes, a escola burguesa não interessa ao MST na sua forma de ensinar, pois sua estrutura está a serviço do capital, produzindo valores da individualidade e destruidores da personalidade humana. A escola burguesa é compreendida por seus interlocutores como uma escola de classe e, como tal, ela reproduz o ideário da classe dominante, por isso, esta escola não interessa ao MST. A contradição que reside no MST é a sua luta por escola pública, portanto, a escola do Estado nos acampamentos e assentamentos, mas isto não significa trazer a presença do ideário da escola burguesa em seu território. A escola do MST pode ser um embrião da escola do trabalho, cuja centralidade está na formação de quadros para o trabalho junto às cooperativas do MST e na reprodução do ideal humano do MST.

A escola pública no campo ganhou horizonte de luta no MST, que se mobilizou para conquistá-la, quer nas áreas de acampamentos, quer sejam nas áreas de assentamento. Ou seja, em seu território. Mas, para esse fim, a escola do meio rural teria que ser universalizada para os sujeitos do campo, das florestas, das matas e das águas. Há, portanto, uma multiplicidade de sujeitos, que vivem e produzem a vida material fora do núcleo urbano. Estes sujeitos se articularam para conquistar a escola do campo, com a significação dada pela LDB em 1996, como se verá no próximo tópico.

### 2.3 MST e Estado: o espaço das lutas sociais pela escola pública no campo

Trata-se de olhar para o MST como lugar da formação do sujeito social Sem Terra, e para a experiência humana de ser do MST, e participar da construção da coletividade Sem Terra, como um processo de educação, que é também um *modo de produção da formação humana*, tanto mais significativo do ponto de vista social, político e pedagógico, por ser movido por uma luta social centrada em questões de *vida e morte* e de *vida inteira*, porque vinculadas às raízes de um processo de humanização mais profundo: terra, trabalho, memória, dignidade. (CALDART, 2000. p. 06).

A presença da educação do campo como processo de desenvolvimento de uma “nova escola no campo” nasceu organicamente do encontro promovido pelo MST entre os educadores da reforma agrária, que foi realizado em julho de 1997. O Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – I ENERA, primou por construir a escola do campo a partir do conhecimento da realidade educacional existente no campo nas suas múltiplas dimensões, bem como o reconhecimento dos sujeitos que vivem no e do campo para promoverem a cultura do campo, a partir da relação de trabalho e o modo de produção da vida material. Dessa forma, constroem no seu cotidiano a identidade de Sem Terra, que se reconhecem na luta por terra e reforma agrária, pois se assumem como tal, quando afirmam, ou sou Sem Terra. Mas, essa identidade, escreveu Vasquez,

[...] não deve ser entendida como unidade, único, igual. Não, a identidade de sujeitos individuais ou coletivos se forma, se preservada as diferenças. E, o elemento essencial a esta formação são as experiências, das quais os sujeitos são portadores, na sua multiplicidade de vivência, tempo e lugar e no infinito das demandas, desejos e expectativas. (VAZQUEZ, 1992, p. 05).

A identidade é dada historicamente pelo meio social em que vivem, posto que se inserem no cotidiano do trabalho para a produção material da vida. A identidade, portanto, é criada na relação social de produção, levando em consideração as particularidades de vida e da classe social de pertencimento, na qual o indivíduo está inserido. A classe social, traz em si, as particularidades das lutas sociais que determinam a identidade do sujeito no interior da classe de pertencimento e, com isso, a produção de sua cultura é determinada historicamente pela produção da vida material. Defino aqui cultura como produto da base material do homem, portanto, uma cultura materialista e de classe.

Dessa forma, o campo, na sua materialidade, é um agregado de sujeitos que, sob a hegemonia do capital e da modernização da agricultura continuam a viver no “campo”, produzindo a vida material e as lutas sociais por terra, como no caso dos indígenas e quilombolas; e por RA, como no caso do MST e outros movimentos sociais e sindicais do campo. No campo, o domínio econômico e a “segregação social” dos camponeses se fazem presentes como meio de reprodução capitalista, mas os movimentos sociais - MS buscam conquistar, em meio à contradição social, os espaços políticos para a afirmação de sua identidade como etnias, com suas particularidades, ou como trabalhadores organizados em sindicatos ou movimentos sociais por meio da dualidade campo e cidade.

A luta que iniciou em 1997, foi para promover a cidadania dos povos do campo em suas múltiplas singularidades de sujeitos determinados historicamente, quer sejam os povos indígenas, quilombolas ou a diversidade de sujeitos com terra e sem-terra que vivem do campo e no campo, quer como posseiros, pequenos proprietários, assalariados agrícolas, etc. Conhecer estes sujeitos e suas práxis sociais de reprodução social foi determinante para que os movimentos sociais do campo se articulassem entre si, para irem além do previsto pela nova LDB, no caso da educação do meio rural, estabelecida em 1996. A ideia chave era dar um salto ontológico que superasse as determinações previstas na LDB, na educação dos povos do campo, conforme dispõe o art. 28, “na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, [...]”. (LDB 9394/96). Garantida a educação no respeito à diversidade, na forma da lei, o MST pautou a construção de um novo paradigma de escola, a educação do campo. Neste sentido, partindo do marco legal educacional, que é LDB 9394/96, nas discussões políticas pautadas no ENERA deu-se as bases para “cunhar” o conceito de educação do campo e a gestação de um novo paradigma de educação, pautadas pelos sujeitos do campo. Mas Vendramini lembra que

[...] a educação do campo não emerge no vazio e nem é iniciativa de políticas públicas, mas emerge de um movimento social, da mobilização dos trabalhadores do campo, da luta social. É fruto da organização coletiva dos trabalhadores diante do desemprego, da precarização do trabalho e da ausência de condições de sobrevivência de todos. (VENDRAMINI, 2007, p. 123).

Sustentando esta tese, Fernandes (2004), nos traz que

A ideia de Educação do Campo nasceu em julho de 1997, quando da realização do Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA) [...] No processo de construção dessa ideia, foram realizados estudos e pesquisas a respeito das diferentes realidades do campo. A partir dessa práxis, começamos a

cunhar o conceito de Educação do Campo [...] em 1988. (FERNANDES in MOLINA, 2004, p. 64 – 65).

A escola pública, portanto, se insere no campo como espaço e território em disputa, cuja centralidade é a educação do campo, via Estado, ou seja, a educação do campo como política pública. Neste sentido, os movimentos sociais conseguem impor para o meio rural o projeto de educação que respeite a sazonalidade da produção, com um calendário escolar que respeita o tempo-trabalho, garantindo aos povos do campo o ingresso e permanência na escola. Traz, dessa forma, uma educação que dá sentido ao trabalho no campo, pois o homem necessita comer, beber, vestir e este fim se obtém pelo trabalho. Para o movimento, a educação do campo se dá *pari passu* com a produção da vida material, pois o tempo-trabalho, tempo-estudo se conciliam na escola do campo. Mas isso traz um problema político ao Estado e aos movimentos sociais, pois o “nome educação do campo, ainda que incorpore uma rica discussão e mobilização social, tem limites em termos de capacidade explicativa, tendo em vista a [...] diversidade de sujeitos, contextos, culturas, e formas de produção e ocupação do meio rural.” (VENDRAMINI, 2007, p. 128). Incluindo, neste caso, também, o MST, cuja rede de escola do movimento se estabelece com uma proposta de educação pautada no seu próprio interesse de formação e reprodução social.

Dessa forma, o campo vive a contradição da escola pública na educação do campo, pois o reconhecimento da escola, por parte do governo, traz os princípios da escola estatal para o interior do movimento, submetendo a escola do campo aos interesses da escola estatal e às amarras, contendo-as nos limites da escola pública por meio do regimento escolar e do projeto político pedagógico – PPP. Estes instrumentos de controle são os elos que ligam a escola do campo ao Estado e são estes documentos que dão as orientações do Estado e que permitem o controle estatal sobre o fazer da escola. A demanda da EdoC, neste sentido, cai nas normas da escola pública, como processo padronizado de escola do Estado. Mas essas contradições não tiram da escola que o MST está construindo em suas bases o dinamismo de suas propostas, ou seja, a escola diferente, que tem uma proposta pedagógica centrada na tríade prática-teoria-prática, a partir dos elementos da realidade e da auto-organização dos alunos.

Consensualmente aceito o conceito de “Educação do Campo”, o campo de batalha, após o ENERA, passou a ser a construção das políticas públicas voltadas para a educação do campo, como resultado da expressão das lutas de classes desenvolvidas pelos sujeitos do

campo na sociedade capitalista em suas várias frentes de trabalho e organizações sociais e, assim, buscaram resistir aos avanços capitalistas no campo, incorporando tecnologia, mas permanecendo no campo e produzindo materialmente sua vida.

A conquista do território da educação do campo, neste caso, se torna uma necessidade social dos sujeitos do campo, pois a materialidade da cidadania burguesa se dá dentro de um quadro de direitos socialmente conquistados pelos movimentos sociais. Educação, como dever do Estado e direito nosso, como garantia constitucional, foi a palavra de ordem pautada pelos movimentos sociais na luta pela escola pública no campo, em conformidade com os preceitos da LDB. A premissa básica, portanto, é o reconhecimento estatal dos sujeitos do campo com direito à educação, mas de uma educação do/no campo, dentro das singularidades do trabalho, o que significa o direito de ter uma educação que traz o tempo-trabalho e o tempo-escola como determinante no processo de formação escolar. Neste sentido, a educação do campo, como política pública de educação, pode dinamizar a economia do campo, permitindo um recriar do camponês, pois a agricultura dinamizada pode gerar um aumento na renda da família camponesa. Portanto, alicerçada em uma base científica e tecnológica, a educação do campo pode potencializar a produção agrofamiliar no campo, fortalecendo os trabalhadores rurais no seu espaço de (re)produção da vida e trabalho, minimizando as desigualdades sociais e a pobreza do campo. Ou seja, a pequena propriedade não pode continuar a ser trabalhada sem as condições técnicas e o implemento da ciência para torná-la produtiva. Engels, sobre a pequena propriedade, escreveu que:

Mas como? Graças a um renascimento da marca, não sob seu aspecto antigo, ultrapassado, mas sob uma forma rejuvenescida; graças a uma renovação da comunidade do solo compreendida de tal modo que, não somente dê ao pequeno camponês membro da comunidade todas as vantagens da grande exploração e acesso à utilização das máquinas agrícolas, mas também lhe ofereça os meios de praticar, fora da agricultura, a grande indústria, com o aporte da energia a vapor ou da energia hidráulica, e isto não a serviço dos capitalistas, mas a serviço da comunidade. Praticar a agricultura em grande escala e utilizar as máquinas agrícolas significa, em outros termos, tornar supérfluo o trabalho agrícola da maioria dos pequenos proprietários que cultivam atualmente seus campos. Para que estas pessoas expelidas do cultivo da terra não fiquem sem trabalho ou que não sejam expulsas para as cidades, é preciso ocupá-las em indústrias situadas no próprio campo, e estas indústrias só podem se tornar vantajosas para eles se funcionarem em grande escala, com a ajuda da energia hidráulica e a vapor. Como construir tudo isso? Reflitam sobre isto, camponeses alemães. Os únicos que nisso podem ajudá-los são os social-democratas. (ENGELS, 2006, p. 163).

Por isso, na defesa da educação do campo, como projeto campesino, Vendramini escreveu que



A defesa de uma educação do campo tem como sustentação o reconhecimento de uma realidade de trabalhadores e trabalhadoras que têm resistido para continuar sua vida no espaço rural. E, especialmente, o reconhecimento de que esta realidade precisa ser alterada, tendo em vista a crescente pobreza, o desemprego, as grandes desigualdades sociais e as dificuldades de acesso às políticas públicas (saúde, educação, transporte, infra-estrutura etc.). Portanto, pensar um projeto de educação do campo pressupõe a sua sustentabilidade em termos econômicos, sociais e culturais. (VENDRAMINI, 2007, p. 129).

A educação do campo, como território, entrou no campo da disputa e das lutas de classes presentes historicamente no país. A hegemonia do urbano sobre o rural e os estereótipos criados pelo urbano sobre o rural passaram a ser objeto de crítica dos movimentos sociais do campo, que pautaram uma política contra-hegemônica aos interesses capitalistas no campo e, para isso, procuraram quebrar os estereótipos criados pelo urbano, que apontam o campo como local do atraso, da vivência do caipira etc. Neste sentido, para os movimentos sociais do campo, é imprescindível a formação do homem do campo no seu universo social e nas particularidades da produção de sua existência material. Neste caso, o silêncio das autoridades políticas frente a educação começa a ser rompido com as ações e práxis constitutivas de novas experiências de educação que partem do campo. Ignorá-las, portanto, seria suicídio político da classe dirigente, pois na democracia burguesa estão elencados três princípios, igualdade, liberdade e participação. Estes princípios, de acordo com Araujo,

[...] não anulam as divisões existentes em qualquer sociedade: ricos e pobres, elite e povo, classes sociais antagônicas. Numa sociedade democrática essas divisões não são negadas, mas trabalhadas pelas instituições e pelas leis. Na sociedade capitalista, o conflito de interesses é abafado pela exploração de uma classe social por outra, embora afirmando-se que todos são iguais e livres. (ARAUJO, 1994, p. 23-24).

Dessa forma, “democracia é criação e garantia de direitos”. (ARAUJO, 1994, p. 24) e as lutas sociais, desenvolvidas no interior das sociedades de classes, criaram “outras possibilidades para promover ações conjuntas, expressas na importância que, nos anos de 1990, ganham palavras como ‘direitos’, ‘cidadania’, ‘dignidade’, ‘sustentabilidade’, ‘solidariedade internacional’ que passam a permear tanto os debates políticos como as análises acadêmicas”. (IORIO; MEDEIROS, 1995, p. 15), pois nas dimensões “da vida cotidiana, espaços de sociabilidade passaram a adquirir conteúdo político, a demonstrar que os próprios lugares de individualização podem ter outros contornos, a articular uma experiência compartilhada. (FERRANTE, 1993, p. 10). Diante disso, “conviver e respeitar as diferenças é ser portador de uma nova ética, de uma nova visão de mundo. É fugir e transpor a lógica burguesa de interesse comum, da autoritária unidade, da ilusória igualdade”.

(VAZQUEZ, 1992, p. 05). Não é por acaso que Vendramini escreveu que

No processo de luta, de organização, de trabalho, de cooperação e de vida dos sem-terra ligados ao MST, é possível perceber que a educação é expressão de todas as dinâmicas construídas coletivamente, ou seja, ela é constituída de relações sociais, mas é também constituinte. Isto significa dizer que o processo educativo vivido instrumentaliza os trabalhadores para o trabalho, para a cooperação, para as lutas junto ao MST, ao partido político, à militância ecológica e das mulheres acampadas e assentadas. (VENDRAMINI, 2007, p. 130).

Neste sentido, “a marca da diferenciação impôs-se sob a forma de registrar os acontecimentos, de estruturar a luta, de representar a mudança, de reivindicar, de transformar o cenário da luta em palco de negociações, de recriar, em rearranjos políticos e culturais, a luta pela terra”. (FERRANTE, 1993, p. 10) e, com ela, a luta pela educação. As lutas dos movimentos sociais do campo pautaram, portanto, uma educação que primasse o campo como locus de educação e trabalho.

De acordo com nossos estudos, na luta pela terra, o MST também desenvolve a luta pela educação do campo. Neste processo, o MST investe na escola, valorizando os espaços de formação humana, constituindo uma escola diferente da escola oficial, cujo alicerce está estabelecido na formação de força de trabalho para servir ao capital. Não obstante, Haddad escreveu que

O MST pretende fazer escola ‘diferente’, profundamente integrada ao assentamento, que seja simultaneamente lugar de estudo e trabalho, em que os alunos aprendam a organizar-se e participem democraticamente. Tem por objetivo formar militantes que dêem continuidade a sua luta, ‘sujeitos de práxis’, dotados de clareza de objetivos, consciência organizativa, conhecimento teórico e competência prática. (HADDAD 1994. p. 47).

Entre o MST e o Estado burguês, há uma contínua luta de classes e de interesses opostos entre si, pois o MST vem criando as bases de rompimento com a estrutura fundiária e construindo uma escola pautada nos interesses do coletivo e na formação humana em seus territórios. A terra e a escola se constituem em território de disputa no Brasil, pois há projetos diferentes e opostos entre si na ocupação desses territórios. Um é pautado pela ordem burguesa, cuja existência pressupõe o assalariamento do trabalho no campo e uma escola mínima para conformar os pobres à observância das leis, preparando a força de trabalho ao capital. O outro, do MST, tem como objetivo a construção do socialismo, tendo a escola um caráter formativo para a militância e à vida omnilateral do sujeito, o que implica uma educação com vínculo no trabalho e no coletivo como processo de formação do novo homem. Neste processo, Fernandes acentuou que

As disputas territoriais são, portanto, de significação, das relações sociais e de controle dos diferentes tipos de território pelas classes sociais. O território, compreendido apenas como espaço de governança, é utilizado como forma de ocultar os diversos territórios e garantir a manutenção da subalternidade entre relações e territórios dominantes e dominados. (FERNANDES, 2008, p, 04).

A escola que o MST constrói é a escola que promove a formação dos homens sob os pilares de um “socialismo utópico”, posto que a produção da vida material se desenvolve sob a hegemonia do capital e a escola fica circunscrita aos assentamentos e acampamentos, não se universalizando, portanto, na sociedade. Mas isso não anula a escola do MST como germe de formação de um novo sujeito, posto que, “o real não é imóvel, dado de uma só vez, pronto e acabado. Trata-se de um devir; portanto, de uma possibilidade. O possível, que se eleva hoje no horizonte e que implica o nosso futuro atual, é o florescimento do homem (LEFEVBRE, 2011, p. 57). Portanto, o movimento realizado pelo MST, no seu projeto educacional, traz as lutas de classes para a centralidade da educação, pois questiona a estrutura educacional estatal posta a serviço do capital ao propor um outro tipo de escola e um outro tipo de formação do homem.

Mas o Estado não é uma máquina, isolada da sociedade. Por isso, Oliva acentuou que:

Entendendo que as medidas de política educacional não são aleatórias do compromisso de classe, gerador dos projetos políticos de governo, [...] é plasmada contraditoriamente, tendo seus parâmetros definidos, de um lado, pelo próprio processo de acumulação e, de outro, pelo nível de organização e reivindicação da sociedade civil, o que abre possibilidades sociais crescentes na criação e/ou reforço da legitimidade dos interesses políticos. [...]. (OLIVA, 1988, p. 147).

No modo capitalista de produção, o Estado e as instituições burguesas mantêm a hegemonia educacional sobre a sociedade, mais diretamente sobre a classe trabalhadora, por meio da escola pública, tendo-a como mecanismo de formação da força de trabalho para a reprodução do capital. A reprodução de seus quadros ele mesma as forma, por meio das instituições escolares vinculadas à sua classe. O caráter ideológico de classe se manifesta no Estado, por meio do pensamento de Durkheim, com o seu princípio, “conhecer para agir”. Por pressão dos movimentos sociais, organismos internacionais, sindicatos e setores da sociedade civil, o Estado burguês reconheceu o direito à educação dos povos do campo, mas tratou de disciplinar seu ordenamento por meio das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, enquadrando-a na legislação educacional, conforme está redigido no

artigo 2º da Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, conforme segue:

Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal. (BRASIL/CNE/CEB, 2002, p. 1).

E o controle estatal está presente, conforme disciplina as diretrizes operacionais, que apontou no artigo 5º, que,

[...] As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. (BRASIL/CNE/CEB, 2002, p. 1).

No caso das escolas do MST também está presente o disciplinamento, aliado ao isolamento dos alunos nas áreas de assentamento e acampamento quando o Estado oferece a escola pública - EP nos territórios do MST, pois grande parte dos alunos que frequentam essas escolas são filhos de famílias Sem Terra. Este pretensão “isolamento” permite ao MST vivenciar, em suas escolas, os princípios que alicerçam da escola do trabalho, a saber: a vinculação do ensino ao trabalho e a formação de coletivos como processo de formação do novo homem.

Diante disso, dentro dos princípios do MST, a escola vivencia uma “liberdade pedagógica” e uma “gestão coletiva”, pois permite aos sujeitos uma maior interação e integração comunitária nos territórios do MST. Escola e comunidade criaram as bases de formação da identidade “Sem Terra” valorizando sua cultura e trabalho, como expressão de vida vinculada à terra. Mas a sociedade que os rodeia é burguesa e promove a marginalização social de parcelas significativas da classe trabalhadora e as mantém, como reserva de trabalho, quer nas cidades, quer no campo, o necessário para a reprodução do capital, incluindo aí, o deslocamento da força de trabalho inter-regional, quando assim o capital exigir.

Neste caso, a escola conquistada pelo MST pouco representa na complexa rede de educação escolar, dividida entre as três esferas do poder público, pois a grande maioria das escolas conquistadas se dá na esfera municipal, isto é, no processo de alfabetização, conforme podemos ler no quadro apresentado pelo MST, “Em toda a nossa história, foram conquistadas 2.250 escolas públicas nos acampamentos e assentamentos em todo país (das quais 1.800 até a

4ª série, 400 até o Ensino Fundamental completo e apenas 50 para o Ensino Médio). (MST, 2010a, p. 23). E tem como saldo educativo “300 mil trabalhadores e trabalhadoras rurais estudando, entre crianças e adolescentes sem-terra, dos quais 120 mil em escolas públicas. Mais de 350 mil integrantes do MST já se formaram em cursos de alfabetização, ensino fundamental, médio, superior e cursos técnicos.” (MST, 2010a, p. 23).

Diante disso, podemos inferir que a EdoC está presente nos territórios do MST e traz, como agente político o próprio MST e o seu jeito de organizar a EP do/no campo por meio dos documentos, que são construídos coletivamente pelos educadores do MST em encontros regionais e nacionais. Cabe ao setor de educação do MST sintetizar as experiências e práticas escolares desenvolvidas nos assentamentos e acampamentos, transpondo-os didaticamente em documentos educacionais do MST, com o intuito de orientar a construção da escola sobre os princípios educacionais do MST em seu território, tendo o Estado como mantenedor da EP. Mas os documentos organizativos da EP se fazem presente com toda complexidade e impõem, por meios de normas, avaliações internas e externas, o mecanismo de controle social do processo de formação educacional dos sujeitos que ocupam a EP no campo. Os tentáculos do Estado chegam às escolas do MST por meio das diretrizes educacionais da EdoC e das ações dos agentes públicos no processo de controle social da escola.

A perspectiva, portanto, de uma escola emancipada fica no plano das ideias, pois a materialidade da vida e o cotidiano da reprodução social dos homens se dão no modo capitalista de produção, o que implica na subsunção do trabalho ao capital, base da reprodução do capital e do modo de produção capitalista. A escola do trabalho, como possibilidade histórica nos marcos da sociedade burguesa, é um contrassenso, pois a mesma só é atingível quando as forças sociais da humanidade tiverem em mãos os meios de produção e colocá-los a serviço da humanidade e não do capital.

A escola, do ponto de vista de sua operacionalidade, pode “ensaiar” experiências socialistas nos territórios do MST, mas sua universalização não se dá no âmbito do Estado burguês. Estes ensaios, fechamos com Marx, quando escreveu que “tudo que é sólido se desmancha no ar”. Por isso, as forças sociais do campo, na luta pela EdoC, de forma desarticulada com o mundo do trabalho urbano, recriam a EP burguesa no campo de forma empobrecida com a mesma intensidade que cria e empobrece a EP urbana.

### 3 SOCIEDADE, ESTADO E LEGISLAÇÃO SOBRE A ESCOLA DO CAMPO

Historicamente, nas políticas públicas educacionais brasileiras, se fortaleceu um processo de negação da cultura e da identidade dos que habitam o espaço rural. Nesse sentido, o rural, entendido nestas políticas apenas como espaço de produção das monoculturas e da presença da grande propriedade, conduziu à invisibilidade de outros estilos de vida de diferentes sujeitos e suas comunidades, fortalecendo a crença na impossibilidade de realização humana em ambientes que não fosse o urbano-industrial. (PARÁNA, 2010b, p. 05).

Nesta seção, refletimos sobre a relação entre Estado e a legislação circunscrita à educação do campo nos marcos da escola pública como conquista social dos Movimentos Sociais, nascida com a LDB em 1996. Quero ressaltar, entretanto, que a Educação do Campo nasceu, de fato, nos acampamentos do MST, como elo propulsor de ligações entre o homem e a terra, com seus significados e das lutas pela terra por meio da RA. Temos como premissa básica que a educação do campo foi uma conquista social efetivada pelos movimentos sociais e que foram alicerçadas pelo Movimento por uma Educação do Campo, criado e fortalecido pelos educadores da RA, que foi realizado em 1997, no I ENERA. As particularidades das lutas dos MS na construção da escola pública no campo, tendo como centralidade a “educação do campo” como política pública oficial, isto é, uma política pública que “descobre” os sujeitos do campo como objeto de atenção por parte do gestor público, constituindo parte significativa da ocupação do território<sup>42</sup> pelos sujeitos do campo que ganham visibilidade social e se constituem como sujeito de direitos e, como tais, ressignificam a luta pela escola no seu território. Constituem marcos históricos, neste processo, o I ENERA e as conferências nacionais por uma educação básica do campo, tendo, no MST, seu principal polo organizativo.

O Estado e a legislação da educação do campo, neste aspecto, traduzem uma contradição social, pois a singularidade da proposta de educação do campo vem com o viés ideológico dos movimentos sociais, que apontam para a ruptura da ordem burguesa e a

---

<sup>42</sup> Aqui, território é o local onde o sujeito habita e produz sua vida material e as manifestações culturais a partir de sua relação com a produção da vida, portanto, do que produzem, como produzem e de suas relações com os outros produtores, posto que a cultura é uma manifestação coletiva, na qual o indivíduo é parte constitutiva e fenômeno de criador/criatura.

supressão das classes sociais, colocando o Estado burguês como ponto de destruição. Como se os “orgânicos” do Estado não compreendessem Maquiavel e Durkheim sobre as lições e as formas de intervenção em uma dada realidade. Isto é, traz a ilusão para a história dos homens no seu devir histórico. Não é por acaso que Gramsci nos traz que “a ilusão é o alimento mais tenaz da consciência coletiva” (GRAMSCI, 1921, s/p). Este fato nos leva a considerar a relação estabelecida pelos movimentos sociais, no que toca à educação do campo, como um espaço de ilusão e conquista material. Ilusão, no que concerne à educação do campo como processo de transformação da ordem social e, conquista, como educação nos marcos da escola pública estatal no campo, reconhecendo os sujeitos do campo como sujeito social de educação.

Os diversos sujeitos do campo fazem e escrevem sua história por meio da luta social pela terra e, com ela, a luta pela escola no local onde moram, pois têm uma história de trabalho, de vida e de comunidade. Portanto, “a história ensina, mas não tem alunos” (GRAMSCI, 1921, s/p). Dessa forma, Caldart reafirmou o vínculo do homem com a terra, pois a “terra é ao mesmo tempo o lugar de morar, de trabalhar, de produzir, de viver, de morrer e cultuar os mortos, especialmente os que regaram com o seu sangue, para que ela retornasse aos que nela se reconhecem” (CALDART, 2004, p. 100). Arroyo também se manifesta neste sentido, quando afirma que

a escola se vincula ao mundo da produção. Mas a escola se vincula sobretudo aos processos culturais inerentes aos processos produtivos e sociais. A escola se vincula, sobretudo, às matrizes culturais do povo, da comunidade, às matrizes culturais do campo. Se vincula às mudanças culturais que o movimento social provoca. (ARROYO, 1999, p. 22).

Dessa forma, podemos inferir que a escola é histórica e, no seu processo do vir a ser do homem, faz história e é consolidada sob determinado modo de produção como processo e meio de reprodução social, posto que os homens fazem sua história a partir do que está construído, que é sua base de práxis e palco de transformação social, afinal, tudo que é sólido se desmancha no ar.

A história dos homens traz a contradição social, cuja centralidade é a luta de classes e a violência como parteira da história, conforme apontou Marx no Manifesto do Partido Comunista. Tem, portanto, o domínio de uma classe sobre outra e isto se faz por intermédio do poder dominante, que é ideologicamente chamado de Estado. Mas o que é Estado? Para nosso objetivo, aceitamos a definição de Estado de Ernest Mandel, para quem,

O Estado é, acima de tudo, um conjunto de instituições permanentes: o exército (efetivo e de reserva), a polícia geral, a polícia especial, a polícia secreta, os altos administradores nos departamentos governamentais (os serventuários-chave dos serviços, os corpos de segurança nacional, os juízes, etc.) — todos quantos estão livres da influência do sufrágio universal. (MANDEL, 1977, s/p).

Estas instituições que compõem o Estado são instrumentos de coação, vigilância e de controle social por meio das normas constituídas de forma universal sobre a sociedade. O Estado de direito democrático, conforme preceitua nossa constituição, é o Estado do direito burguês, sob a qual a sociedade é regida e controlada por normas jurídicas. Esta sociedade é dividida em classes sociais antagônicas entre si, mas há o controle ideológico, que é feito por instituições da sociedade burguesa, tais como: as igrejas, a escola etc. O Estado, portanto, pressupõe formas de estabelecimento do poder e de ação no controle social das atividades humanas dentro de um determinado modo de produção. Entre nós, respiramos a democracia, não como um poder popular, conforme definiu Wood (2003), mas uma democracia burguesa, portanto, de classe. Neste caso, vivemos sob o Estado de direito democrático, isto é, um Estado estabelecido pelo ordenamento jurídico burguês, que carrega as contradições sociais entre os detentores da propriedade burguesa de produção e os que possuem a força de trabalho como mercadoria à venda no mercado.

Lefebvre nos traz a dimensão que comporta o Estado democrático, conforme segue:

[...] O Estado democrático tem um duplo caráter dialético e contraditório. Uma vez que implica a existência das classes e de sua luta, por um lado ele exerce a expressão de uma ditadura efetiva, isto é, a da classe dominante, enquanto por outro ele se viu obrigado a permitir a expressão dos interesses e dos objetivos políticos das classes dominadas. Ele se viu obrigado a tolerar a organização dos trabalhadores. [...]. O compromisso democrático não suprime a luta de classes; muito ao contrário, ele a exprime. [...]. (LEFEBVRE, 2011, p. 57).

Com isso, afirmamos que a burguesia age por meio do Estado, procurando amenizar as desigualdades sociais por mecanismos ideológicos, como meritocracia e igualdade de todos perante a lei e a aceitação do contraditório como parte de formação do “mundo moderno”. Neste caso, o Estado brasileiro, pressionado pelas lutas sociais na radicalização da democracia nos idos de 1980, burguesia e segmentos de classes, sem o emprego do mascaramento ideológico com o fim de “congelar a história”, buscou, em conformidade com Florestan Fernandes “melhores condições para o uso estratégico do poder econômico, social e político que detinham; ou seja, dominar sem destruir o espaço político do resto da sociedade e sem suprimir os ritmos turbulentos de uma história que flui através do conflito social”.



(FERNANDES, 1995, p. 125).

O campo e suas contradições sociais se inserem neste conjunto de fatores que envolvem o desenvolvimento e a modernização da agricultura, o módulo de desenvolvimento da economia e a aceitação das lutas sociais da RA por uma educação do campo, envolvendo os sujeitos do campo nas articulações do Estado e dos interesses de classes do próprio Estado na manutenção da ordem e o fortalecimento do Estado de direito, reconhecendo a EdoC como direito dos povos e dever do Estado. O Estado exerce o domínio por meio da legislação e, neste caso, reconhece o direito de todos de forma universal. O Estado não é neutro, pois a sociedade é dividida em classes sociais antagônicas entre si e o Estado é a expressão da classe dominante, que dá respostas aos interesses da classe dominante no seu devir histórico. Portanto, é um Estado de classe, mas no interior da sociedade há outra classe, a do trabalho, que se articula entre si e faz a luta de classes na defesa de seus interesses. Como exemplo, citamos o MST na luta pela terra e pela EdoC. Por isso, o Estado age no sentido de flexibilizar as leis para “enquadrar” as reivindicações populares no âmbito das normas constitucionais do Estado. Neste caso, o Estado passa a ser um gerente da sociedade de classes, posto que o mesmo disciplina o conflito social das mesmas, sob a égide da lei. Dessa forma, ponderamos com Ianni (1989), para quem, o Estado, além de mediar as relações de classes, é o elemento chave da preservação do predomínio de uma classe sobre a outra.

Não obstante, Oliva parte da concepção de Estado como ente que representa uma relação social por assumir os conflitos sociais.

[...] Partimos da concepção de que o Estado representa uma relação social por assumir alianças de segmentos sociais cujos interesses são conflitantes. E, por inserir-se no processo produtivo e nas relações sociais de produção, configura-se não simplesmente como governo nem como o conjunto de suas instituições, mas como uma relação social de forças contraditórias que determina a definição das práticas sociais, que se estabelece e modifica nas políticas sociais. Desse modo, as normas e medidas para a organização e funcionamento das instituições têm correspondência com os ditames que o Estado propõe. [...]. (OLIVA, 1988, p. 146).

Não é por acaso que Althusser escreveu que

o Estado sempre penetrou profundamente a sociedade civil (nos seus dois sentidos), não só através do dinheiro e do direito, não só através da presença e intervenção dos seus aparelhos repressivos, mas também através dos seus aparelhos ideológicos. (ALTHUSSER, 1978, p. 05).

É por isso que, no capitalismo, a dominação burguesa se impõe via Estado como um fim e para si, sem que a sociedade possa impedir o monopólio do poder do Estado, posto que

“a sociedade capitalista, dada sua divisão em classes, não pode ter finalidades homogêneas.” (CURY, 2000, p. 14). Diante disso, a “democracia se equaciona, como realidade histórica viva, ao nível dos privilégios econômicos, sociais e políticos dessas classes, ou seja, como uma democracia restrita, da qual só participam efetivamente os membros de tais classes (ou conforme as circunstâncias, só as suas elites).” (FERNANDES, 1995, p. 129). Por isso Cury acentuou que:

A educação e sua análise, então, devem ter como ponto de partida sua presença imanente numa totalidade histórica e social. Ela manifesta essa totalidade, ao mesmo tempo que participa na sua produção. Tal manifestação se dá na própria estrutura capitalista dessa totalidade. A educação então ao reproduz as relações de classe, mas estas se fazem presentes na educação, articulando-a com a totalidade. (CURY, 2000, p. 14).

Para, em seguida, afirmar que

A educação se opera, na sua unidade dialética com a totalidade como um processo que conjuga as aspirações e necessidades do homem no contexto objetivo de sua situação histórico-social. A educação é, então, uma atividade humana partícipe da totalidade da organização social. Essa relação exige que se considere como historicamente determinada por um modo de produção dominante, em nosso caso, o capitalismo. E, no modo de produção capitalista, ela tem uma especificidade que só é inteligível no contexto das relações sociais resultantes dos conflitos das duas classes fundamentais. Assim, considerar a educação na sua unidade dialética com a sociedade capitalista é considerá-la no processo das relações de classe, enquanto essas são determinadas, em última instância, pelas relações de produção. Do antagonismo entre as classes, uma delas emerge como dominante e tenta a direção sobre o conjunto da sociedade, através do consenso. Assim, a classe dominante, para se manter como tal, necessita permanentemente reproduzir as condições que possibilitam as suas formas de dominação, sem o que as contradições do próprio sistema viriam à luz do dia. (CURY, 2000, p. 13).

Dessa forma, ao enfatizar a educação como um processo dialético no âmbito da sociedade de classe, como ente dominante na sociedade capitalista e, como quem domina materialmente a sociedade a domina cultural e espiritualmente, conforme escreveu Marx e Engels, a sociedade burguesa imprime seu caráter de classe quando assume a educação como direito humano, o que implica na submissão de todos à ordem social cristalizada pelo ideário democrático, cuja essência é determinada pela ideia de liberdade, fundamentada no princípio do direito, o qual entendo como direito burguês. Neste sentido, o direito burguês no ideário (neo)liberal pressupõe a própria negação do direito, posto que ele o coloca sob a égide do mercado.

A educação, no plano dos direitos humanos, tem como princípio a universalização e a não discriminação, e, para esse fim, segundo Haddad, tem quatro características essenciais, a saber: disponibilidade, acessibilidade material e acessibilidade econômica, aceitabilidade e

adaptabilidade.

*Disponibilidade*, — significa que a educação gratuita deve estar à disposição de todas as pessoas. A primeira obrigação do Estado brasileiro é assegurar que existam escolas de ensino fundamental para todas as pessoas. O Estado não é necessariamente o único investidor na realização do direito à educação, mas as normas internacionais de direitos humanos obrigam-no a ser o investidor de última instância.

*Acessibilidade*, — é a garantia de acesso à educação pública disponível, sem qualquer tipo de discriminação. A não discriminação é um dos princípios primordiais das normas internacionais de direitos humanos e se aplica a todos os direitos. A não discriminação deve ser de aplicação imediata e plena.

*Aceitabilidade*, — é a garantia da qualidade da educação, relacionada aos programas de estudos, aos métodos pedagógicos e a qualificação do(as) professores(as). O Estado está obrigado a assegurar que todas as escolas se ajustem aos critérios mínimos de qualidade e a certificar-se de que a educação seja aceitável tanto para os pais quanto para os estudantes.

*Adaptabilidade* — requer que a escola se adapte a seus alunos e alunas e que a educação corresponda à realidade imediata das pessoas— respeitando sua cultura, costumes, religião e diferenças—, assim como às realidades mundiais, em rápida evolução. (HADDAD, 2012, p. 2017).

Isto está posto, por convenção desde 1948, quando foi redigido a Declaração Universal dos Direitos Humanos, conforme prescreve o artigo 26, que reconhece o direito de todas as pessoas à educação. O Brasil é consignatário desse pacto. Na esteira do direito e na formulação do Estado de direito, a partir da redemocratização burguesa, consubstanciada na Constituição Federal de 1988, o direito à educação foi redigido, conforme traz o 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), incluindo, neste sentido campo e cidade com igualdade de direitos.

Diante da exclusão dos meios de produção e vivendo à margem da cidadania no Brasil, os trabalhadores rurais sem-terra, potencializados pelas lutas por terra por meio da RA, organizados no MST, radicalizam a luta pela educação no campo quebrando a hegemonia<sup>43</sup> histórica da primazia do urbano sobre o rural, conforme estudos empreendidos por Fernandes, Schwendler, Caldart, Molina, entre outros e reafirmado pela equipe do Departamento da Diversidade, da SEED, PR, escreveram que

---

<sup>43</sup> A hegemonia é a capacidade de direção cultural e ideológica que é apropriada por uma classe, exercida sobre o conjunto da sociedade civil, articulando seus interesses particulares com os das demais classes de modo que eles venham a se constituir em interesse geral. Referida aos grupos e facções sociais que agem na totalidade das classes e no interior de uma mesma classe, ela busca também o consenso nas alianças de classe, tentando obter o consentimento ativo de todos, segundo os padrões de sua direção. (CURY, 2000. p. 48).

[...] na história do Brasil, a concepção educacional que predominou na gestão de políticas públicas foi a chamada Educação Rural. Esta, segundo os mesmos, possui princípios e diretrizes que se articulam com a lógica de produção do agronegócio, da grande propriedade, da produção de monoculturas, negando a existência de um campo de vida, cultura, trabalho e saberes. (PARANÁ, 2010b, p. 09).

A Secretária de Educação do Estado do Paraná, Professora Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde, sintetizou que:

Historicamente, nas políticas públicas educacionais brasileiras, se fortaleceu um processo de negação da cultura e da identidade dos que habitam o espaço rural. Nesse sentido, o rural, entendido nestas políticas apenas como espaço de produção das monoculturas e da presença da grande propriedade, conduziu à invisibilidade de outros estilos de vida de diferentes sujeitos e suas comunidades, fortalecendo a crença na impossibilidade de realização humana em ambientes que não fosse o urbano-industrial. (PARANÁ, 2010b, p. 05).

Neste sentido, o Estado, pressionado pelos MS do campo, iniciou um processo de institucionalização da EdoC na gestão pública, conforme veremos.

### **3.1 Sociedade, lutas sociais e movimento por educação no campo: a LDB 9394/96**

[...] E, nessa estratégia, as lutas por políticas públicas que garantam o seu direito à educação preconizam uma educação *no* campo, e que seja *do* campo. Conforme a compreensão desse Movimento, diz-se ‘no campo’, porque o povo tem direito de ser educado preferentemente onde vive, isto é, sem ter de submeter-se forçosamente a longos e cansativos transportes para escolas situadas em realidades, mormente, urbanas; ‘do campo’, porque o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais. Trata-se, portanto, de uma educação *dos* e não *para os* sujeitos do campo, que combine pedagogias de forma a fazer uma educação que forme e cultive identidades, autoestima, valores, memórias, saberes, sabedoria. [...] (MANURIN, 2010, p. 03).

Neste tópico, a premissa básica de análise é a sociedade e as lutas sociais engendradas politicamente pelos MS na construção da EdoC na LDB, trazendo-a como direito universal de todos à educação. No Brasil, os anos de 1980 foram classificados pelos economistas representantes da ordem burguesa como a década perdida, pois o Brasil entrou em profunda recessão econômica. Mas, no campo das lutas sociais, foi de intensa luta democrática pela reabertura política, democratização do Estado, por reforma agrária e

educação. Essas lutas sociais fizeram parte do cotidiano e dos debates presentes na sociedade brasileira. As *Diretas Já*, em 1983-1984, foi um marco nas lutas democráticas e de cidadania, que abalou as estruturas do regime de exceção civil-militar. Ao mesmo tempo, o movimento do capital em torno de uma reestruturação produtiva estava em curso, criando as bases para a flexibilização das relações de trabalho e uma nova divisão internacional do trabalho.

No campo, a intensificação da luta por RA se fez presente no bojo da crise mundial. Sem os meios de produção necessários à produção da vida material, excluídos, marginalizados e famélicos, os trabalhadores sem-terra se organizaram em diversas frentes e formas de ação, conforme constatou D'Agostini, conforme segue:

Na década de 1980, com o agravamento da situação fiscal e econômica no Brasil, os movimentos sociais do campo se organizam com mais força e originalidade em suas formas de resistência, utilizando-se do método das ocupações. Esses movimentos surgem cada qual com suas formas próprias de organização, porém em sua maioria pautados por princípios como a coletividade, a solidariedade e a formação política para a construção de um novo projeto de nação capaz de gerir vida digna para todos. (D'AGOSTINI, 2009, p. 110).

As transformações nas bases produtivas do capital, engendradas pelo rápido desenvolvimento tecnológico e uma nova ordem mundial, permitiram ao capital uma reestruturação produtiva no parque industrial e o fechamento de vários postos de trabalho nas fábricas. Diante disso, a sociedade burguesa se reelabora e marca como luta política, a criação do Estado mínimo, procurando liberar o Estado de seus monopólios estatais, como a telefonia, o sistema ferroviário, as empresas de siderurgia, como a Vale do Rio Doce, empresas petroquímicas, bancos estatais etc. Neste sentido, imprimiu uma onda de privatizações de empresas estatais ligadas à infraestrutura, telecomunicações, entre outras. O ataque neoliberal, neste caso, teve um forte componente ideológico fundamentado pelo sociólogo americano Francis Fukuyama, em 1992, na obra *o fim da história e o último homem*, pois o capital se livrou de um inimigo presente na luta de classes do século XX, o comunismo no leste europeu.

Dessa forma, D'Agostini escreveu que

[...] as reformas impulsionadas na década de 1990 nos diferentes países em desenvolvimento tinham como objetivo a redução de custos, de encargos e investimentos públicos buscando transferir ou dividir responsabilidades através das parcerias com a iniciativa privada, garantindo o princípio neoliberal do Estado mínimo — na verdade com o objetivo de transferência de fundos públicos para o setor privado. No Brasil essas reformas efetivaram-se entre 1995 2001, inclusive com apelos para dividir as responsabilidades com a própria sociedade civil através, por exemplo, das campanhas como “Acorda Brasil está na hora da escola” e

“Amigos da escola”. (D’AGONSTINI, 2009, p. 81).

Neste sentido, com o fim da URSS, em 1991, consolidou-se a hegemonia capitalista nas relações internacionais do trabalho, permitindo ao capital, cada vez mais, um avanço certo sobre áreas de responsabilidade dos poderes públicos, como educação, segurança, saúde etc., como novo padrão de acumulação capitalista. Não obstante, Pino nos traz que:

Nos anos 90, como consequência do rápido desenvolvimento tecnológico e da nova ordem globalizada, ocorre, com grande velocidade, a evolução das ideias relativas à educação, polarizando-se em torno do seu valor econômico. A educação passa a ser central, porque constitutiva, para o novo modelo de desenvolvimento auto-sustentado e para a posição dos países no processo de reinserção e realinhamento no cenário mundial. (PINO, 2007, p. 26).

Em discussão no parlamento, desde 1988, a LDB foi sancionada por Fernando Henrique Cardoso, presidente da República, em 20/12/1996. Ela é uma expressão da liberalidade estatal de suas funções públicas, permitindo um rápido crescimento de instituições privadas no campo educacional, pois a educação, segundo Pino (2007), a partir do governo Collor, foi subsumida à economia, tendo lugar privilegiado por seu valor econômico enquanto base do novo estilo de desenvolvimento. A educação acentuou seu caráter mercadológico na ordem social “neoliberal”, que se traduz no Estado enxuto, cuja base teórica se encontra em Fredieric Hayek (1987), para quem a igualdade leva à servidão e a liberdade do mercado leva à prosperidade.

No Brasil, o Estado enxuto representa uma dualidade entre público e privado. Nas atividades da educação o caráter ideológico presente é de valorizar a cidadania e a qualificação para o trabalho subsumido ao capital como meio de inserção social no mercado de trabalho. O sentido neoliberal se manifestou na LDB quando a educação foi inscrita como dever da família e do Estado, mas como “direito público subjetivo”, o que implica em dizer que se manteve a dualidade educacional entre público e privado. Portanto, o Estado deve ser acionado para dar cumprimento à norma legal, seja na esfera da escola pública ou da escola privada. Quanto à escola, foi mantida a lógica de sempre, constituindo-se de “escolas pobres para os pobres e ricas para os ricos” (GENTILI, 2003, p. 37), pois o presentismo neoliberal mantém o *apartheid escolar* para o sofrido setor popular. Para romper essa lógica, Bezerra Neto assume o princípio de Gramsci, para quem “a escola deve ser única, eliminando esse caráter dualista da escola atual, garantindo o acesso de todos aos conhecimentos historicamente sistematizados, aos quais cabe a essa instituição sistematizar e transmitir.”

(BEZERRA NETO, 2013, p. 49).

Como o princípio do Estado é liberal, portanto, “das liberdades individuais de escolha”, a LDB traz o princípio da família, do Estado e da sociedade responsável pela educação. O Estado normatiza a educação por meio da LDB e traz o caráter da educação obrigatória de todos, em conformidade com as legislações burguesas. Mantida a dualidade, manteve-se o primado liberal da liberdade, o que implica na manutenção do apartheid educacional, conforme expressou Gentili: “o aumento da pobreza e da exclusão conduzem à conformação de sociedades estruturalmente divididas nas quais, necessariamente, o acesso às instituições educacionais de qualidade e a permanência nas mesmas tende a transformar-se em um privilégio do qual gozam apenas as minorias.” (GENTILI, 1999, p. 10). Neste caso, o seu pressuposto doutrinário, na qual compete à família definir como quer a formação escolar de seus filhos, pois “ninguém, nenhuma instituição, em nenhuma hipótese, pode escolher ou direcionar o plano de vida de cada indivíduo, ou de um conjunto de indivíduos independentes” (NAGEL, 2009, p. 3) e o cerne deste princípio reside no seguinte fato:

Se aos homens cabe a liberdade de proceder conforme seus desejos, suas opiniões, de coloca-las em prática durante a sua vida, sem impedimento físico, moral ou legal, [...] não cabe, a nenhum tipo de Estado, ações que possam contrariar ou estorvar o caminho dessa liberdade, sustentada por ator privados, autônomos, reveladores de diferentes escolhas na maneira de viver e/ou de ser. (NAGEL, 2009, p. 2-3).

Neste sentido, a sociedade liberal deu as bases da educação pautada no dever da família e do Estado, “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”, tendo “por finalidade o pleno desenvolvimento do educando” e “seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (LDB 9394/96), como meio de valorização da individualidade liberal determinada pela máxima dos teóricos da doutrina liberal, que assim explicita, conforme escreveu Nagel, “tudo o que é individual nos seres humanos deve ser incrementado, porque qualquer ato contrário ao desenvolvimento determinado pela natureza ou pelos próprios sujeitos é entendido como despotismo”. (NAGEL, 2009, p. 2). Ou seja, a lógica da individualidade reside na liberdade material ditada pelo mercado, não como uma mão invisível, conforme escreveu Adam Smith, mas na ação da liberdade do mercado, onde o indivíduo é responsável pelo seu sucesso ou fracasso na vida material, incluindo nesse processo a educação, não como *direito*, mas como *propriedade* do indivíduo, conforme ressaltou, Gentili, para quem,

[...] a grande operação estratégica do neoliberalismo consiste em transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado questionando assim seu

caráter de *direito* e reduzindo-a a sua condição de propriedade. É neste quadro que se reconceitualiza a noção de cidadania, através de uma revalorização da ação do indivíduo enquanto *proprietário*, enquanto indivíduo que luta para conquistar (comprar) propriedades-mercadorias de diversa índole, sendo a educação uma delas. O modelo de homem neoliberal é o cidadão privatizado o *entrepreneur*, o *consumidor*. (GENTILI, 1999, p. 04).

Neste caso, a formação do indivíduo, fundamentado na individualização do homem traz o caráter de formação para a cidadania, conceito basilar da ordem burguesa cunhado nas lutas revolucionárias contra o Antigo Regime na França. Ser cidadão é ser livre dentro dos preceitos da ordem estabelecida. A cidadania é a expressão ideológica que conforma o homem a viver sob as circunstâncias da lei, no limite da lei, consagrando a máxima de que “seu direito vai até onde começa o meu”.

Na LDB, a objetivação da expressão “cidadania”, foi consagrada nas lutas sociais ancoradas na ascensão de governos populares que realizaram experiências educacionais de caráter popular dentro da conceituação de cidadania, tais como: Escola Cidadã, Porto Alegre; Escola Plural, Belo Horizonte; Escola Candango, Brasília; Escola Indígena do Zeca, Mato Grosso. Para Frigotto (2008), essas experiências não colocaram na ordem do dia o problema de classe e nem a categoria trabalho como elemento organizador do currículo. Diante disso, a cidadania, em sua dimensão social, traz como componente básico a noção de que “somos todos cidadãos”, o que implica em um mascaramento da violência de classe, pois esconde as desigualdades sociais ao mesmo tempo em que marginaliza os pobres. Portanto, ao afirmar que “somos todos cidadãos”, não quer dizer que “somos todos iguais”. A marca da cidadania carrega, dessa forma, o caráter ideológico da classe dominante ao consagrar na sociedade o aspecto do cidadão em meio às desigualdades sociais. Neste processo, exclusão educacional e marginalização social são marcas constitutivas do Estado liberal, consolidando a escola pública pobre como escola para os pobres.

Internamente, as lutas sociais desencadeadas pelos movimentos sociais urbanos e do campo, bem como os sindicatos, pautaram a luta contra-hegemônica na ordem do capital. Isto é, inscreveram sua história dentro da luta de classes, mas sem romper com a lógica do capital. Neste caso, as lutas sociais contra o capital passam necessariamente pelo Estado. Mas o que é o Estado na reconformação neoliberal, “senão o mercado dentro do Estado ou os poderes do Estado em função do capital” (FRIGOTTO, 2008, p. 18). As lutas sociais passam então pela construção do Estado de bem-estar social, promotor do desenvolvimento de políticas públicas universais, pois as transformações sociais, hoje, passam necessariamente pela mediação do



Estado. Neste caso, as contradições sociais entre capital e trabalho têm no Estado o elo de fortalecimento do capital e o apelo frente às lutas sociais. O Estado, aqui, é um Estado de classe, portanto, da classe dominante, mas que, sob determinadas circunstâncias, pode vir a ser o Estado da ditadura do proletariado revolucionado. Marx (1983) ressaltou que a força social, isto é, o Estado, mesmo em sua dimensão de classe, deve ser acionado para promover as leis necessárias ao conjunto dos trabalhadores em todas as áreas e isto não implica no fortalecimento do Estado, muito pelo contrário, os trabalhadores podem transformar o poder de Estado em seu agente, podendo utilizá-lo nas soluções de suas demandas contra os interesses da burguesia, o seu próprio agente de poder, isto é, o próprio Estado. O trabalho faz sua rebeldia e coloca em xeque políticas que atentam contra os interesses do mundo do trabalho, quer no campo quer na cidade.

Neste caso, lutar por políticas públicas pelo polo do trabalho é ir a contrapelo aos interesses do capital, posto que a lógica do capital é determinada pela hegemonia sobre o conjunto da sociedade como processo de reprodução do seu metabolismo social, que é o próprio capital. No caso da escola do campo, acentua Caldart que

[...] o Estado não pode negar o princípio (republicano) da universalização do direito à educação, mas, na prática, não consegue operar a sua realização sem que se disputem, por exemplos, os fundos públicos canalizados para a reprodução do capital, o que, no caso do campo, significa, hoje especialmente, fundos para o avanço do agronegócio, inclusive em suas práticas de Educação Corporativa.

[...]

Pela lógica do modelo dominante, é a educação rural e não a Educação do Campo, que deve retornar à agenda do Estado, reciclada pelas novas demandas de preparação de mão-de-obra para os processos de modernização e expansão das relações capitalistas na agricultura, demandas que não necessitam de um sistema público de educação no campo. Porém, isso é confrontado pela pressão articulada que movimentos de trabalhadores camponeses continuam a fazer a partir de outras demandas e na direção de outro projeto. (CALDART, 2012, p. 260-261).

Nas lutas de classes, os movimentos sociais do campo se reorganizaram em fins da década de 1970 para (re)conquistar a terra por meio da reforma agrária, pois, de acordo com Vendramini,

Na contramão do processo já consolidado de capitalização das relações de produção no campo, que se fez concentrando ainda mais a propriedade, movimentos sociais levantam a bandeira da reforma agrária, propõem a redistribuição de terras e de riquezas, ocupam áreas consideradas improdutivas, exigem trabalho e escola para seus filhos. As populações do campo, vítimas do processo de exclusão, não reivindicam apenas terra. Querem mais o reconhecimento da legitimidade da sua presença sobre a terra; ‘querem a reformulação das relações sociais e a ampliação dos direitos sociais’ (MARTINS, 1993, p. 90) (VENDRAMINI, 2007, p. 126).

Para o MST, a luta por reforma agrária também se constituiu em um movimento de luta pela escola, pois nas lutas sociais do campo há três cercas a serem rompidas: as cercas do latifúndio, do capital e da ignorância, que Frigotto, assim sintetiza, “a cerca do latifúndio que eles aprenderam a romper e tem estratégia militar para isto, e o fazem; a cerca do capital que nem o MST e nem os trabalhadores do mundo todo tinham conseguido romper; e a cerca da ignorância que fazia daquele militante do MST quase um animal”. (FRIGOTTO, 2008, p. 12). Tanto as lutas sociais do campo por reforma agrária quanto as lutas pela escola são marcas indelévels do MST, pois trazem no aprendizado das caminhadas do acampamento o sentido da vida coletiva e as necessidades da escola como produtos de sua própria mobilização e organização. Romper, portanto, a cerca da ignorância é um passo importante para o desenvolvimento da própria luta do MST por reforma agrária, pois “possuem um elemento de sucesso — o número; mas o número só pesa na balança se unido pela combinação e guiado pelo conhecimento”. (MARX, 1983b, p. 12).

O princípio fundante da escola, para o MST, é a certeza da caminhada estabelecida pelo sujeito sem-terra na construção de um novo futuro provocado por uma simples ferramenta, o alicate, que uma vez acionado corta a cerca do arame como um hino de esperança à família Sem Terra, que carrega em si a coragem de transformar em realidade o que antes era um sonho. Dessa forma, forjar a consciência do trabalhador sem-terra e mantê-lo organizado e mobilizado na luta pela RA e, ainda, romper a cerca da ignorância são processos fundamentais para a vida coletiva criadas nos espaços de ocupação da terra com a montagem do acampamento.

Isto porque, de acordo com Silva,

[...] Quando qualquer um daqueles jovens nasceu, inseriu-se numa sociedade que já tinha uma existência prévia, histórica, cuja estrutura não dependeu dele, portanto, não foi produzida por ele. São as macroestruturas que vão apontar, a princípio, um leque mais ou menos definido de opções em relação a um destino social, seus padrões de comportamento, seu nível de acesso aos bens culturais, etc. Vai definir as experiências que cada um dos alunos teve e a que têm acesso. Assim, o gênero, a raça, o fato de serem filhos de trabalhadores desqualificados, grande parte deles com pouca escolaridade, entre outros aspectos, são dimensões que vão interferir na produção de cada um deles como sujeito social, independentemente da ação de cada um. (SILVA, 2013, p. 2)

Desse modo, o MST ocupa a terra e a escola de forma simultânea, pois são unidades políticas que o movimento imprime na lógica da ocupação da terra. Na montagem do acampamento, se torna um território provisório do MST e, com ele, sua organização interna e

seus símbolos se fazem presentes. Podemos inferir que a ocupação da escola vem no processo de organização do acampamento e, com ela, a luta pelo reconhecimento como direito social inscrito na carta constitucional republicana de 1988. Neste sentido, a luta pela escola ganhou dimensões sociais por parte dos movimentos sociais, particularmente para o MST. Para que resistisse à opressão do latifúndio, o MST caminhou junto aos MS na construção da educação como direito de todos e dever do Estado. Nesse sentido, da Constituição de 1988 à LDB de 1996 foi um longo período de debates e conquistas para o reconhecimento do campo e de seus sujeitos, com suas histórias, culturas e meios de produzir a vida de forma distinta entre si. Romper o estereótipo do campo como local do atraso, onde moram preguiçosos, ingênuos e incapazes instalados no inconsciente popular por meio da literatura, que nas palavras de Nascimento (2006) se constituiu num racismo rural disfarçado. Portanto, pelo reconhecimento do campo como espaço de uma sociabilidade cultural distinta, no qual seus sujeitos, nos marcos do capitalismo, são portadores de direitos e de garantias constitucionais foi a luta ditada pelos MS do campo.

Ao consagrar, na LDB 9394/96, o reconhecimento do campo e seus sujeitos com singularidades de trabalho e de organização cultural, as lutas sociais por educação do campo dão um salto ontológico, pois o instrumento legal que faltava aos movimentos sociais foi sancionado em forma de lei em 1996. Assim, em julho de 1997 foi realizado o I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – I ENERA, com o tema central: *Com Escola, Terra e Dignidade*. Diante da centralidade temática, o princípio posto pelos delegados foi conhecer a realidade educacional presente no campo. Neste caso, o 1º Censo da Reforma Agrária, coordenado pela UnB, que foi realizado por 29 universidades públicas, apontou que dos 600 mil adultos que vivem nos assentamentos, 47% eram analfabetos e 15% tinha alfabetização incompleta, ou seja, eram analfabetos funcionais. Diante desse quadro, no encontro, estabeleceu-se como meta a erradicação do analfabetismo nos assentamentos e acampamentos do MST. Como disse Gilberto Portes, “queremos transformar os assentamentos em territórios livres do analfabetismo”. (MST, 1997, p. 29). Neste caso, “democratizar o acesso à escola, qualificar os trabalhadores rurais e possibilitar a permanência deles no campo são tarefas essenciais para o movimento. Por isso, os princípios que norteiam a prática pedagógica estão voltados para a construção de uma nova escola consolidada em valores como a democracia, a solidariedade e o trabalho”. (MST, 1997, p. 28).

Nesse encontro foi posto pela UNICEF o desafio às educadoras e educadores do MST de “pensar” uma educação pública para os povos do campo, onde,

Historicamente, a Educação do Campo ocupou uma posição marginal nas políticas públicas desenvolvidas pelo Estado. Os programas de extensão rural eram marcados por uma concepção de que o homem do campo era atrasado e que precisava de assistência técnica. A visão de que o homem do campo não precisa de estudo para trabalhar na lavoura foi disseminada em atendimento aos interesses do capitalismo agrário. (SANTOS; SOUZA, 2007. P. 220).

Não obstante, Santos nos traz que:

No final dos anos 90, presenciamos a criação de diversos espaços públicos de debate sobre a educação do campo, como por exemplo: o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – I ENERA, em 1997, organizado pelo MST e com o apoio da UnB – Universidade de Brasília, entre outras entidades. Neste evento foi lançado um desafio: pensar a educação pública para os povos do campo, levando em consideração o seu contexto em termos políticos, econômicos, sociais e culturais. Sua maneira de conceber o tempo, o espaço, o meio ambiente e sua produção, além da organização coletiva, as questões familiares, o trabalho, entre outros aspectos. (SANTOS, 2013. p. 6).

No manifesto construído coletivamente no I ENERA, destacamos quatro pontos que julgamos importantes para se compreender a educação no e do MST, como ponto de partida para a EdoC.

Queremos uma escola que se deixe ocupar pelas questões de nosso tempo, que ajude no fortalecimento das lutas sociais e na solução dos problemas concretos de cada comunidade e do país.

Defendemos uma pedagogia que se preocupe com todas as dimensões da pessoa humana e que crie um ambiente educativo baseado na ação e na participação democrática, na dimensão educativa do trabalho, da cultura e da história do nosso povo.

Lutamos por escolas públicas em todos os Acampamentos e Assentamentos de Reforma Agrária do país e defendemos que a gestão pedagógica destas escolas tenha a participação da comunidade Sem Terra e de sua organização.

Trabalhamos por uma identidade própria das escolas do meio rural, com um projeto político-pedagógico que fortaleça novas formas de desenvolvimento no campo, baseadas na justiça social, na cooperação agrícola, no respeito ao meio ambiente e na valorização da cultura camponesa. (MANIFESTO I ENERA apud CALDART, 2004, p. 428-429).

Pensar, portanto, uma educação do campo levando em consideração os seus sujeitos e as suas características de vida e a organização do trabalho e a produção da existência material, foi a tônica dada pelo “Movimento Por uma Educação do Campo” no Estado capitalista. Ou seja, em um país que tem um desenvolvimento no campo que traz as marcas da exclusão educacional de sua população, pois “para as elites do Brasil agrário, mulheres, indígenas, negros e trabalhadores rurais não precisavam aprender a ler e a escrever, visto que, nessa concepção, para desenvolver o trabalho agrícola, não era necessário o letramento”

(SILVA, 2009, p. 31).

Se, conforme expressa Dal Ri; Vieitez, “nas sociedades de classes, a educação dominante é a educação das classes dominantes, ainda que no capitalismo a ideologia pedagógica oficial apresente-se travestida na forma de conhecimentos, valores e habilidades universais” (DAL RI; VIEITEZ, 2010, p. 57), o desafio lançado ao MST foi de uma EdoC revolucionária? Fora do eixo e dos interesses da classe dominante?

Se olharmos para o MST, conforme olham Dal Ri e Vieitez, quando asseveram que:

[...] o MST é um movimento de luta e ao mesmo tempo o *demiurgo* de uma economia distinta da economia burguesa dominante. É um sujeito ativo e até altissonante na luta de classes na ordem social brasileira. Mas, a sua luta, diversamente do que ocorre com as demais entidades populares, ocorre também imediatamente no terreno da organização da produção. A reivindicação da reforma agrária, não é apenas a reivindicação de acesso à terra, de distribuição de terra para quem não a tem, mas a exigência do direito de promover *in continentis* uma reorganização não capitalista das relações de produção num segmento da economia agrária. (DAL RI; VIEITEZ, 2010, p. 58-59).

Neste sentido, diríamos que nas suas escolas, o MST aponta para uma escola que se contrapõe à escola burguesa e, assim, procura romper com o apartheid escolar submetido à escola pelo projeto neoliberal, onde “a igualdade, os direitos e a justiça social são meros artifícios discursivos em uma sociedade na qual não há lugar para todos”, e proclama uma “escola para todos, sim”, mas o direito à educação fica restrito a poucos. (GENTILI, 2003, p. 41).

Mas a EdoC ganha sentido quando os MS e, particularmente o MST, a provocam no campo dos direitos sociais, cuja força política se faz sentir por ser movimento de caráter nacional, que já possuía uma proposta de educação vinculando trabalho e educação como processo de formação, ou seja, traz o trabalho como princípio educativo<sup>44</sup>. Neste sentido, o MST fortaleceu o Movimento Por uma Educação do Campo como processo de universalização da EdoC para todos os sujeitos do campo. Mas é essa educação, que é estabelecida pela LDB, que os MS procuram ampliar sua compreensão e dinamizar suas ações pedagógicas, pautando um vínculo permanente com os sujeitos do campo em sua diversidade

---

<sup>44</sup> Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (SAVIANI, 2007, p. 154).

cultural e de produção da vida material. Campo e cidade vivem as mesmas contradições da relação social capital e trabalho, mas no campo as ações do capital se mostram de forma mais violenta, com assassinatos de lideranças, prisões de Sem Terra e a mais brutal violência articulada pelo latifúndio com a justiça burguesa, que é a criminalização dos MS visando atingir a estrutura do MST. Por isso, os movimentos resolveram “ocupar” a escola para traduzir o que os MS entendem e querem como EdoC. Querem uma EdoC que valorize os sujeitos do campo que na sua simplicidade produzem suas manifestações culturais distintas entre si, com seus tempos de trabalho e de produção da vida material ditadas pelos seus costumes e necessidades histórico-sociais. Assim, a EdoC que esse universo de vida material assume é a escola no e do campo, conforme veremos a seguir.

### **3.2 Educação do campo: das lutas sociais à legislação nacional**

A Educação do Campo tem suas Políticas Públicas constituídas por ações do Estado acerca das necessidades da realidade social e educativa originárias das formas de participação e decisão dos sujeitos, movimentos e organizações sociais do campo. As Políticas Públicas para a Educação do Campo, quando formalizadas por um aparato jurídico-normativo, devem se instituir [...], para que atinjam as legítimas necessidades dos sujeitos, movimentos e organizações sociais do campo. (PARANÁ, 2010b, p. 67).

A educação do campo que estamos refletindo aqui não encontra similar na história da educação no Brasil. Ela nasceu das necessidades que os Movimentos sociais do campo tinham para romper o isolamento social e a marginalização estabelecida pela ausência de políticas públicas para a educação no campo, posto que, historicamente, este “tipo de educação” não constava na agenda política do Brasil. Neste caso, a “educação rural, ignorada e marginalizada, foi reduzida à escolinha rural, à professora desqualificada e às massas de analfabetos.” (NASCIMENTO, 2006, p. 868). O ruralismo pedagógico, enquanto expressão determinante do urbano sobre o rural, tem seus fundamentos, segundo Silva (2004), condicionadas às matrizes culturais escravistas, latifundiárias, sendo controladas pelo poder político e econômico das oligarquias, tendo como premissa básica três características fundamentais, que são urbanocêntrica, sociocêntrica e etnocêntrica. Neste processo,

[...] a Educação Rural se caracteriza como urbanocêntrica porque a cidade é

apresentada como um espaço superior e moderno, fonte primeira do conhecimento, sendo o rural, um espaço atrasado que deve ser superado. É sociocêntrica porque o processo educativo é voltado 'aos interesses de certas classes sociais, não considerando a diversidade dos sujeitos sociais existentes no campo e a cidade, a sua cultura, as suas diversas formas de organizar o trabalho e a vida. E por fim, é etnocêntrica porque privilegia conhecimentos 'relativos ao mundo ocidental industrializado', onde os conhecimentos tradicionais dos camponeses 'são considerados como atrasados, conservadores, criando assim, estereótipos com relação a população do campo e ao seu modo de viver e de pensar. (SILVA, 2004, 02; SEED, 2010, p. 10).

Pois, a educação rural, de acordo com Oliveira,

[...] sempre foi instituída pelos organismos oficiais e teve como propósito a escolarização como adaptação do homem ao produtivismo e à idealização de um mundo do trabalho urbano, tendo sido um elemento que contribuiu ideologicamente para provocar a saída dos sujeitos do campo para se tornarem operários na cidade. A educação rural desempenhou o papel de inserir os sujeitos do campo na cultura capitalista urbana, tendo um caráter marcadamente 'colonizador'. [...] (OLIVEIRA, 2012, p. 238).

Em resposta a esta escola, o MST, na sua articulação com outros segmentos da sociedade encampou a luta por uma escola diferente no campo, uma escola que estivesse inserida e em movimento no próprio campo. Para o movimento, é uma escola pública vinculada aos interesses da cultura, da vida, do trabalho no campo. Uma escola que reconheça e valorize o campo nas suas dimensões políticas, sociais, culturais, espirituais e de produção da vida material, pois o MST já vinha construindo, a partir das práticas pedagógicas e do jeito de fazer a escola do MST, a educação do campo na sua materialidade, por meio da pedagogia do movimento, posto que a formação humana não se enquadra na escola, ela se insere na vida, e a vida é matéria em movimento, portanto, se educa em processo de escolarização e nas práxis posta pelo homem no seu devir histórico.

Esta escola, vinculada à EdoC iniciou o processo de institucionalização a partir do marco legal, que é a Constituição Federal de 1988, pois traz no art. 205 que a educação é direito de todos e dever do Estado. Os sujeitos do campo se manifestaram pelo direito à EdoC e, a partir das lutas sociais do campo, da sociedade civil e religiosa em defesa de um projeto de escola do campo, nos moldes do proposto pelos MS, a LDB, sancionada em 1996, sob a Lei nº 9394/96, consagrou os princípios da escola do campo e a educação básica como direito dos povos do campo, mas com o título de educação para o meio rural, tentando neutralizar as lutas sociais que vinham do campo.

Neste sentido, o marco institucional da educação do campo é a LDB 9394/96, que dá, à escola localizada no meio rural, o respeito à educação da diversidade dos povos do campo,

assegurando-lhes os princípios organizacionais ligados às atividades do trabalho e da vida no campo. Isto implica em afirmar que as experiências ligadas à vida, cultura e trabalho são instrumentos de formação dos sujeitos do campo que, quando chegam à escola trazem esse somatório de experiências vividas nos diversos e diferentes espaços de sociabilidade e formas de trabalho, dentro da ordem burguesa. Neste aspecto, a escola é um espaço onde os sujeitos exprimem seus valores culturais, experienciam novas formas de relacionamento social e aprendem o que a humanidade, até então, produziu e sistematizou em forma de conhecimento escolar.

Dessa forma, a LDB 9394/96 disciplinou uma escola para o meio rural, conforme segue:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

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

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

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

Diante disso, podemos inferir que a LDB 9394/96, de inspiração liberal, apontou para a educação do campo uma natureza própria, na qual, a vida do campo se fizesse presente em sua diversidade histórico-cultural de seus povos, cada qual com sua organização social e modo de produzir a vida material de formas distintas entre si, mas dentro de uma totalidade histórica determinada sob o modo capitalista de produção. Além disso, a lei estabeleceu o respeito às regionalidades e formas de trabalho presente no campo como processo de reprodução social, pois os indivíduos vivem em meio à cotidianidade do presente, cuja existência já se encontra dada e estabelecida historicamente na sociedade.

Na LDB, portanto, se tem presente a garantia do respeito às peculiaridades de trabalho e de vida do campo nas suas múltiplas dimensões e regionalidades e aponta para educação do campo com um currículo, metodologia, organização e calendário escolar adequados a cada situação vivenciada pelos sujeitos, em seus respectivos territórios. A base material que dá sustentação à escola do campo é a preservação dos valores sociais e a cultura do trabalho do homem do campo que produz a vida material e as formas de conhecimento sobre a natureza, ressignificando o campo frente ao urbano, qualificando-o como espaço de habitação, trabalho e cultura e produção de conhecimentos, conforme foi expresso na



Declaração do Movimento Por Uma Educação do Campo, construída no Seminário Nacional Por uma Educação do Campo, realizado em 2002, onde traz que:

Os povos do campo têm uma raiz cultural própria, um jeito de viver e de trabalhar, distinta do mundo urbano, e que inclui maneiras de ver e de se relacionar com o tempo e o espaço, o meio ambiente, bem como de viver e de organizar a família, a comunidade, o trabalho e a educação. Nos processos que produzem sua existência vão também se produzindo como seres humanos<sup>45</sup>.

Dessa forma Taffarel e Santos Junior opinam que

[...] o conhecimento nasce, se origina e é apropriado interdisciplinarmente na vida concreta, em condições objetivas, no marco de leis sócio-históricas, dependente do grau de desenvolvimento das forças produtivas— d o trabalho, do trabalhador, das técnicas e tecnologias, da natureza e do próprio conhecimento. Ele se torna disciplinar em decorrência das características biológicas e histórico-culturais dos seres humanos, pelos interesses humanos em jogo na produção do conhecimento, em uma sociedade de classes, em que uma classe subsume a outra para explorá-la. O faz dominando o conhecimento que adquire— força produtiva, ideológica e política — quando entra nas relações de produção e reprodução da vida segundo interesses de classe. Isto significa que, nas condições objetivas colocadas, próprias do modo de produção capitalista, e, de acordo com nossas condições biológicas e sócio-históricas, temos que lutar para superar aquilo que em última instância fragmenta o conhecimento: a sociedade de classes. (TAFFAREL; SANTOS JUNIOR, 2011, p. 197).

A LDB 9394/96, conquistada nas lutas sociais trouxe a chave que abria a educação do campo para os movimentos sociais reivindicarem a escola para os sujeitos do campo, tendo como agente político organizador o MST. Neste sentido, de 28 a 31 de julho de 1997, em Brasília, ainda em fase de implantação da nova LDB, foi organizado pelo MST o I ENERA<sup>46</sup>, com apoio da Unb e UNICEF, com aproximadamente 700 participantes, entre professores de escolas de acampamentos e assentamentos, alfabetizadores e convidados. Participaram delegações de 19 Estados, escolhidos nos encontros estaduais que antecederam o Encontro. (CALDART, 2004, p. 274). O I ENERA constituiu-se em um marco da luta política do MST por educação do campo como política pública do Estado. Neste encontro, segundo Caldart (2004), os trabalhadores da educação do MST foram desafiados por Ana Cristina Braga, representante do UNICEF Brasil, a articular um encontro para discutir a educação para o meio rural. Diante disso, iniciaram o movimento da escola do campo, colocando-a na agenda política do país, cuja síntese pode ser caracterizada como: o campo é lugar de vida, trabalho,

<sup>45</sup> Texto retirado da Declaração de 2002, emitida no Seminário Nacional Por Uma Educação do Campo, realizado em Brasília, de 26 a 29 de novembro de 2002.

<sup>46</sup> Delegações presentes, por representação dos seguintes Estados: Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Mato Grosso do sul, Espírito Santo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Bahia, Sergipe, Alagoas, Pernambuco, Paraíba, Ceará, Maranhão, Goiás, Pará, Rio Grande do Norte, e Mato Grosso, além do Distrito Federal.

cultura e de educação. E, assim, atender à população do campo de forma expansionista, tendo em vista que o número de alunos matriculados no campo totalizavam 6.663.506, no Brasil no ano de 1998, sendo: 147.566 crianças com menos de 07 anos; 5.156.473, crianças e adolescentes de 07 a 14 anos; 1.137.652 adolescentes de 15 a 19 anos e 221.815 jovens e adultos com mais de 19 anos. Ampliar o número de matriculados, reconhecendo neles, sujeitos com direito à escola no campo, com as diretrizes educacionais voltadas ao campo passou a nortear a luta pela escola no e do campo, conforme estudos de Arroyo, Molina, Kolling, Caldart, Vendramini e outros pesquisadores da EdoC.

O resultado do I ENERA foi significativo, conforme análise do MST, tornando-o um fato histórico inegável, na qual destaca três aspectos que Caldart assim sintetizou,

[...] primeiro, ele conseguiu ser a expressão da organicidade construída a 10 anos de trabalho, mostrando ao mesmo tempo o crescimento acelerado dos coletivos e das frentes de ação do setor, e as fragilidades a serem superadas para dar conta da tarefa explicitada então em diversas dimensões de sua complexidade; segundo, o clima do encontro (antes, durante e depois) e a mística dos educadores surpreenderam aos próprios sem-terra: *a educação passou a ser olhada pelo Movimento com outros olhos depois do ENERA*; e terceiro, ele despertou um maior interesse e reconhecimento da sociedade para essa dimensão da luta do MST, de modo geral pouco divulgado à opinião pública. (CALDART, 2004, P. 275).

Diante disso, Oliveira postula que:

A rebeldia como sentimento/luta pela emancipação é um traço pedagógico de diversas populações camponesas, indígenas, caiçaras, quilombolas, atingidos por barragens, de agricultores urbanos, que estão buscando a educação a partir de uma perspectiva contra-hegemônica, [...] produziu [...] o protagonismo dos movimentos sociais do campo na negociação de políticas educacionais, postulando nova concepção de educação que incluisse suas cosmologias, lutas, territorialidades, concepções de natureza e família, arte, práticas de produção, bem como a organização social, o trabalho, dentre outros aspectos locais e regionais que compreendem o mundo rural. (Kolling e Molina, 1999; Caldar, 2000) (OLIVEIRA, 2012. p. 238).

Na construção do espaço político para a educação do campo, o MST, em articulação com a UnB, UNICEF, CNBB, organizou as conferências nacionais por uma educação básica do campo, em 1998, e por uma educação do campo, em 2004, para pressionar o Governo de Lula a pôr em prática o contido na LDB pertinente à educação para o meio rural, cuja denominação o MST rejeitou e passou a construir um nome politizado, e cunhou a expressão educação do campo. Portanto, os sujeitos do campo impuseram ao Estado seu projeto de educação, como expressão da materialidade da vida dos camponeses e a vista do desenvolvimento econômico, social, político e cultural do campo.

Não obstante, Caldart, em relação a I Conferência, realizada em 1998, afirmou que

foi “o momento de batismo coletivo de um novo jeito de lutar e de pensar a educação para o povo brasileiro que trabalha e vive no e do campo”, pois “os movimentos sociais do campo inauguraram uma nova referência para o debate e a mobilização popular: Educação do Campo e não mais educação rural ou educação para o meio rural.” (CALDART, 2008, 19). Para a autora, a conferência reafirmou o primado onde o “campo é espaço de vida digna e que é legítima a luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para seus sujeitos”. (CALDART, 2008, p. 19), pois

No campo estão milhões de brasileiras e brasileiros, da infância até a terceira idade, que vivem e trabalham no campo como: pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos das florestas, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boia-fria, entre outros<sup>47</sup>.

Como forma de ampliar as conquistas à universalização da educação em todos os processos formativos para os sujeitos do campo, o Seminário (2002) alterou o nome da Articulação e do Movimento, que era *Por Uma Educação Básica do Campo*, para *Por Uma Educação do Campo*, pois precisavam afirmar o primado da EdoC. Segundo Caldart, “primeiro, que não queremos educação somente na escola formal. Temos direito ao conjunto de processos formativos já constituídos pela humanidade. Segundo, que o direito à escola pública do campo pela qual lutamos compreende da educação infantil à universidade. (CALDART, 2008, p. 19).

Dessa forma, a força do MST e da sociedade civil se mostraram presentes na LDB, bem como nas legislações vindouras, que destacamos: o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001; a Resolução CEB/CNE nº 1, de 03 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – Doebe e a Resolução CNE/CEB, de 28 de abril de 2008, estabelecendo as diretrizes complementares da educação do campo, que foi “uma conquista do conjunto das organizações do campo, no âmbito das políticas públicas”(VENDRAMINI, 2007, p. 124), cuja centralidade está no reconhecimento e na vinculação às questões pertinentes à realidade do campo, pois a mesma deve ser ancorada no tempo e no conhecimento que os alunos carregam, na memória campesina, na ciência e tecnologia disponíveis na sociedade e nos projetos que os movimentos sociais têm pautado associados à qualidade de vida coletiva do país.

---

<sup>47</sup> Declaração de 2002, documento do *Movimento Por Uma Educação do Campo*.

Neste processo, impulsionado pelo campo dos direitos, os MS se fortaleceram e conseguiram arrancar, pelo menos na forma da lei, as garantias da EdoC em plena expansão e fortalecimento do latifúndio, transformado ideologicamente em agronegócio<sup>48</sup>, pois o MEC instituiu um Grupo Permanente de Trabalho Educação do Campo, em 2003 e, em 2004, criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, contemplando em sua estrutura a Coordenação Geral de Educação do Campo. Mas a lógica do capitalismo no campo e a materialização do Estado neoliberal, com seus objetivos de racionalização e otimização dos recursos públicos, levam as populações do campo a arcarem com o ônus frente à otimização contida no PNE, pois, neste contexto educacional, segundo Vendramini,

[...] observamos a continuidade da política de fechamento/nucleação de escolas rurais, com o objetivo de racionalizar a estrutura e a organização de pequenas escolas, em comunidades que contam com um reduzido número de crianças em idade escolar, e diminuir o número de classes multisseriadas, orientando-se pelo Plano Nacional de Educação (Projeto de Lei nº 4.173/98). (VENDRAMINI, 2007, p. 122-123).

De um lado, o Plano Nacional de Educação - PNE (Lei 10.172, de 2001), estabelece que:

A escola rural requer um tratamento diferenciado, pois a oferta de ensino fundamental precisa chegar a todos os recantos do País e a ampliação da oferta de quatro séries regulares em substituição às classes isoladas unidocentes é meta a ser perseguida, consideradas as peculiaridades regionais e a sazonalidade.

25. Prever formas mais flexíveis de organização escolar para a zona rural, bem como a adequada formação profissional dos professores, considerando a especificidade do alunado e as exigências do meio.

15. Transformar progressivamente as escolas unidocentes em escolas de mais de um professor, levando em consideração as realidades e as necessidades pedagógicas e de aprendizagem dos alunos.

16. Associar as classes isoladas unidocentes remanescentes a escolas de, pelo menos, quatro séries completas. (BRASIL, 2001).

Estes pontos, na aparência, garantiam a todos o princípio da universalização da educação do campo como premissa básica de alfabetização no locus de habitação, posto que no campo, grande parcela de sua população vive à margem dos bens culturais que a humanidade produziu e com acesso restrito à educação, tendo em vista a ausência e a precariedade da oferta escolar no campo, quando existe. Dessa forma, Bezerra Neto escreveu que

---

<sup>48</sup> Werner (2011, p. 01) afirmou que “o latifúndio se renovou e hoje gerencia um moderno sistema chamado agronegócio, que controla terras e produção”.

Para a população do campo o sistema educacional sempre foi ainda mais perverso, permitindo a existência de prédios escolares em condições miseráveis, professores leigos e muitas vezes voluntários. Pouco tempo de aulas nas classes multisseriadas, pouco ou quase nenhum investimento em recursos pedagógicos, infraestrutura inadequada e sem falar que muitas vezes a manutenção dessas escolas ficava a cargo dos próprios professores ou do fazendeiro. Com essas condições de oferecimento educacional, a possibilidade de ingresso da classe trabalhadora do campo no ensino superior era quase impossível, tanto pela pouca oferta de vaga quanto pelo limitado conhecimento transmitido nas escolas rurais e nos anos de escolaridade que não permitiam sequer a ilusão de concorrer às vagas universitárias. (BEZERRA NETO, 2013, p. 13-14).

Mas o PNE, em sua essência, consagrou as determinações históricas de marginalização escolar dos povos do campo com o processo de fechamento de escolas no campo. Neste caso, a partir do PNE se intensificou o processo de fechamento de escolas nas áreas rurais, ditadas pela política liberal em curso no Brasil, tendo como princípio básico a otimização dos recursos destinados à educação e, de certa forma, promover a indústria de ônibus, com a nucleação das escolas do campo, muitas vezes, centralizando a escola no espaço urbano, intensificando o transporte de alunos campo/cidade/campo. A presença do capital e da reprodução do capital, neste processo de otimização liberal se manifestaram sobre os camponeses, que foram obrigados, pelas circunstâncias, a se deslocarem para poderem estudar.

Na construção de políticas Públicas para a EdoC, os MS, de certa forma, conseguiram avançar na Educação Básica em todos os níveis de ensino e modalidades, incluindo a educação especial e indígena, além de garantir a educação profissional e a formação docente em nível médio, na modalidade normal, conforme podemos ver na Resolução CEB/CNE nº 1, de 03 de abril de 2002, ao instituir as DoebeC, que traz em seu Artigo 2º que elas,

[...] constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal. (BRASIL, 2002, p. 1).

Para afirmar que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002, p. 1).

Neste caso, trabalho e educação fazem parte da vida cotidiana dos indivíduos e a

escola, em suas dimensões educacionais, não é apenas o espaço de ação de formação escolar, onde o sujeito aprende o conhecimento humano sistematizado, mas também de sociabilidade humana e cultura política, pois no universo escolar, as relações sociais e as lutas de classes se manifestam no cotidiano da vida social. Neste “corpo escolar” está presente o currículo liberal e as determinações sociais de classe na sua elaboração, pois ele não é neutro. Os preceitos educacionais cumprem, portanto, o objetivo de formação do sujeito à adaptabilidade à vida do trabalho<sup>49</sup> na sociedade mercantil, cuja existência se materializa na reprodução do capital.

Não é por acaso que Gentili escreveu que

Na perspectiva dos homens de negócios, nesse novo modelo de sociedade, a escola deve ter por função a transmissão de certas competências e habilidades necessárias para que as pessoas atuem competitivamente num mercado de trabalho altamente seletivo e cada vez mais restrito. A educação escolar deve garantir as funções de classificação e hierarquização dos postulantes aos futuros empregos (ou aos empregos do futuro). Para os neoliberais, nisso reside a ‘função social da escola’. Semelhante ‘desafio’ só pode ter êxito num mercado educacional que seja, *ele próprio*, uma instância de seleção meritocrática, em suma, um espaço altamente competitivo. (GENTILI, 1999, p. 08).

No campo também se manifestam as relações sociais de trabalho engendradas pelo capitalismo e nas suas contradições sociais, pois também há conflitos na estrutura produtiva do latifúndio entre capital, trabalho e as lutas sociais por terra e RA. Neste caso, uma base campesina se organizou para fazer a RA e ocupar a escola dentro da ordem burguesa no campo, como resposta e em contraposição à escola urbana assentada no ideário liberal, que foi consagrada pela pós-modernidade, pois promove a exclusão dentro do processo da inclusão. Neste sentido, Caldart (2004) reafirmou o primado do MST na ocupação da escola como premissa de territorialização também da escola que o MST reivindica que seja pública, laica e gratuita e que esteja no campo e para o campo, por isso Camini acentua que “a escola precisa assumir as causas de quem vive ali vive e trabalha”. (CAMINI, 1998, p. 111).

Não obstante, Caldart, afirma que

[...] O nascimento do MST traz a marca de um outro jeito: ocupar a terra, criar o fato político e então fazer audiências, negociar, prosseguir a luta. Em relação a escola, o processo não foi diferente. As famílias sem-terra começaram reivindicando escolas,

---

<sup>49</sup> A vida do trabalho se expressa no assalariamento do trabalho em sua forma materializada e em seu caráter ideológico como construção histórica dentro do modo de produção capitalista, posto que o trabalhador, excluído dos meios e instrumentos de trabalho tem, necessariamente, que vender sua força de trabalho como de reprodução da vida. Neste caso, o trabalho é subsumido e o trabalhador, para o capital, precisa ser “domesticado” para aceitar sua condição histórica e se adaptar às condições de trabalho imposta pelo capital em sua constante transformação e reengenharia para se reproduzir enquanto tal. A escola é, neste processo, o espaço que molda o sujeito à disciplina do trabalho, de maneira sutil, age sobre o sujeito em seu processo de formação.

seja para os acampamentos ou para os assentamentos. Como negociar geralmente não era suficiente, logo a palavra de ordem do conjunto passou a valer também para a questão das escolas: *ocupar é a única solução!* A forma é que podia ser um pouco deferente: ocupar a escola significava primeiro organizá-la por conta própria, começar o trabalho e os registros formais já sabidos como obrigatórios, mesmo que em condições materiais precárias, e então iniciar as negociações com os órgãos públicos para sua legalização. As vezes esse se transformava, então, no momento da ocupação literal: se a legalização tardasse muito, secretaria de educação poderiam ser ocupadas, marchas poderiam ser realizadas, e de preferência de forma massiva, envolvendo todas as pessoas que tivessem alguma relação com a escola em questão: a comunidade, os professores e as crianças, repetindo a cada ação o círculo da história que lhes permitiu assumir esta condição de sujeitos: somos Sem Terra sim senhores e exigimos escola para nossos filhos. (CALDART, 2004, p. 240-241).

Diante disso, podemos inferir que são significativas as lutas por terra e educação trazidas pelo MST, consubstanciadas na escola no e do MST como escola do campo. Dessa forma, para o Movimento, a premissa que se estabeleceu é que no campo se manifesta a luta de um movimento de massa que age sobre seu cotidiano e imprime um estilo de vida que recupera o campo como manifestação política de não ajustamento à ordem estabelecida, constituindo um espaço de humanização de seus sujeitos postos pelo trabalho, educação e cooperação como processo de produção da vida material.

Para tanto, Silva traz que:

Ao mesmo tempo, porém, os indivíduos não são simplesmente moldados pelas condições estruturais. Existe um outro nível, o das interações dos indivíduos na vida social cotidiana, com suas próprias estruturas, com suas características próprias, onde eles dão um sentido próprio às condições que determinam sua vida. É o nível do grupo social, onde se identificam pelas formas próprias de vivenciar e interpretar as relações e contradições, entre si e com a sociedade, o que produz uma interpretação peculiar dos diferentes equipamentos simbólicos da sociedade, uma cultura própria. [...]. (SILVA, 2013, p. 2-3).

Neste aspecto, o movimento “por uma educação do campo”, nascido das lutas sociais, ganhou forma após a sanção da LDB 9394/96 e passou a imprimir as lutas sociais nos marcos do Estado burguês para educação do campo, pois “*O direito* das crianças e dos jovens tem de ser feito valer. Eles não são capazes de agir por si próprios. É, no entanto, dever da sociedade agir em nome deles”. (MARX, 1983, p. 83). E por que agir em nome deles? Caldart nos dá a resposta, conforme segue:

[...] A grande maioria dos sem-terra tem um baixo nível de escolaridade e uma experiência pessoal de escola que não deseja para seus filhos: discriminação, professores despreparados, reprovação, exclusão. O Censo da Reforma Agrária, realizado pelo INCRA durante o ano de 1997, em parceria com algumas universidades brasileiras, apontou um índice de 29,5% de jovens e adultos analfabetos nos assentamentos, uma realidade que sabemos chega a mais de 80% em algumas regiões, e uma escolaridade média não superior a 4 anos, sendo encontrado um índice inferior a 2% com o ensino médio. [...] (CALDART, 2004, p. 227-228).

Diante do direito e do conhecimento do mundo real do campo, os movimentos sociais e, particularmente o MST, almejam um futuro melhor para os trabalhadores do campo, pois eles compreendem que o futuro depende da formação da geração nascente e, portanto, essa formação passa também pela escola e, por isso, a escola pública de qualidade no campo se consegue com pressão política, pois a sociedade é de classes, cujos interesses são opostos entre si, mas o Estado também é um ente político, e é na base política do Estado que os MS imprimem sua luta pela EdoC. No Estado estão presentes as forças sociais do capital e do trabalho. Conquistar a EdoC no campo não impede o capital de ampliar seu território de produção como processo de reprodução por meio de uma intensa exploração do trabalho, cada vez mais pautada na ciência e tecnologia, assentando suas bases no agronegócio. Nesse sentido, Marx afirmou que

[...] Eles sabem, antes de tudo o mais, que as crianças e os jovens trabalhadores têm de ser salvos dos efeitos esmagadores do presente sistema. Isto só poderá ser efetuado convertendo a *razão social* em *força social* e, em dadas circunstâncias, não existe outro método de o fazer senão através de *leis gerais* impostas pelo poder do Estado. Impondo tais leis, a classe operária não fortifica o poder governamental. Pelo contrário, eles transformam esse poder, agora usado contra eles, em seu próprio agente. Eles efectuam por uma medida [*act*] geral aquilo que em vão tentariam atingir por uma multidão de esforços individuais isolados. (MARX, 1983, p. 83).

Na materialidade da educação na sociedade, as classes sociais participam do processo de emulação na conquista de espaços políticos para a efetivação de seus interesses, dentro das contradições postas pelo modo de produção capitalista. Neste processo, D'Agostini pontuou que

[...] a educação enquanto prática social expressa relações de classe com interesses antagônicos. A contradição está em que, apesar de a educação ser uma mediação de controle social para a preservação dos interesses capitalistas, pode também articular os interesses da classe trabalhadora, na contradição maior entre capital e trabalho, uma vez que esta luta pelo acesso efetivo ao saber elaborado, historicamente sistematizado e acumulado, pode contribuir para a organização da classe. (D'AGOSTINI, 2009, p. 61-62)

Por isso, ocupar, resistir, produzir na educação é um espaço importante posto pelos MS na luta pela EdoC, buscando implementá-la como política pública universal no campo e, assim, romper com a lógica da exclusão promovida pela escola rural, elevando o campo como espaço de cultura, trabalho e local de moradia. A escola, neste caso, da ocupação à conquista, contou com a mediação dos MS junto à sociedade e ao Estado, constituindo-se na EdoC como parte integrante do processo de formação escolar dos jovens do campo.



### 3.3 O MST e a educação do campo nos marcos da escola pública

No Brasil, o movimento ‘Por uma Educação do Campo’ aponta para contradições das políticas educacionais e, respectivamente, para a gestão do Estado, pelas quais as necessidades por tais políticas para o campo são enfaticamente postas em evidência por esse movimento. Com isso, evidenciamos que as possíveis políticas para educação do campo estão mediadas pelas lutas sociais, as quais marcam as políticas que os movimentos sociais populares do campo vêm tensionando no Estado atualmente. As lutas sociais por Educação do Campo sugerem, assim, que a formação dos sujeitos torne um movimento que é próprio dos interesses à superação das condições materiais e político-pedagógicas na realidade educacional no campo brasileiro. (ANTONIO; MARTINS, 2013, p. 1).

A partir do ENERA e dos compromissos assumidos pelos participantes em construir a *Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo*, ganhou visibilidade a necessidade de construir uma política educacional que rompesse com o ideário urbano sobre a vida e os costumes do campo, bem como dos estereótipos criados pelo urbano em relação aos sujeitos do campo e o ritmo de trabalho ditado pela cultura camponesa, tendo como premissa o próprio nome, campo. Nesta lógica, a manifestação na I Conferência marcou a luta política, caracterizando a educação como do campo e não mais “para o meio rural”, posto que o meio rural não traduz a totalidade dos povos que habitam o campo, que produzem e reproduzem a vida material de formas distintas entre si; neste caso, o nome que mais se identificava com seus sujeitos e que traduzia os valores de vida, cultura e trabalho centralizava no conceito de campo.

Diante disso, Kolling et alii afirmam que

Utilizar-se-á a expressão *campo*, e não a mais usual, *meio rural*, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do *trabalho camponês* e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas, quando se discutir a educação do campo, se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. Embora com essa preocupação mais ampla, há uma preocupação especial com o resgate do conceito de *camponês*. Um conceito histórico e político. [...]. (KOLLING, NERY e MOLINA, 1999, p. 26).

Mas há também as contradições sociais com uma particularidade de significações e ressignificação na produção da vida material no campo, há um modo de produção e de cultura

que lhe é peculiar, onde seus sujeitos valorizam seus estilos de vida e produzem a vida material no seu cotidiano. A formação do homem é um processo de mediação do homem com a natureza, por meio do trabalho. No devir histórico do homem, no processo de formação e desenvolvimento das potencialidades do trabalho, as formações humano-sociais determinam um tipo de sociedade e de relações de produção engendradas nas lutas sociais pelas classes antagônicas e de caráter inconciliáveis entre si, pois nas determinações históricas constitutivas da vida social, na produção da vida material, as classes sociais constituem-se no processo histórico-social. Uma vez no poder, a classe dominante, para se tornar hegemônica, necessita tornar seus interesses como interesses universais. Neste processo, a educação escolar constitui uma necessidade histórica da classe para disseminar sua ideologia, pois ela possui um caráter universal.

No campo, a hegemonia do urbano começou a ser quebrada quando o MST criou suas escolas e, nos encontros seus educadores foram “desafiados” a pensar uma escola para o campo. Neste processo, para o MST, a educação do campo se contrapõe entre o projeto do Estado liberal e o projeto dos MS, por mais que caminhem juntos. Há, portanto, interesses de classes em disputa no campo, acentuados pelas desigualdades sociais presentes com o agronegócio e o latifúndio improdutivo. Romper esta lógica ditada pelo capital para a EdoC é um dos objetivos do movimento “por uma educação do campo”.

Portanto, para romper com o que lhe é negativo e de submissão à escola urbana, nasceu no interior dos debates dos movimentos sociais a necessidade política de mudar a expressão “meio rural” por “campo”, por entenderem que a expressão campo é adequado a todos os sujeitos que vivem da terra, produzem sua vida material e têm seus costumes ligados à vida cotidiana do campo, tal qual apontam Arroyo, Caldart, Molina, Munarim dentre outros estudiosos da educação do campo.

Neste sentido, o texto base para as discussões na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, traz a seguinte preposição:

Decidimos utilizar a expressão campo e não mais meio rural, com o objetivo de incluir no processo da Conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho. Mas quando discutimos a educação do campo estamos tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. (1988, p. 9).

O que está posto neste documento? O reconhecimento dos sujeitos do campo que vivem da produção do campo em suas múltiplas determinações culturais. Há uma unidade dentro da diversidade. E o ponto que dá a identidade a estes sujeitos é a terra, enquanto meio e instrumento de trabalho para a produção da vida.

Nestas coletividades, os movimentos sociais se organizam e contam com o apoio de entidades que são referências junto à sociedade, para a construção da escola do campo nos marcos do direito burguês, em conformidade com as legislações em vigor. Nesse sentido, a Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, que foi realizada em Luziânia, GO, entre os dias 27 a 31 de julho de 1998, tiveram como parceiros do MST a CNBB, UNICEF, UNESCO e UnB, na qual foram assumidos compromissos e desafios, de que destacamos os itens 1 e 7, a saber:

**Item 1. Vincular as práticas de Educação Básica do campo com o processo de construção de um Projeto Popular de Desenvolvimento Nacional**

- ▶ A Educação do Campo tem um compromisso com a vida, com a luta e com o Movimento Social que está buscando construir um país onde possamos viver com dignidade.
- ▶ A Escola, ao assumir a caminhada dos povos do campo, ajuda a interpretar os processos educativos que acontecem fora dela, e contribui para a inserção de educadoras/educadores e educandas/educandos na transformação da sociedade.

**Item 7. Produzir uma proposta de Educação Básica do Campo**

- ▶ A Educação do Campo, a partir de práticas e estudos científicos, deve aprofundar uma pedagogia que respeita a cultura e a identidade dos povos do campo: tempos, ciclos da natureza, mística da terra, valorização do trabalho, festas populares. [...].
- ▶ A Escola necessita repensar a organização de seus tempos e espaços, bem como as práticas de seus educadores/suas educadoras para dar conta deste novo desafio pedagógico. (MST, 2005. p. 161-162).

Neste sentido, a pressão social sobre o governo de Fernando Henrique Cardoso abriu espaço de atuação e conquista da escola do campo. O Conselho Nacional de Educação, neste caso, foi provocado a dar respostas ao contido no Artigo 28 da LDB 9394/96 e às reivindicações dos movimentos sociais e setores da sociedade civil em torno da educação do campo como política pública, criando a escola pública no campo, dentro da diversidade histórico-social que o campo expressa na formação social brasileira sob o modo dominante de produção que está estabelecido nas relações sociais capitalistas. Criar, portanto, uma escola que valoriza os costumes e o modo de produzir a vida pelos sujeitos do campo em sua dinâmica social, onde articulam, na esfera local os meios necessários à produção da vida e, com ela, a produção da cultura se faz necessária, conforme mostram Raymond Willians,

Edward Thompson, dentre outros marxistas que estudam o cotidiano da produção da vida articulando-os com a totalidade do modo de produção capitalista, posto que a totalidade, conforme expressou Marx é resultado das múltiplas determinações na vida social do homem. Dessa forma, Schwendler afirmou que

É neste sentido que a Educação do Campo, por advir a partir de uma luta dos camponeses, os traz como sujeitos de políticas e não meros consumidores de ações educativas, de modo que suas experiências, seu contexto, sua cultura, seus conhecimentos e suas demandas sejam tomados como referências para a formulação de políticas públicas, posto que ao longo da história, sempre foram desenvolvidas para e não com os sujeitos do campo. [...] (SCHWENDLER, 2008, p. 31).

Neste sentido, é sintomática a apreciação dada por Soares, conselheira da Câmara da Educação Básica – CEB/MEC que, em consonância com a legislação, procurou adequar a escola à vida do campo, conforme escreveu:

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. (SOARES, 2001, p. 176).

Dessa forma, o CNE emitiu a Resolução CNE/CEB 01, de 03 de Abril de 2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – DOEPEC, na qual reconheceu que

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2003, p. 202-203).

Este momento é ímpar na história dos MS do campo, pois conseguem imprimir suas marcas políticas nas diretrizes postas para a escola do campo, com suas potencialidades de produção da vida, assegurando sua formação no campo, dentro dos princípios legais. Dessa forma, Silva apontou a aprovação das DOEPEC, como relevante para a política educacional brasileira, onde ressalta alguns aspectos de destaque, conforme podemos ler:

- sua elaboração constituiu-se num processo de debate e participação ativa de diferentes instituições, organizações e movimentos sociais que atuam no campo;
- trata-se do primeiro momento, na nossa história, em que são elaboradas políticas específicas para as escolas do campo;
- é reconhecido o modo próprio de vida social do campo e o de uso do seu espaço como elementos essenciais para constituir a identidade da população rural, de sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira e a necessidade de

definir procedimentos relativos a garantir a universalização do acesso à Educação básica e à Educação Profissional de Nível Médio, pela população do campo. (SILVA, 2008, p. 57).

O Estado burguês, por meio de seus instrumentos educacionais, reconheceu as particularidades dos povos do campo como meio e sujeito de educação, de caráter distinto, criando, com isso, a dualidade campo e cidade, cujas particularidades da produção da vida seguem, por vezes, ritmos diferentes, e são distintas entre si, mas, em ambos estão presentes certas particularidades do modo de produção capitalista, que é a venda da força de trabalho para a reprodução da vida material e social dos que vivem do trabalho, como trabalhadores. Além disso, campo e cidade se complementam na reprodução social do capital e da vida material da sociedade brasileira em sua formação social histórica capitalista.

O Estado vai dando resposta às reivindicações populares do campo na medida em que vai ampliando as bases de acumulação capitalista. A lógica do controle estatal sobre a escola do campo se estabelece a partir da institucionalização que lhes dá legalidade dentro do campo do direito. Neste caso, “no decorrer da construção das práticas e do ideário da Educação do Campo”, posto em movimento pelas forças sociais em luta pela escola do campo, o movimento consegue obter uma vitória ímpar nos marcos da legalidade quando é instituído as Doebech, pois “contribuem para o fortalecimento das lutas pela democratização do direito à educação dos sujeitos camponeses”. (MOLINA, 2012, p. 451). Schwendler, dessa forma corrobora nestas análises quando afirmou que “A escola é compreendida como um direito e como um dos espaços educativos em que mulheres e homens se educam.” (SCHWENDLER, 2008, p. 38). Dessa forma,

[...] a escola precisa possibilitar que os sujeitos do campo compreendam a realidade em que estão inseridos no seu movimento histórico, nas suas contradições e em relação ao contexto mais amplo, tanto no que se refere à articulação campo-cidade quanto ao processo de desenvolvimento, de globalização, de lutas sociais. (SCHWENDLER, 2008, p. 38).

Por isso, cabe destacar que o CNE, por meio do Parecer nº 21/2002, que foi aprovado em 05 de junho de 2002, regulamentou as práticas pedagógicas da “escola em regime de alternância” ou seja, o tempo estudo e o tempo comunidade às Casas Familiares Rurais. Reconhecendo, neste ato, o espaço-tempo da escolaridade camponesa, que rompe com a lógica posta pelo calendário escolar da escola urbana, assegurando a alternância e o projeto político-pedagógico distinto. As CFR estão inseridas no corpo da EdoC. Dessa forma, possibilita o acesso, permanência e sucesso na escola, uma vez que o tempo trabalho e o

tempo estudo estão garantidos na forma da lei. Dessa forma, Schwendler nos traz que:

Construir políticas públicas de Educação do Campo implica, portanto, olhar o retrato do campo: a sua formação; história; territorialização; organização; espaços de luta e resistências; experiências construídas como afirmação do campo e de um saber, de uma cultura que ali são produzidos; a afirmação do direito ao trabalho, à terra, à educação. Implica também olhar os avanços, os limites e as possibilidades no espaço da legalidade. (SCHWENDLER, 2008, p. 41).

Diante desta nova realidade educacional para o campo, que foi instituída pela DOEPEC, ao Estado compete dar materialidade ao direito positivado, e isto requer ações e estratégias de intervenção junto à sociedade por meio de programas dirigidos para consolidar os direitos estabelecidos na lei no âmbito da adoção de políticas públicas para a EdoC. Nesse sentido, “sua reafirmação nos marcos legais supraconstitucionais legitima e explicita a organização das ações a serem executadas pelo Estado” (MOLINA, 2012, p. 452) no que toca à escola do campo e, de certa forma, conter o fechamento de escolas nas áreas rurais devido ao crescimento das lutas sociais pela escola de qualidade no campo.

No bojo da implementação das DOEPEC, em 27 de outubro de 2002, Lula foi eleito presidente do Brasil com uma ampla base de apoio popular. Desse fato, a Folha de São Paulo traz que “Lula terá de administrar demandas sociais reprimidas e responder à expectativa de grupos historicamente ligados ao PT, como o MST [...]” (FOLHA, 28/10/2002). Ou seja, pelos menos duas das três cercas de que fala Stédile podem ser rompidas, a saber: a do latifúndio e a da ignorância, por meio da reforma agrária e da consolidação da escola do campo como direito social imprescritível, conforme documentos produzidos pelas conferências e seminários da EdoC, e isto requer uma escola no e do campo como direito social, vinculada à cultura de seus sujeitos e ao processo de produção da vida, o que implica em uma educação pensada para atender a demanda do campo, cuja centralidade é o sujeito do campo e não os interesses econômicos do capital.

Dessa forma, em seu programa de governo, intitulado “Uma Escola do Tamanho do Brasil”, o PT traz que:

O século XX foi considerado o século da criança devido aos índices de legitimação de uma política da infância, como o avanço nos conhecimentos sobre a infância nas áreas de saúde, de história, de seu desenvolvimento e aprendizagem; o reconhecimento da criança como sujeito de direitos e de cidadania; a legalização de tais direitos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); a retirada gradual de crianças do trabalho; o avanço dos cuidados e da proteção nas famílias e em conselhos da sociedade; a configuração de profissionais especializados em sua saúde e em sua educação e o reconhecimento do direito da criança à educação. [...] (PT, 2002, p 33).

Ou seja, apontou o compromisso do governo popular com o direito da infância na vida social. Há, neste aspecto, um processo que procura dar visibilidade à infância, assegurando-lhes os direitos básicos da vida no Estado burguês, sem distinção entre campo e cidade.

No tocante à escola, o programa do governo popular de Lula, “Uma Escola do Tamanho do Brasil”, apontou para uma educação do campo que assegura o reconhecimento dos seus sujeitos, conforme segue:

Do ponto de vista da concepção da escola unitária, a qualidade da educação básica não deve distinguir campo e cidade, ou alunos que pertençam a famílias de trabalhadores industriais, de serviços, camponeses, profissionais liberais ou mesmo proprietários. É fundamental para 32 milhões de habitantes das zonas rurais que se aprofunde a discussão sobre a exigência de uma modalidade de ensino rural. Levando-se em conta que o processo de conhecimento se constrói a partir da cultura, das vivências do meio social em que o educando interage, a especificidade do ensino no campo requer um método que construa o conhecimento a partir dos sujeitos e de sua realidade. (PT, 2002, p. 22).

Com a vitória de Lula, foi realizada o Seminário Nacional por uma Educação do Campo, em Brasília, nos dias 26 a 29 de novembro de 2002. Diante da certeza de que a “esperança venceu o medo<sup>50</sup>”, os movimentos sociais em luta pela escola do campo, no campo do direito positivado, também esperam que o governo popular resolva as demandas da educação do campo, como explicitado no seu programa de governo, que nada mais fez de que reafirmar os princípios postos nas DOEBEC. Para o movimento, era preciso dar materialidade ao “espírito da lei” e criar uma rede de escolas no campo para promover a educação do campo.

Não é por acaso de Arroyo escreveu que

Historicamente, a educação só evolui quando cresce a consciência dos direitos políticos e sociais e é isso que está acontecendo no campo. Por isso estamos num dos momentos em que podemos pensar sim na construção de um sistema de educação para o campo. Porque há dinâmica no campo, há vida, luta, gritos de liberdade no campo; enfim, há sujeitos de direitos no campo e uma educação somente pode ser construída como um espaço público e de direitos. (ARROYO, 2008, p. 44).

Para afirmar que

[...] Educação do Campo só floresce no campo. Porque educar significa formar o

---

<sup>50</sup> Na eleição presidencial de 2002, em campanha para o candidato do PSDB, Jose Serra, a atriz Regina Duarte aparecia na campanha com a frase “eu tenho medo”. Em seu primeiro pronunciamento, Lula disse “mais importante, a esperança venceu o medo e hoje eu posso dizer para vocês que o Brasil mudou sem medo de ser feliz.”

sujeito humano em todas as suas dimensões e somente nos formamos sujeitos humanos, culturais, cognitivos, éticos, de memória, de emoção e de indignação, no lugar, na terra. O direito à terra é importante por quê? Só porque nos dá batata, feijão e arroz? Não, porque nos dá identidade, cultura, valores, porque isso faz parte de nossa formação como sujeitos humanos. (ARROYO, 2008, p. 46).

Por isso, na II Conferência, os movimentos sociais reafirmam “que o campo existe e que é legítima a luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para quem vive nele”, pois “no campo estão milhões de brasileiros”, da infância à terceira idade, que “vivem e trabalham no campo como pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boias-frias, entre outros”. (SEMINÁRIO, 2005, p. 207-208).

Na construção da escola do campo, dentro dos marcos legais, o governo imprime uma série de programas, projetos e ações voltadas aos povos do campo, tais como: o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – Procampo; Projovem Campo – Saberes da Terra. Esses últimos são ações pontuais e estão voltados para as ações de Educação do Campo, mas, essas ações carregam em si uma série de contradições, pois são políticas afirmativas, localizadas e, na maioria das vezes, insuficientes. (ANTONIO; MARTINS, 2013, p. 56). Contudo, afirmam Antonio e Martins que “são essas ações que, diferentemente dos documentos estatais, materializam efetivamente investimentos para a Educação do Campo. É nesse constante movimento em cima do ‘fio da navalha’ que vão se construindo e consolidando as práticas de Educação do Campo”. (ANTONIO; MARTINS, 2013, p. 57).

Neste aspecto, cabe ressaltar que, por meio da Resolução CNE/CEB nº 1/2002, o Estado admite um novo paradigma para a escola no meio rural, como apontou em seu artigo 3º, afirmando a universalização do acesso à educação básica e profissional de nível médio à população do campo. No artigo 5º, traz a diversidade, conforme se lê: “as propostas pedagógicas [...] contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia”, o que implica em afirmar que a identidade da escola do campo é definida a partir de seus sujeitos sociais e não se trata de uma identidade circunscrita a um espaço geográfico, mas vinculada aos povos do campo nas suas dimensões histórico-sociais. (SILVA, 2008, p. 57). Dessa forma, *pari passu*, a EdoC vai ganhando solidez como política pública e, para dar conta da complexa problemática



envolvendo a EdoC, Silva destaca princípios e concepções que fundamentam a identidade de uma escola do campo, a saber:

- Princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum.
- Princípios políticos dos direitos e deveres da cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à democracia.
- Princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade, da qualidade e da diversidade cultural.
- Princípio político de explicitar o papel da escola na construção do projeto alternativo de desenvolvimento rural sustentável. Sem isso, as iniciativas para melhorar a educação rural arriscam-se a permanecer na superfície nos meios e não atingir os fins.
- Princípio da interdisciplinaridade em que a construção do conhecimento precisa ser vista de forma integrada e interdisciplinar e a partir do contexto local.
- Princípio da preservação ambiental. Os paradigmas da sustentabilidade supõem novas relações entre pessoas e natureza, entre os seres humanos e os demais seres dos ecossistemas. A educação para o desenvolvimento leva em conta a sustentabilidade ambiental, agrícola, agrária, econômica, social, política, cultural, de equidade de gênero, étnica e intergeracional.
- Princípio metodológico da pesquisa, não somente como ferramenta de construção do conhecimento, mas como atitude diante da realidade. Educando e educador precisam assumir essa posição com senso crítico, curiosidade e "questionamento reconstrutivo" (Pedro Demo) e, ao mesmo tempo, cultivar essa ferramenta como metodologia de ensino e aprendizagem (como o CAT e a Peads fazem no seu 12º passo da metodologia).
- Princípio político-pedagógico da construção do conhecimento e da organização escolar, tendo como referência o mundo do trabalho, das relações sociais e da cultura vivida pela população do campo.
- Princípio pedagógico da valorização dos diferentes saberes. Conhecimento, todas as pessoas possuem e podem construir. Assim, a escola precisa levar em conta os conhecimentos que os pais, os(as) alunos(as), as comunidades possuem e resgatá-los na sala de aula, em um diálogo permanente com os saberes produzidos nas diferentes áreas de conhecimento.
- Princípio pedagógico de que os espaços e tempos de formação não são apenas os da sala de aula, mas os construídos na produção, da família, da convivência social, da cultura, do lazer, dos movimentos sociais. A sala de aula é um espaço específico de sistematização, análise e de síntese das aprendizagens (como realizam as experiências neste livro relatadas, no seu 2º momento metodológico).
- Princípio político de compromisso na (re)construção de relações sociais de gênero, baseadas no respeito às diferenças sexuais e na promoção de igualdade de oportunidades e direitos entre mulheres e homens.
- Princípio político do respeito, da valorização e fortalecimento da identidade étnica dos diferentes povos do nosso território.
- Princípio pedagógico da avaliação, entendida como processo que engloba conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos construídos no processo ensino-aprendizagem, como também na dimensão institucional de forma permanente e sistemática. (SILVA, 2008, p. 61-62).

Diante da forte pressão exercida pelos MS na construção da EdoC, um desafio a

romper é o da própria terminologia da EdoC pelo Estado. Na dura caminhada, o Estado burguês reconheceu o princípio da EdoC, ajustando a terminologia em seus documentos oficiais, assinalando, de certa forma, como irreversível o processo de construção da EdoC. Dessa forma, a denominação “Educação do Campo” aparece, pela primeira vez em um documento oficial, expressa na Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008.

Assim, o artigo 1º da Resolução, vem afirmar o conceito de Educação do Campo, ao determinar que:

A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida. [...] (BRASIL, 2008, p. 1).

Mas traz, também, outros aspectos na materialidade da educação, no que diz respeito à frequência e oferta da educação do campo. Além disso, tratou de coibir o uso indiscriminado do transporte escolar no sentido campo-cidade, primando pelo deslocamento dos alunos intracampo, orientando-os para as escolas localizadas no campo, além da ação para impedir o fechamento de novas escolas, pois, durante a vigência do PNE (2001-2011), foram fechadas mais de 37 mil escolas localizadas em áreas rurais, mantendo o distanciamento dos alunos de sua realidade histórico-social, além de promover a evasão escolar e o baixo nível de escolarização entre os povos do campo.

O marco central da legalidade da escola do campo que os movimentos sociais conquistaram foi dado pelo Decreto nº 7.352, de 2010, pois a Educação do Campo foi alçada a política pública de Estado. Nesse sentido, o Decreto normatiza a política da educação do campo como meio de assegurar, por um lado, a educação do campo no escopo do Ministério da Educação, que “disciplinará os requisitos e os procedimentos para apresentação, por parte dos Estados, Municípios e Distrito Federal, de demandas de apoio técnico e financeiro suplementares para atendimento educacional das populações do campo”, no que toca ao “ente federado [...] prever no respectivo plano de educação, diretrizes e metas para o desenvolvimento e a manutenção da educação do campo”. Traz, dessa forma, que os Estados e o Distrito Federal deverão ter equipes de trabalho técnico-pedagógico no âmbito das Secretarias de Educação para efetivar as políticas públicas para a educação do campo, além, de “constituir instâncias colegiadas” tendo a “participação de representantes municipais, das organizações sociais do campo, das universidades públicas e outras instituições afins, com

vistas a colaborar com a formulação, implementação e acompanhamento das políticas de educação do campo”. (BRASIL, 2010).

Por outro lado, o Decreto disciplina a ação do Ministério do Desenvolvimento Agrário na oferta de educação do campo aos jovens e adultos beneficiários da reforma agrária, em todos os níveis de ensino, por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA a ser executado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA. Neste caso, o PRONERA tem por objetivos “melhorar as condições do acesso à educação do público do PNRA” além de “proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da qualificação do público do PNRA e dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos” (BRASIL, 2010).

Da LDB 9394/96 ao Decreto Presidencial nº7.352, de 2010, houve um salto qualitativo no reconhecimento do campo como espaço de produção e de conhecimentos específicos a cada região e territórios onde produzem a vida material e cultural os povos do campo em sua diversidade histórico-social. Mas, entre os desejos de uma escola emancipatória, a educação do campo se encontra nos marcos da escola capitalista, e isto traz as marcas das desigualdades sociais e da formação escolar, pois os interesses do Estado e dos movimentos sociais são antagônicos entre si e entram em conflito, muitas vezes ideológicos, pois o Estado liberal não abre mão de seu controle sobre a sociedade por meio da educação que se apresenta como universal. Como meio de ação, o Estado traz políticas compensatórias sem mexer na estrutura social e na lógica do mercado. A exclusão dos incluídos é mantida por meio de uma escola pobre para conformar os pobres e uma escola secundarizada como processo de formação da força de trabalho requerida por um mercado de baixos salários, tanto para a cidade, quanto para o campo, eis o estado da questão.

### **3.4 Da carta de Porto Barreiro às diretrizes da educação do campo no Paraná**

Essa ausência de Políticas Públicas dificulta sobremaneira a construção de uma educação de qualidade pelos povos do campo (pequenos agricultores, agricultores familiares, camponeses, assentados, sem-terra, posseiros, assalariados, vileiros, indígenas, quilombolas e atingidos por barragens). Na inexistência das políticas públicas, nasceram diversas

experiências que estão construindo propostas de uma educação do campo. (PARANÁ<sup>51</sup>, 2000a).

Neste tópico refletiremos sobre o marco histórico da EdoC no Paraná a partir da carta tirada nas discussões políticas na cidade de Porto Barreiro, como premissa básica das lutas constitutivas dos MS nas reivindicações da EdoC nos marcos da política pública de educação no Paraná. Mas, para falar da trajetória da educação, acredito que seja importante falar um pouco da luta pela terra no Paraná e a presença do MST como organização e luta após 1984, ano de sua organização e dos encaminhamentos prático-político das lutas por RA e educação pública do campo.

Dessa forma, conhecer a realidade do campo paranaense é fundamental, por isso destacamos que:

No Paraná, mais de 1 milhão e 700 mil pessoas dos municípios representam um percentual próximo de 18% dos paranaenses que habitam os territórios rurais. Destes, aproximadamente 31% estão em idade escolar, um número que ultrapassa 560 mil habitantes e que estão entre a faixa etária de 05 a 19 anos de idade, segundo os dados do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES), com fonte no Censo 2000 do IBGE. (PARANÁ, 2010b, p. 6).

Nesse sentido, a escola diferente que Caldart, Bernadete apontaram na construção da escola do MST também se fez presente nas lutas do MST pela terra na Paraná. Com ela veio também a luta pela escola como mecanismo de ocupação social da escola pelos sujeitos em sua práxis social determinada pela conjuntura de marginalização social a que foram submetidos os trabalhadores rurais, tendo em vista o processo de erradicação dos cafezais a partir da grande geada de 1975, bem como a construção de barragens para a construção de usinas hidroelétricas (Salto Santiago e Itaipu) canalizadas pelo incentivo à modernização imposta pelo regime militar à sociedade brasileira como um todo. Mas o Paraná tem uma particularidade na formação dos sem-terra, pois foi diretamente atingido pela geada e a construção da grande barragem de Itaipu, que provocou o despejo em massas tanto de colonos<sup>52</sup>, quanto de pequenos proprietários de sua base material, que era a terra<sup>53</sup>.

---

<sup>51</sup> Assinaram a Carta: APEART, ASSESOAR, CRABI, CPT, CRESOL-BASER, CUT, DESER, Fórum Centro, Fórum Oeste, MST, Prefeitura Municipal de Porto Barreiro-PR, Prefeitura Municipal de Francisco Beltrão-PR, Setor de Educação da UFPR, Departamento de Serviço Social da UEL, UNICENTRO e UNIOSTE.

<sup>52</sup> São trabalhadores rurais que trabalhavam e viviam com suas famílias nas grandes fazendas de café no Paraná.

<sup>53</sup> Conforme Ribeiro, “de acordo com dados fornecidos pela hidrelétrica, o programa de desapropriação foi executado no período compreendido entre 1978 a setembro de 1982, e afetou uma população estimada em 40 mil

Desses, milhares de trabalhadores migraram para os grandes centros industriais para venderem sua força de trabalho, outros voltaram ao campo como trabalhadores boias-frias<sup>54</sup> e, os que podiam adquirir terras se tornaram colonos nas novas fronteiras agrícolas abertas no Mato Grosso, Rondônia e Pará. Portanto, o PR foi um Estado que sofreu com o processo de modernização da agricultura, mas também foi o Estado catalizador das lutas pela terra, onde nasceu o MST como força política para organizar os trabalhadores rurais para conquistar a terra, cuja centralidade da luta pela terra se dava em torno da palavra de ordem, *terra para quem nela trabalha*. Diante disso, o MST começou a agir no sentido de “conquistar” a terra para quem nela trabalha, de fato. Mas as suas ações, por meio de “ocupar”, produziram um novo fenômeno social, que é a “cidade de lona preta”. Uma cidade que surge no processo de ocupação a partir do polo trabalho, fundada por trabalhadores rurais do MST, organizada e dirigida pelos trabalhadores, o que implica em afirmar que é uma cidade construída com uma finalidade, marcar o território para a conquista da terra. Neste processo de organização, Lima traz que:

Os núcleos de família são a unidade básica dessa organização e são formados por uma média de 15 famílias. [...] Em cada núcleo, um coordenador e um representante de cada setor, que, na estrutura organizativa, estão situados acima dos núcleos. São oito setores: saúde, educação, secretaria, produção, direitos humanos, comunicação e cultura. Acima dos setores está a coordenação que é formada pelos coordenadores dos núcleos e pela direção do acampamento. A direção é eleita pelas famílias que constituem os núcleos. Coordenação e direção têm o mesmo *status* nos momentos de decisão. (LIMA, 2006, p. 41).

Na cidade de lona preta, a organização política interna é determinada pelos seus “ocupantes”, que criam os setores necessários à organização, onde elegem suas lideranças e constroem coletivamente o regimento interno da vida comunitária. O ponto chave da organização são as reuniões no acampamento, pois é, de acordo com Lima,

[...] um elemento importante na construção do universo social dessas organizações. Isto se comprova no cotidiano dos sem terras, pois as reuniões são uma das marcas da rotina do acampado. é através delas que estruturam seu cotidiano, desde as tarefas mais domésticas (por exemplo: quem vai ficar vigiando a entrada do acampamento) até a discussão sobre uma futura ocupação. O espaço é organizado pelos próprios acampados, mas segundo o modelo organizacional proposto pelo Movimento Sem Terra. (LIMA, 2006, p. 41).

---

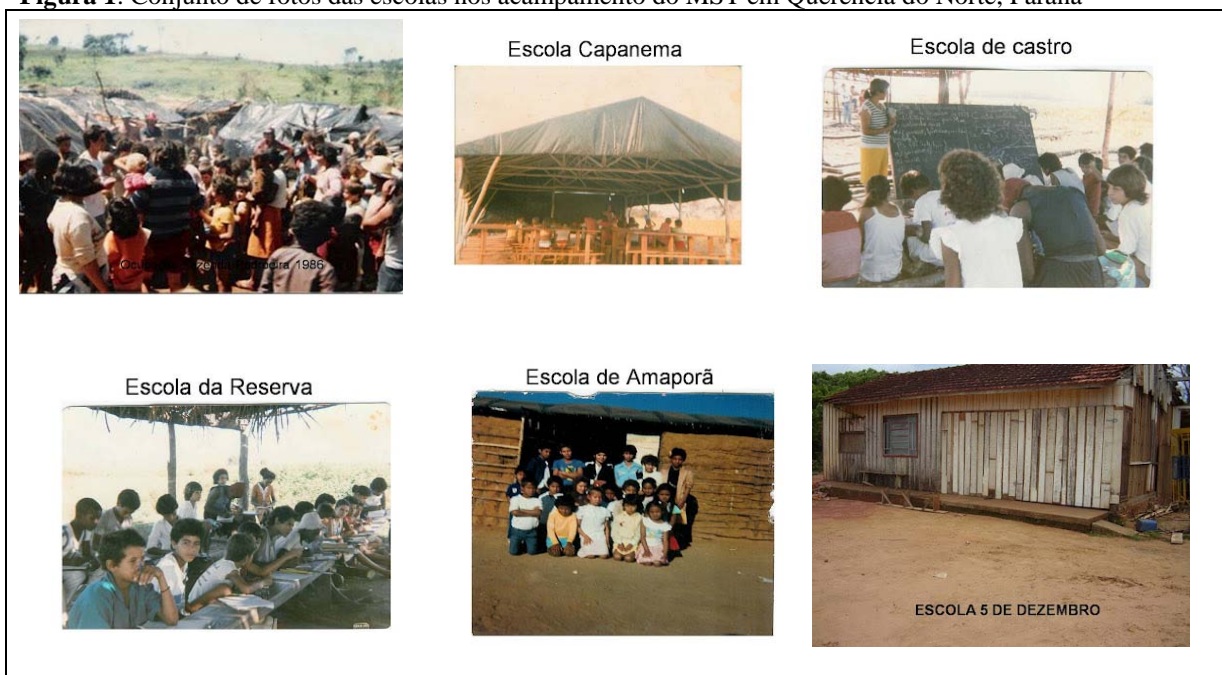
pessoas, somente do lado brasileiro”. Em termos de propriedade rural, foram desapropriadas 6.913, com área de 100.607, 7325 ha; de áreas urbanas foram desapropriadas 1.606, com área de 484,7890 ha, totalizando 8.519 propriedades, com área de 101.092,5215 ha. (RIBEIRO, 2002, p. 28).

<sup>54</sup> Trabalhadores rurais que residem nas periferias das pequenas e médias cidades que vendem sua força de trabalho de forma precária, trabalhando no campo de forma sazonal e sendo pagos por dia de trabalho.

Nessas reuniões, Lima acentuou que “os acampados se familiarizam com as ‘linhas políticas’ do movimento” que, para ela, “é a categoria que denota as formas de organização do movimento, bem como seus princípios políticos.” (LIMA, 2006, p. 42). Isto pode ser sintetizado como um momento de articulação entre estratégia e tática da luta social por RA no interior do acampamento.

No processo da ocupação de terra, criou-se uma necessidade social, que é a educação para os filhos dos Sem Terra acampados. O primeiro pressuposto foi buscar a escola na cidade mais próxima e, com ele, as dificuldades da distância e da aceitação da criança sem-terra nas escolas urbanas. Isto se configura pelo medo que a ocupação da terra provocada pelo MST traz no imaginário social dos cidadãos e provoca o *apartheid* social entre os trabalhadores. Diante disso, os Sem Terra organizaram escolas no interior dos acampamentos. Em Querência do Norte, no norte do Paraná, elas foram chamadas de “escolas de emergência”. Todas foram construídas de forma precária para atender as famílias Sem Terra, que ocuparam a terra em 1988, conforme podemos ver nas imagens apresentadas na figura 1.

**Figura 1.** Conjunto de fotos das escolas nos acampamento do MST em Querência do Norte, Paraná



**Fonte:** Acervo Maria Edi da Silva Comilo, Maria Ieda Andriolli e Maria Júlia da Silva

A luta pela terra e a luta pela escola caminham juntas no interior do MST. Neste sentido, para o MST, a escola traz a palavra de ordem “ocupar”, como processo de fortalecimento e de unidade na formação das crianças e, ao mesmo tempo, criar as bases de

formação do militante. Portanto, em circunstâncias adversas à produção da vida, a conquista da escola é fruto da luta pela terra, conforme nos traz Comilo,

Escola de Emergência I Capanema as 72 famílias do grupo de Capanema eram meeiros, arrendatários e filhos de pequenos agricultores de Capanema Pr.

Escola de Emergência II Castro um grupo de 33 famílias de antigos ilhéus, que moravam as margens do Rio Paraná, agricultores que perderam suas terras com a construção da Usina Hidrelétrica do Itaipu. Esse grupo também ligado ao MST – Pr.

Escola de Emergência III – Reserva, 70 famílias do Paraná que receberam esse nome da cidade de Reserva onde estavam acampados, antes de chegar aqui em Querência do Norte e o nome da fazenda era Criciúma devido a falta de água e as terras impróprias para o Assentamento o grupo veio para Querência do Norte.

Escola de Emergência IV Amaporã 40 famílias oriundas de bóias-frias que foram organizados pelo sindicato de Paranaíba acampados à beira da Estrada. Depois ao longo da caminhada romperam com sindicato e foram apoiados pela CPT (comissão Pastoral da Terra).

Escola Municipal 5 de dezembro – Um grupo de 86 famílias arrendatários, que pertenciam a ADECON ( associação de desenvolvimento comunitário de Querência do Norte), ligados à prefeitura. No ano que a fazenda foi ocupada o contrato de arrendamento acabou e as 86 famílias se juntaram ao MST. (COMILO, 2012, s/p).

O Estado do Paraná viu nascer o MST enquanto instrumento de luta dos trabalhadores rurais sem-terra por reforma agrária e a luta por escolas públicas nos acampamentos, como processo de escolarização da criança sem-terra. A conquista da terra pelo MST na região noroeste do Paraná trouxe a luta dos acampados pela reprodução da vida material e cultural na cidade de Iona preta. A luta pela sobrevivência marca a luta no acampamento pela posse da terra como meio de garantir a propriedade e, com ela, a produção da existência da vida sob o capitalismo. Nas condições de acampados há a precariedade da vida e de trabalho, mas a organização da vida coletiva supera as desigualdades impostas pela individualidade. No sentido mais simples, o coletivismo corresponde à solidariedade entre o homem e a sociedade, e tem sua antítese no individualismo, conforme foi desenvolvido por Makarenko. No coletivo, portanto, as mazelas do cotidiano da vida individual são suplantadas pela vida coletiva e provocam novas determinações à produção material da vida social-coletiva nos acampamentos<sup>55</sup> e, diante disso, ele se faz um sujeito coletivo, pois “a vida em grupo, como acontece nos acampamentos, faz com que a esfera do estritamente privado perca significado e sentido” (TAKAU JUNIOR, 2009, p. 04) e o coletivo se sobrepõe ao indivíduo e à individuação burguesa, pois “a necessidade de unir a disciplina coletiva com a iniciativa

---

55 No acampamento, “organizar, produzir, resistir” se tornam imperativos à vida coletiva, pois a contra-ção do latifúndio impõe aos acampados uma vigilância constante, isto porque o acampamento não é uma ilha isolada do mundo. Ele é parte constitutiva e primária da luta de classes pela conquista da terra pela Reforma Agrária, o que gera a violência por parte do latifúndio e do seu instrumento de poder, que é o Estado.

individual resolve de maneira prática, dentro do domínio limitado, mas profundamente real da ação, o velho conflito entre o individual e o social” (LEFEBVRE, 2011, p. 57).

Não é por acaso que Takau Junior traz que

o acampamento é um espaço ao mesmo tempo de luta e de formação, pois a partir do momento que um indivíduo ocupa este espaço, é que, na maioria das vezes, começa a ter consciência de sua situação de excluído e a se formar um sem-terra, Fernandes destaca que “ser acampado é ser sem-terra”. (TAKAU JÚNIOR, 2009, 4).

Dessa forma, podemos inferir que a organização dos coletivos é fundamental para as atividades no interior do acampamento, com seus eixos estruturantes de vida coletiva, sob a responsabilidade de cada coletivo, como processo de formação do homem. Dentre as lutas desenvolvidas nos acampamentos, há a luta pela escola pública na cidade de Iona preta. Organizar a vida coletiva, portanto, em todas as dimensões sociais e assegurar aos acampados o processo de formação educacional nos marcos da escola pública passa a ser e a ter um aspecto central na luta pela terra. Para atender a juventude acampada, ergue-se a escola em um espaço de sociabilidade para recriar e integrar as crianças como comunidade escolar. Ou seja, ressignificar a vida a partir de um novo paradigma de relação homem-natureza pautadas na organização da vida coletiva e, com isso, um novo processo de formação escolar se faz necessário para criar novos valores de trabalho e de educação.

Andery e Serio acentuam que:

[...] a relação homem-natureza é um processo de transformação mútua, que é o processo de produção da existência humana. É o processo de produção da existência humana porque o ser humano vai se modificando, alterando aquilo que é necessário à sua sobrevivência [...] o homem cria novas necessidades que passam a ser tão fundamentais quanto as chamadas necessidades básicas à sua sobrevivência [...] não cria só artefatos, instrumentos, como também desenvolve idéias [conhecimentos, valores, crenças] e mecanismos para sua elaboração [desenvolvimento do raciocínio, planejamento]. (ANDERY; SERIO, 1994, p. 11-12).

Aqui repousa a máxima social, na qual a produção da existência da vida material e o processo de formação caminham juntos e são inseparáveis, pois há um processo *continuum* de trabalho como princípio educativo. No acampamento, portanto, os homens recriam a escola no espaço de ocupação como fundamento de uma práxis alternativa à ausência da escola pública e à resistência da escola urbana em atendê-las. Diante disso, a vida no acampamento traz as preocupações gestadas com o processo de educação formal, posto que os homens, na ressignificação dos atos da vida, partem do que conhecem e, para tanto, a escola que os acampados conhecem é a escola pública. Na demanda por educação, as escolas de emergências se estruturam em regiões de acampamentos, como é o caso de Querência do



Norte, para cumprirem com sua função social.

Na pressão social por escolas nos acampamentos, o MST conseguiu junto ao Estado do Paraná o reconhecimento público das escolas de emergências nos acampamentos mantidas pelo município de Querência do Norte, por meio da Resolução nº 1.634/90, no governo de Álvaro Dias (1987-1991), conforme transcrevemos seu teor:

Art. 1º. Ficam autorizadas a funcionar nos termos da legislação vigente as Escolas Rurais abaixo relacionadas, no município de Querência do Norte, mantidas pela Prefeitura Municipal:

- ESCOLA RURAL MUNICIPAL SETEMBRINO LAGO – localizada na Gleba 30;
- ESCOLA RURAL MUNICIPAL D. PEDRO II – localizada no Sítio São Joaquim;
- ESCOLA RURAL MUNICIPAL CINCO DE DEZEMBRO – localizada no Assentamento da ADECON;
- ESCOLA RURAL MUNICIPAL DE EMERGÊNCIA I – Capanema, localizada na Fazenda Pontal do Tigre, no acampamento dos sem terras de Capanema;
- ESCOLA RURAL MUNICIPAL DE EMERGÊNCIA II – Castro, localizada na Fazenda Pontal do Tigre, no acampamento dos sem terras de Castro;
- ESCOLA RURAL MUNICIPAL DE EMERGÊNCIA III – Reserva, localizada na Fazenda Pontal do Tigre, no acampamento dos sem terras de Reserva;
- ESCOLA RURAL MUNICIPAL DE EMERGÊNCIA IV – Amaporã, localizada na Fazenda Pontal do Tigre, no acampamento dos sem terras de Amaporã.

Art. 2º - A Autorização de funcionamento de que trata o artigo anterior, é concedida pelo prazo de dois (02) anos a partir do início do corrente ano letivo para ministrar o ensino correspondente às quatro (04) primeiras séries do 1º grau.

Secretaria de Estado da Educação, em 25 de maio de 1990. (PARANÁ, 1990).

A oficialização de escolas públicas em seu território é um marco histórico na luta do MST. A organização dessas escolas, que nasceram junto com a ocupação, partiu das necessidades e interesses dos acampados na escolarização de seus filhos. Neste sentido, o trabalhador quer para seu filho um futuro melhor e vê, na escola, a possibilidade de sua realização. A conquista da escola reflete as lutas sociais desencadeadas pelos sujeitos do campo em luta pela terra, cuja centralidade nasce do processo de marginalização social dos sem-terra, provocado pelo latifúndio em seu processo de exclusão do homem do campo, por meio da modernização agrícola e a resistência desse trabalhador em não perder o vínculo com a terra. Isto é significativo, pois traz esperança à luta por RA.

Nestas lutas por escola, o MST conseguiu também que o Estado capacitasse os professores que atuavam nas escolas de emergência. O governo de Roberto Requião (1991-1994), por meio da SEED, organizou o *CURSO DE CAPACITAÇÃO PEDAGÓGICA DIRIGIDA AOS PROFESSORES QUE TRABALHAM COM OS SEM-TERRA*, que foi

autorizado pela Resolução nº1677/92, realizados na cidade de Guarapuava. A 1ª etapa foi realizada no período de: 25/05/1992 a 17/07/1992, com 80 horas, com os seguintes conteúdos programáticos: 01. Alfabetização – Fundamentação; 02. Leitura – Função social/tipos de leitura; 03. Produção e reestruturação de textos; 04. Avaliação – Função diagnóstica e formas de registro; 05. Concepção de Geografia e História; 06. Relação – Conteúdo, metodologia e avaliação de 1ª a 4ª série. A 2ª etapa foi realizada no período de 21 a 25/09/1992, com carga horária de 40 horas, tendo os seguintes conteúdos programáticos: 01. CIÊNCIAS – História da ação predatória do homem; Estudo do solo; Ecossistema – relação interdependência; Noções de Astronomia. MATEMÁTICA – Introdução aos conteúdos de: Numeração; Operações; Problemas; Frações; Sistema de Medidas; Geometria<sup>56</sup>.

A escola de emergência no acampamento do MST e a conquista da mesma como escola pública escreveu na história do homem que a luta social de forma organizada e articulada com a sociedade consegue romper as barreiras impostas aos trabalhadores sem-terra pela exclusão do acesso à terra. Rompida a cerca do latifúndio, a luta é para romper a cerca da ignorância e, portanto, escolarizar as crianças no acampamento é permitir que as mesmas sejam educadas em contato com o campo, que é lugar de vida, de cultura e de trabalho, como produção da existência material e como princípio educativo. Muito antes do nascimento da Escola Itinerante<sup>57</sup>, no RS, que é de 1996 e do Paraná, que é de 2003, a Escola de Emergência, como escola pública no território do MST, já era uma realidade no Paraná a partir de 1990. Mas, com a eleição do governo liberal de Jaime Lerner em 1994, este processo caminhou lentamente, pois foram anos de fortalecimento do latifúndio, onde o aparelho repressor do Estado foi utilizado como força motriz de contenção das lutas sociais.

Segundo estudos sobre o MST e escola que realizei, a escola no acampamento, para o MST, traz as marcas das lutas pela terra na medida em que os interesses de classes se manifestam por uma educação que rompa com o ideário burguês e passe a ser usada como arma ideológica dos Sem Terra para a formação de um novo homem e da cultura socialista no interior do movimento. Neste caso, a formação do indivíduo no processo de escolarização e

---

<sup>56</sup> Estes dados foram transcritos do Certificado emitido pelo SEED à educadora Maria Edi da Silva Comilo, que gentilmente nos forneceu uma cópia, conforme anexo A e anexo B.

<sup>57</sup> A Escola Itinerante será vista nas seções 4 e 5 com maior profundidade.

de humanização tem a base material da vida no acampamento, que é produzida e reproduzida nos valores preconizados pelos coletivos, em conformidade com as diretrizes do MST.

A partir da LDB, de 1996, os MS no PR, se mobilizaram para conquistar a EdoC e, assim, assegurar aos povos do campo a educação no e do campo, como uma singularidade da escola pública, posto que, no campo, se concentra um maior número de analfabetos totais e de analfabetos funcionais, porque foram e continuam sendo excluídos do processo formal de escolarização, devido à distância da escola e, na maioria das vezes, pelo abandono da escola em épocas de plantio e de colheita no campo. Neste caso, se a escola não vem ao campo, o campo se move para trazer a escola ao campo, pois os trabalhadores movem e removem montanhas no seu processo histórico-social. Assim, a escola no campo se tornou possível com a organização dos MS do campo, que se moveram no sentido de conquistá-la, com sua imagem e semelhança, mas agregando o que a humanidade produziu de conhecimento. Este é o sentido que Marx dá ao explicitar que a sociedade mais complexa é a chave para se compreender as sociedades menos “evoluídas”.

Nesta luta, por escola pública do campo no Paraná, Comilo (2012) escreveu que em 1997, no município de Cantagalo, foi realizado o 1º Encontro dos educadores Sem Terra como processo de organização do I ENERA. Em 1999, houve o 2º Encontro, com o Lema: *Por uma Educação no Campo*, realizado em Querência do Norte. Na Lapa, foi realizado o 3º encontro, com o lema *Sem Terra uma identidade Conquistada*. O 4º encontro foi realizado em Rio Bonito do Iguaçu, trazendo o lema: *Educação do Campo, direito nosso, dever do Estado*.

O envolvimento da sociedade civil organizada na construção da educação do campo no Paraná é inegável. Neste sentido, inferimos que a EdoC tem as marcas dos MS e dos sindicatos classistas. Na organização plural da sociedade, os interesses dos trabalhadores do campo para ter uma educação no campo se fizeram presente na mobilização social. Em 1998, como resposta dos MS, foi realizada a I Conferência, com o objetivo de aprofundar a relação dada entre Escola Rural e a Educação do Campo. A Conferência foi organizada pelo MST, Comissão Pastoral da Terra e APEART e contou com a participação do MAB/Crabi, da ASSESOAR, da CUT, Departamento Rural e do DESER, sendo realizada em julho de 1998, na Casa do Trabalhador, em Curitiba.

A caminhada até a Carta de Porto Barreiro traz a luta dos MS articulados na conquista da EdoC como política pública no Paraná, dentro do princípio constitucional do

direito à educação, consubstanciada na LDB, que preconiza uma escola no campo.

Na figura 2, trazemos o mapa do Paraná, localizando a cidade de Porto Barreiro, para que o leitor possa visualizar o local onde se firmou um pacto social entre autoridades constituídas, movimentos sociais, sindicatos, universidades dentre outras, para a implementação da EdoC no Paraná.

Na cidade de Porto Barreiro, no Paraná, de 02 a 05 de novembro de 2000, reuniram-se 450 pessoas, dentre as quais, educadoras e educadores do MST, dirigentes e lideranças de 64 municípios, representando 14 organizações da sociedade civil, entre movimentos sociais e populares, sindicais, universidades, ONGs e prefeituras, que refletiram sobre as “realidades do campo e trocaram experiências sobre os processos educativos”, diz a carta que, “Nesta troca de experiências, constatamos que muitas das dificuldades que enfrentamos para implementar uma educação de qualidade no campo, são frutos das políticas governamentais que excluem o campo do desenvolvimento nacional”. (PARANÁ. CARTA DE PORTO BARREIRO, 2000a).

E

Esta exclusão é parte de um projeto maior que as elites brasileiras estão implementando, por meio de um modelo de desenvolvimento, que privilegia a agropecuária capitalista em detrimento da pequena agricultura, agricultura familiar e camponesa. Este modelo não pretende enfrentar um dos maiores problemas brasileiros: a concentração fundiária, atendendo ainda às políticas neoliberais do FMI e do Banco Mundial. (PARANÁ. CARTA DE PORTO BARREIRO, 2000a).

Dessa forma, o documento apontou que o Paraná

[...] é conhecido e reconhecido por seu grande potencial agrícola e pela riqueza na diversificação da produção, sendo privilegiado pelas suas condições climáticas, hídricas, mineral, pela qualidade de seu solo e pela diversidade de seu povo. Entretanto, pobre em políticas agrárias e agrícolas voltadas para os reais interesses e necessidades das populações do campo. (PARANÁ. CARTA DE PORTO BARREIRO, 2000a).

Nesse sentido, “a maior parte da população do campo sofre com a ausência de políticas públicas adequadas para suprir suas demandas” e, assim, atender às necessidades

**Figura 2.** Mapa do Estado do Paraná, com a localização da cidade de Porto Barreiro, em vermelho.



**Fonte:** Serviço Nacional de Aprendizagem Rural, 2008. Retrabalhado pelo pesquisador.

elementares dos povos do campo, particularmente no tocante à educação do campo, pois a ausência de políticas públicas compromete a sociedade no seu processo de formação, levando à exclusão da escola.

Para esse fim, tiraram como propósito,

- Trabalhar, em todas as instâncias, a construção de um Projeto Popular para o Brasil;
- Trabalhar a educação na perspectiva da elaboração de um Projeto Popular de Desenvolvimento para o campo;
- Fortalecer a Articulação Paranaense; 'Por uma Educação do Campo', criada na II Conferência Estadual: 'Por uma Educação Básica do Campo';
- Fortalecer e consolidar a Articulação garantindo a participação das educadoras, dos educadores, das educandas e dos educandos em todas as instâncias;
- Promover diversas oportunidades de realização de convênios, trabalhos e atividades interinstitucionais para troca de experiências, reflexões teóricas e metodológicas sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas várias entidades que integram a Articulação Paranaense: 'Por uma Educação do Campo';
- Dialogar com os governos do Campo Democrático, na perspectiva de implementar, nos municípios, uma política de educação do campo, a partir de experiências metodológicas e políticas bem sucedidas realizadas por outras administrações;
- Trabalhar a valorização e a autoestima dos povos do campo, desde a sala de aula e por meio de encontros, seminários, eventos culturais e publicações;
- Criar inúmeras oportunidades de formação e reflexão sobre a importância dos Valores Humanos para a construção do Projeto Popular para o Brasil;
- Fomentar pesquisas sobre as novas práticas pedagógicas que estamos desenvolvendo nos diferentes níveis de ensino no campo, bem como, sobre as experiências comunitárias de organização social, política econômica, cultural e ambiental;
- Comprometer as universidades públicas para que elas assessorem as iniciativas dos movimentos populares e desenvolvam ações de ensino, pesquisa e extensão que promovam a qualidade de vida dos povos do campo;
- Priorizar e incentivar os estudos, as leituras, as reflexões para promover os conhecimentos científicos e culturais: patrimônios da humanidade;
- Ampliar a capacidade de articulação para organizar as demandas, propor e executar políticas públicas específicas para os diferentes níveis e modalidades da Educação do Campo e Organizar a III Conferência Estadual 'Por uma Educação do Campo'. (PARANÁ. CARTA DE PORTO BARREIRO, 2000a)

A Carta do Paraná foi redigida no *II Seminário Estadual de Educação do Campo do Paraná*, que foi realizado como política pública para fins de sensibilizar os gestores públicos a implementar as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo. Neste processo, o seminário apontou a necessidade da realização de um “mapeamento das demandas específicas do Estado e dos Municípios”, além de promover “a socialização de experiências locais desenvolvidas pelo Governo Estadual, Governos Municipais, Organizações Não-

governamentais e Movimentos Sociais”, no tocante à educação dos povos do campo. (PARANÁ, 2000a).

Para tanto, as organizações presentes no seminário, ao escreverem a Carta do Paraná, tiraram a seguinte concepção de campo:

O campo é entendido como um espaço de resistência no contexto das contradições entre capital e trabalho que subordina e condiciona todos os trabalhadores.

O campo entendido como um lugar onde vivem as pessoas sujeitos que podem se desenvolver em todas as dimensões (cultura, saúde, educação, saberes, lazer, comunicação, produção, entre outros) e que podem constituir sujeitos coletivos como garantia de realização de seus projetos de vida e das políticas públicas, produtor de conhecimento.

A possibilidade do campo como um lugar emancipado supõe se que se conceba uma realidade local específica como fruto também de múltiplas determinações do contexto amplo da sociedade, onde a escola se coloca como um instrumento a mais, produtora de praticas educativas comprometidas com a definição acima.

Com base no direito universal de ir e vir, o campo constitui-se num espaço de formação onde os conhecimentos desenvolvidos permitam às pessoas transitarem livremente no mundo atual compreendendo-o criticamente.

O campo como expressão da sociedade de classe constitui-se, incorporando uma diversidade cultural e especificidades, dando a possibilidade de que possamos falar em termos de ‘povos do campo’. (PARANÁ, 2000a).

E, a seguinte concepção de educação do campo:

A escola do campo guia-se por um Projeto Político Pedagógico que aponta para uma educação de caráter emancipatório, humanizador capaz de fazer uma leitura de mundo e como sujeitos históricos que somos, fortalecer nossa identidade valorizando os elementos do contexto local, produzindo conhecimento a partir da problematização, ressignificando a cultura do campo na perspectiva da não subordinação da não discriminação e superando a fragmentação e a transmissão do conhecimento de forma positivista, acabada.

A escola do Campo trabalhará para fortalecer a consciência crítica e a auto-estima, fortalecendo a luta e as organizações da população do campo,

A escola do Campo não faz o desenvolvimento sozinha, por isso trabalhará articulada com organizações da sociedade especialmente as da população do campo e outras que comunguem com esta concepção.

A escola do campo só se viabilizará se for articulada com a problemática da educação pública gestada coletivamente com outros sujeitos coletivos do campo. (PARANÁ, 2000a).

Os entes públicos e os MS subscreveram a Carta do Paraná, na qual reconhecem o campo e a educação do campo como uma singularidade distinta e, como tal, devem ter também uma educação voltada às particularidades dos povos do campo, a qual respeita a cultura e o modo de vida de cada segmento que compõe a diversidade desses povos. Reconhecem no campo um modo de vida particular e, portanto, traz a necessidade de uma educação que contemplem o interesse dos povos do campo, pois “não basta ter escolas no

campo; quer-se ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo” (KOLLING et alii, 1999, p. 29).

Clésio ressalta a importância da luta por educação do campo, pois este espaço de produção da vida material está ausente de políticas de Estado para a escolarização de seus povos. Para ele,

A necessidade pela educação do campo é identificadora da ausência de políticas públicas planejadas e efetivadas para o contexto rural em nosso país, como exemplificado nas assertivas dos movimentos sociais do campo: ‘a nossa luta é no campo das políticas públicas, porque esta é a única maneira de universalizarmos o acesso de todo o povo à educação’ (CALDART, 2002b, p. 27); ‘a maior parte da população do campo sofre com a ausência de políticas públicas adequadas para suprir suas demandas.’ (PARANÁ. CARTA DE PORTO BARREIRO, 2000a). (CLÉSIO, 2005, p. 39).

As marcas da luta dos sujeitos do campo, por uma educação do campo, como política pública traz a união dos movimentos sociais do campo com várias instituições urbanas, como o objetivo de se conquistar a escola no campo dentro dos paradigmas educacionais que os sujeitos do campo almejam como educação, isto é, uma escola que sustenta o trabalho do campo na valorização dos sujeitos que os habita. Neste sentido, a relação estabelecida entre educação e campo traz uma reorientação pedagógica às atividades didáticas, cuja centralidade são seus sujeitos, que vivem no campo, produzem a vida material e cultural na diversidade. É inegável a cultura que se vive no campo, mas a relação de produção social é capitalista, na qual as contradições sociais e a exploração do trabalho por parte do capital atingem a todos.

A carta emanada em Porto Barreiro, como carta política, expressa a necessidade de uma articulação dos MS urbanos e do campo com universidades e outras entidades representativas da sociedade, para que a educação do campo possa ser universalizada na forma de direito na sua totalidade, ou seja, a educação básica como política pública no campo. A carta, neste aspecto é significativa, pois sinaliza às autoridades políticas a disposição dos MS na conquista da EdoC, de forma universal e perene.

Para dar unidade à luta por educação do campo e, com isso, poder acompanhar o desenvolvimento da EdoC no Paraná, foi criado no *II Seminário Estadual de Educação do Campo do Paraná*, que foi realizado no ano de 2000, o **Comitê Provisório de Educação do Campo do Estado do Paraná**, que foi constituído pelas forças políticas presentes em Porto

Barreiro, Paraná, conforme segue no Quadro 1:

**Quadro 1.** Composição do Comitê Provisória de Educação do Campo do Estado do Paraná

<b>MEMBROS</b>	<b>ENTIDADES</b>
Antenor Martins	SEED – Secretaria de Estado da Educação
Claudir Daltoé	UFPR – Universidade Federal do Paraná
Solange Von Onçay	ASSESOAR - Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural
Vera Gislon	CPT – Comissão Postal da Terra
Juceli Verona de Castro	UEL – Universidade Estadual de Londrina
Fernando José Martins	UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Dirce Slongo	ARCAFAR-SUL - Associação Regional das Casas Familiares Rurais
Maria de Fátima da Rocha	Movimento Negro
Maria Izabel Grein	MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
Vilson Schon	FETRAF-SUL Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Região Sul
Dirceu Luis Fumogalli	APEART Associação Projeto Educação do Assalariado Rural Temporário
Regina Léssio Barbato	FETAEP-Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado do Paraná
Hélio Meca	MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens
Maria Cecílio	UEM – Universidade Estadual de Maringá
Sauri Pafej Manoel Antônio	APP - Sindicato Dos Trabalhadores Em Educação Pública Do Paraná
Fernando Santos	ASS. Dos Prof. Indígenas do Estado do Paraná
	CENTRO ACADÊMICO DA UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa
	UNDIME - União Dos Dirigentes Municipais De Educação Do Paraná
	MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores
	MMC - Movimento das Mulheres Camponesas

**Fonte:** PARANA, 2000a. Reorganizada pelo autor.

Em defesa da escola pública, laica e gratuita, a APP-Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná, para fazer frente aos ataques neoliberais à educação pública no Paraná, como membro presente na organização da EdoC, no final do Governo liberal de Jaime Lerner se pôs a debater, na Conferência Estadual de Educação, que ocorreu entre os dias 6, 7 e 8 de julho de 2001, as questões pertinentes à escola pública na ordem capitalista. Nesta conferência, o objetivo era “recolher elementos” para construir um Plano Estadual de Educação, para reconstruir a escola pública após o dilúvio neoliberal que a educação passou no governo Lerner (1995-2002), que tinha como secretária de Estado da Educação uma



funcionária do Banco Mundial, Alcione Saliba, pois o Paraná foi um “laboratório experimental das políticas neoliberais”.

Diante disso, a APP-Sindicato, traz em seu Caderno de Debates que:

A escola tem sido o principal alvo do ataque neoliberal. O objetivo não é só de ordem econômica (enxugar o Estado, reduzir gastos, otimizar custos), mas, também, porque é vital que este espaço de produção, organização e transmissão do conhecimento e da cultura seja cada vez mais restritivo à maioria da população.(APP-SINDICATO, 2001, p. 09).

Pois

No fundo destas reformas está um objetivo estratégico do capitalismo, modelar um ser humana cada vez mais individualista e competitivo a partir da lógica empresarial, ao mesmo tempo em que impossibilita o avanço das classes populares no acesso ao conhecimento sistematizado. (APP-SINDICATO, 2001, p. 09).

E que reformas foram estas? O professor Romeu Gomes de Miranda, presidente da APP-Sindicato, nas palavras iniciais do Caderno de Debates, afirmou que:

O período que estamos vivendo é único na história do Paraná. Vivenciamos a experiência neoliberal mais radical do país. O governador Jaime Lerner não hesitou quando tratava de pôr em prática os fundamentos do Neoliberalismo. Quando tinha a lei, a seu favor, usou a lei; quando não, impôs na marra. Assim foi com o Paraná educação, Paraná previdência, Proem, Correção de fluxo, redução da grade, proibição do curso fundamental noturno, alteração do porte das escolas (reduzindo horas, provocando perdas de empregos), Municipalização do Ensino a ferro e fogo, com o conseqüente corte do adicional de difícil acesso, alteração das regras de aposentadoria do pessoal RDT, Ensino Especial, etc. (APP-SINDICATO, 2001, p. 05).

Diante desse dilúvio neoliberal e das eleições próximas para o governo do Estado, o desafio estava lançado à educação pública no Paraná. Reconstrução da escola com um novo Plano Estadual de Educação - PEE construído coletivamente pelos educadores para entregá-los aos candidatos ao governo de Estado nas eleições de 2001. Neste processo está a Educação do Campo pensada a partir de seus sujeitos e com os seus sujeitos. Não é uma educação para o homem do campo, mas, sim, uma educação com o homem do campo.

Dessa forma, o Caderno de Debates traz que:

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, neste sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições de existência social e com as realizações da sociedade humana. Os movimentos sociais do campo propugnam por algo que ainda não teve lugar, em seu estado pleno, porque perfeito no nível de suas aspirações pois propõem mudanças na ordem vigente reivindicando uma educação escolar inclusiva com propostas pedagógicas que contemplem a diversidade, a multiculturalidade e o desenvolvimento social justo em todas as suas dimensões. (APP-SINDICATO, 2001,

p. 47).

Por isso, Vendramini escreveu que

A defesa de uma educação do campo tem como sustentação o reconhecimento de uma realidade de trabalhadores e trabalhadoras que têm resistido para continuar produzindo sua vida no espaço rural. E, especialmente, o reconhecimento de que esta realidade precisa ser alterada, tendo em vista a crescente pobreza, o desemprego, as grandes desigualdades sociais e as dificuldades de acesso às políticas públicas (saúde, educação, transporte, infra-estrutura etc.). Portanto, pensar um projeto de educação do campo pressupõe a sua sustentabilidade em termos econômicos, sociais e culturais. (VENDRAMINI, 2007, p. 129).

A APP-SINDICATO debateu a educação do campo e os resultados apareceram no PEE que o governo Roberto Requião procurou debater com a sociedade civil nos idos de 2003. Como a educação do campo é a expressão das lutas de classes no campo, o MST realizou e vem ampliando as experiências pedagógicas nas escolas de acampamento e nos assentamentos, sistematizando os princípios e a filosofia de educação do e no MST. Outras experiências também são realizadas, como a pedagogia de alternância realizada nas Casas Famílias Rurais, Escolas Família Agrícola etc. Assim, o campo é um laboratório educacional de experiências que estão ligadas à vida material e cultural dos povos do campo, pois possuem conhecimentos práticos da lida com o campo na produção da existência material. Portanto,

A partir das experiências, reflexões e lutas dos movimentos sociais, no Estado do Paraná, esta temática foi considerada na discussão da III Conferência Estadual de Educação - Construindo o Plano Estadual de Educação - do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná e permeia as políticas da SEED. (PARANÁ, 2005b, p. 55).

Para dar cumprimento político às determinações das DOEBEC, no PEE, o Estado reconheceu que:

[...] A educação para os povos do campo é trabalhada a partir de um currículo essencialmente urbano, geralmente deslocado das necessidades e da realidade do campo. Além disso, os saberes, a cultura e a dinâmica dos trabalhadores do campo, raramente são tomados como referência para o trabalho pedagógico bem como na organização do sistema de ensino, na formação de professores e na produção de livros didáticos. (PARANÁ, 2005b, p. 55).

Pois, no campo vivem “diferentes sujeitos”, “resistindo para permanecer no campo, envolvidos com distintas formas de trabalho” que estão “buscando a construção e consolidação de políticas públicas educacionais voltadas para a sua realidade, diante do contexto em que se encontra o quadro da educação para os povos do campo”. (PARANÁ, 2005b, p. 56)

Neste sentido, Antonio se manifestou, pontuando que

[...] vem ocorrendo, por parte dos movimentos sociais, uma diversidade de experiências e representações não valorizadas por uma tradição política e educacional, uma tradição de um enfoque central na necessidade de transformação da educação a partir do currículo escolar como desdobramentos de políticas de perfil urbano/industrial predominante. [...]. (ANTONIO, 2005, p. 37).

O Estado do Paraná, reconhecendo a legitimidade dos povos do campo à educação no e do campo, o PEE, construído coletivamente, traz as diretrizes para a educação do campo, dentre as quais destaco, como segue:

3. O campo deve ser considerado como espaço de vida que contribui para autoafirmação da identidade dos povos do campo, no sentido da valorização do seu trabalho, da sua história, da sua cultura, dos seus conhecimentos. O campo retrata uma diversidade sociocultural, que se dá a partir dos sujeitos que nele habitam: assalariados rurais temporários, posseiros, meeiros, arrendatários, acampados, assentados, reassentados atingidos por barragens, agricultores familiares, vileiros rurais, povos das florestas, indígenas, descendentes negros provenientes de quilombos, pescadores, ribeirinhos, e outros mais. [...].

4. Compreender a educação a partir da diversidade presente no campo, implica em construir políticas públicas que assegurem o direito à igualdade com respeito às diferenças.[...].

6. A definição de políticas educacionais para os povos do campo deve ter como essência o reconhecimento da identidade da escola do campo. Esta identidade é definida a partir dos sujeitos a quem a escola se dirige e da realidade em que estão inseridos. [...].

8. Tendo em vista que a escola deve ser formadora de sujeitos vinculados a um projeto de emancipação humana, os currículos devem contemplar os saberes acumulados pelas experiências vividas pelos povos do campo nos movimentos sociais, nas lutas, no trabalho, na produção, na família, na vivência cotidiana. A escola tem o dever de interpretar esses processos educativos que acontecem fora dela, organizar este conhecimento e socializar o saber e a cultura historicamente produzidos, viabilizando os instrumentos técnico-científicos para interpretar e intervir na realidade, na produção e na sociedade.

10. As políticas públicas de Educação do Campo devem ser baseadas em uma nova relação entre o poder público e os sujeitos do campo. [...].

12. Enfim, a construção de uma política que afirme a identidade da educação do campo e assegure aos povos do campo o direito à educação e à escolarização que respeite suas especificidades e diversidade cultural. A participação das comunidades do campo na elaboração das políticas educacionais, implica em mudanças na organização do Sistema de Ensino, na organização pedagógico-administrativa da escola, na proposta curricular, na produção de materiais didáticos, na formação de educadores, entre outros. (PARANÁ, 2005b, 60-61).

E, para esse fim, traçou os seguintes objetivos:

1. Garantir a Educação do Campo enquanto política pública visando o desenvolvimento do campo.

2. Assegurar a organização da escola e dos currículos escolares vinculados à realidade do campo, garantido a relação entre o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados e os saberes da vivência cotidiana.

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

Como resposta a essas necessidades, o Estado do Paraná, em 2006, por meio da Secretaria de Estado da Educação – SEED, integrou a Educação do Campo como política pública de Estado e estabeleceu as diretrizes curriculares para a educação do campo, centrada em 4 eixos estruturantes, que são: *Cultura e identidade; Interdependência campo-cidade, questão agrária e desenvolvimento sustentável; Organização política, movimentos sociais e cidadania; trabalho.*

As DCE-EdoC trazem, como apresentação feita pelos professores, que:

As Diretrizes Curriculares para a Educação Pública do Estado do Paraná chegam às escolas como um documento oficial que traz as marcas de sua construção: a horizontalidade, que abraçou todas as Escolas e Núcleos Regionais de Educação do Estado e a polifonia, que faz ressoar nelas as vozes de todos os professores das Escolas Públicas Paranaenses.

Este é um documento que traz, em si, o chão da escola e traça estratégias que visam nortear o trabalho do professor e garantir a apropriação do conhecimento pelos estudantes da rede pública.

Os mesmos princípios democráticos que fundamentam a construção destas Diretrizes solicitam, dos professores, o engajamento na contínua reflexão sobre este documento, para que sua participação crítica, constante e transformadora efetive, nas escolas de todo o Estado, um currículo dinâmico e democrático. (PARANÁ, 2006, p. 5).

O Paraná apresenta à educação do campo, nas suas diretrizes educacionais, os parâmetros que os MS desejam. Mas, para dar conta da complexidade dos povos do campo, com suas particularidades de produção da vida material e suas manifestações culturais, as diretrizes procuraram contemplá-los dentro da lógica do Estado, como política pública. Para tanto, nas Diretrizes, traz que:

A identidade dos povos do campo comporta categorias sociais como posseiros, bóias-frias, ribeirinhos, ilhéus, atingidos por barragens, assentados, acampados, arrendatários, pequenos proprietários ou colonos ou sitiantes – dependendo da região do Brasil em que estejam – caboclos dos faxinais, comunidades negras rurais, quilombolas e, também, as etnias indígenas. (PARANÁ, 2006, p. 24/25).

Nesse sentido,

entender o campo como um modo de vida social contribui para auto-afirmar a identidade dos povos do campo, para valorizar o seu trabalho, a sua história, o seu jeito de ser, os seus conhecimentos, a sua relação com a natureza e como ser da

natureza, [pois] trata-se de uma valorização que deve se dar pelos próprios povos do campo, numa atitude de recriação da história, [cujo] campo retrata uma diversidade sociocultural, que se dá a partir dos povos que nele habitam, [e, entre eles estão os] assalariados rurais temporários, posseiros, meeiros, arrendatários, acampados, assentados, reassentados atingidos por barragens, pequenos proprietários, vileiros rurais, povos das florestas, etnias indígenas, comunidades negras rurais, quilombos, pescadores, ribeirinhos e outros mais [estando ou não] vinculados a alguma forma de organização popular, [e vêm de] diferentes gerações, etnias, gêneros, crenças e diferentes modos de trabalhar, de viver, de se organizar, de resolver os problemas, de lutar, de ver o mundo e de resistir no campo. (PARANÁ, 2006, p. 27-28).

Dessa forma, podemos inferir que há no campo um movimento social que se afirma e se determina em função do trabalho que desenvolvem e expressam essa dinâmica no processo de formação, que é o MST. Não é por acaso que Arroyo afirmou que “não só há no campo uma dinâmica social, ou movimentos sociais do campo, também há ‘movimento’ pedagógico ‘no campo’” (ARROYO, 2004, p. 68).

Dessa forma, as Diretrizes partem da premissa que o homem do campo é um sujeito histórico e tem um jeito peculiar de produzir a vida material. Nesse sentido, o que caracteriza os povos do campo,

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

Portanto, é na singularidade dos povos do campo que devemos compreender as diretrizes propostas para a educação do campo, partindo dos interesses do próprio campo, isto é, uma educação vinculada ao mundo do trabalho com a terra, pois “os processos educativos passam pelo conjunto de experiências, de vivências que o ser humano tem ao longo de sua vida. E a experiência que nos marca a todos é a experiência do trabalho, da produção, o ato produtivo que nos produz como pessoas” (ARROYO, 2004, p. 76). Este princípio também é defendido por Caldart, quando afirma que é na práxis real e concreta que se objetiva e se materializa a educação no e do campo. No campo, assevera ela, pois “o povo tem o direito de ser educado no lugar onde vive; [Do campo], pois o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2002, p. 26), “constituindo ponto de partida das práticas pedagógicas na escola do campo” (PARANÁ, 2006, p. 31). Esse é o entendimento que Arroyo tem do ato educativo, pois

[...] Lugar de criança não é só na escola, o porque não podemos supor que só se

educa na escola. Escola sim, mas vinculada ao mundo do trabalho, da cultura, ao mundo da produção, vinculada à luta pela terra, ao projeto popular de desenvolvimento do campo. Nós temos que recuperar os vínculos entre educação e terra, trabalho, produção, vida, cotidiano de existência; aí é que está o ato educativo. (ARROYO, 2004, p. 77).

Assim, os povos do campo e sua identidade cultural são também objetos de estudo pelos próprios povos do campo, conforme disciplinam as diretrizes da escola do campo no Paraná, cuja centralidade se dá nos quatro eixos que as instituiu, isto é, a partir da especificidade e da natureza peculiar, que é o próprio campo.

#### 4. A ESCOLA ITINERANTE DO MST

A Escola Itinerante é fruto de um processo reflexivo desenvolvido ao longo dos anos nos acampamentos de reforma agrária buscando contemplar um fazer pedagógico diferente das práticas tradicionais, incorporando ao processo educativo à realidade vivenciada pelo aluno, os elementos ligados à realidade do meio rural e à caminhada desenvolvida na luta pela Terra. (WEIDE, 2009, p. 12)

Para materializar esta seção, analisamos dissertações e teses de pesquisadores sobre a escola itinerante do MST no processo das lutas sociais por terra e a materialidade da escola do campo nos marcos das políticas de governo, para os que vivem em acampamentos do MST. Ou seja, Estado e MST, em determinadas circunstâncias, criaram uma escola pública no acampamento do MST, que traz a dualidade na sua forma de ser e de existir, pois os elementos de aplicação pedagógica e de gestão da escola trazem os interesses do MST, que se conflituam com os interesses do Estado no campo da materialidade escolar.

Na ocupação da terra, a escolarização no acampamento era negligenciada, pois o objetivo dos sem terra era a reforma agrária. No acampamento tem-se a necessidade de comer e beber como imperativo da reprodução social do homem. A escola, diante das necessidades da vida, era secundária, neste aspecto das lutas sociais do campo. Mas ela se impõe aos sem terra também como necessidade, pois o trabalho educativo é um elo de integração das famílias, o que necessita planejamento e ação para sua execução. Terra e educação, para o MST, tornou-se parte de lutas integradas, mas a ocupação é o marco inicial do processo de montagem do acampamento e da construção da escola.

Conforme Weide,

Nos Acampamentos de Sem-Terra a Educação escolar formal havia sido quase que esquecida em prol do grande alvo da conquista da Terra. Percebe-se que só lutar pela terra não basta. A luta pela Reforma Agrária é bem mais ampla. Implica a conquista de direitos sociais que compõem o que se poderia chamar cidadania. A Educação é um desses direitos, mas que também requer planejamento, mobilização, organização e luta. (WEIDE, 1998, p. 101).

A conquista do direito à educação, com a garantia da escola no acampamento, Iurczaki a coloca como espaço privilegiado de ação educativa, tendo como centralidade as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo MST. Desse modo, Iurczaki escreveu que “a Escola Itinerante é o loco da transformação a partir da conscientização. A mesma tem importância

tanto para o MST quanto para a população que acredita libertar-se através da escola”. (IURCZAKI, 2007, p. 93). A escola, para o MST, se insere nas lutas de classes e ganha dimensões no processo de emancipação humana como realidade histórico-social. Todavia, a escola no capitalismo traz em si as desigualdades sociais e o apartheid educacional como regra de interesse de classe. O MST acredita que é possível fazer uma escola diferente, uma escola que dê resposta aos interesses da classe trabalhadora, no sentido da emancipação do homem frente à sociedade capitalista.

Bahniuk, defende que

Para analisar as contradições e as potencialidades do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas no MST na direção da emancipação humana, partimos das seguintes categorias: a relação entre a escola e a vida; a realidade como ponto de partida e chegada da escola; a relação entre trabalho e escola; a auto-organização dos estudantes; a participação dos acampados na escola; os ciclos como forma de resistência da escola; a Escola Itinerante e a relação com o Estado, a escola em movimento e na luta social. Concluímos que esta Escola Itinerante precisa incorporar de forma coletiva e consciente as discussões e ações tendo como eixos centrais a mudança, a história, a luta e o trabalho. Enfim, uma escola que contribua com a elevação do padrão cultural da classe trabalhadora, o que inclui a socialização dos conhecimentos historicamente produzidos, ainda que limitada numa sociedade de classes, auxiliando assim, no acúmulo de forças para a construção do projeto de emancipação humana. (BAHNIUK, 2008, p. 6).

Em seus estudos, Bahinuk reafirma o caráter pedagógico como essencial à formação do homem, possibilidades de emancipação humana, como uma necessidade histórica frente à degradação da vida material e do capitalismo autodestrutivo do ser social. Por isso, a capacidade de criação do homem, no seu devir histórico, o coloca como sujeito de sua história na luta pela sobrevivência. O MST, neste devir histórico, segundo Bahniuc, cria uma escola no acampamento que se contrapõe à escola burguesa por privilegiar a articulação da escola com a vida material presentes no cotidiano do acampamento (BAHNIUK, 2008).

Desse modo, podemos inferir que está presente o reconhecimento das lutas sociais dos acampados por educação no acampamento do MST. Este processo, para o MST, possibilita a emancipação e isto passa pela desalienação, que se conquista com a posse dos meios de produção e do conhecimento socialmente produzido pelo homem no seu devir histórico, pois “a práxis utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a compreensão das coisas e da realidade”. (KOSIK, 1976, p. 10). Por isso, a necessidade da escola, mas não de uma escola qualquer. A necessidade de uma escola



vinculada aos interesses dos trabalhadores rurais Sem Terra. E qual é esta escola? Para Bahniuk,

A Escola Itinerante é uma das experiências escolares recriadas pelo Movimento Sem Terra, sendo esta fruto das atividades pedagógicas desenvolvidas desde as primeiras ocupações do MST. No entanto, não tinha suas práticas reconhecidas legalmente. Em 1996, conquista-se a aprovação das Escolas Itinerantes pelo Conselho Estadual de Educação (no Rio Grande do Sul), a princípio como experiência pedagógica, por dois anos. (BAHNIUK, 2008, p. 41).

Neste sentido, o marco inicial da Escola Itinerante é como “experiência pedagógica” no Rio Grande do Sul, no ano de 1996. Portanto, nasceu como escola pública no acampamento. Entretanto, ressaltamos que a escola itinerante foi conquistada pelo MST nos Estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Goiás, Alagoas e Piauí (CAMINI, 2009) Ou seja, a pesquisa mostrou que ela não se universalizou nos territórios do MST.

E o que é a Escola Itinerante? É uma escola que carrega as marcas das lutas sociais por terra, pois ela se movimenta e se realiza nos espaços escolares onde se encontram os educandos. Portanto, é uma escola nas marchas, nas ocupações de prédios públicos, nas manifestações em praças de pedágios, em encontros do MST. Sua materialidade não se restringe à escola no acampamento. Para o MST, a EI é uma escola pública conquistada para atender a demanda por escolas nos Acampamentos dos Sem Terra. Ela acontece nos Estados do RS, PR, SC, AL, PI e GO. Segundo Weide,

A Escola Itinerante é fruto de um processo reflexivo desenvolvido ao longo dos quinze anos de Acampamentos de Reforma Agrária onde se refletiu a necessidade de um fazer pedagógico diferente das práticas tradicionais, incorporando ao processo educativo a realidade vivenciada pelo aluno, os elementos ligados à realidade do meio rural e à própria caminhada desenvolvida na luta pela Terra. (WEIDE, 1998, p. 115).

Mas como essas escolas nasceram? Elas nascem da (LDB) Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971, com base no artigo 64, conforme segue: “Os Conselhos de Educação poderão autorizar experiências pedagógicas, com regimes diversos dos prescritos na presente Lei, assegurando a validade dos estudos assim realizados”. Diante disso, o MST iniciou a luta pela escola itinerante como “experiência pedagógica” nos seus territórios, estruturada como escola pública estatal. Mas essa luta não foi fácil, conforme se pode ler em Weide:

A caminhada de luta pela Educação é uma trajetória que está sendo delineada em meio as incertezas e indefinições. A luta pela Educação começa desde a briga pela criação de escolas oficiais nos assentamentos chegando até o controle administrativo, político e pedagógico das mesmas. (WEIDE, 1998, p. 101).

Cabe neste caso trazer um diálogo entre uma educadora da Escola Itinerante em

Santa Catarina com Raquel Puhl, pois a educadora apontou a importância da escola por se encontrarem em uma situação de acampamento, portanto provisória, pois

[...] a qualquer momento podem ter a necessidade de 'levantar acampamento', ou seja, deslocaram-se para outro lugar, muitas vezes até mesmo para outro município, a existência dessa escola torna possível que as crianças não tenham seu estudo prejudicado, à medida que, assim que as barracas são construídas, constrói-se também a escola e as aulas continuam. Do contrário, seria necessário procurar uma escola no município a cada mudança de acampamento, deparando-se com problemas como a falta de vagas nas escolas entre outros entraves relacionados à documentação dessas crianças que, até que fossem resolvidos, poderiam comprometer os estudos das mesmas. (apud PUHL, 2008, p. 59-60).

A preocupação da educadora traz a compreensão da realidade em que vivem, pois o território da escola é também uma conquista do acampamento. Portanto, conquista-se o território em duplo sentido: o território da Reforma Agrária e o território da escola e, em ambos os processos, o caminho percorrido é o mesmo: a ocupação. Por isso, a institucionalização da Escola Itinerante do MST se torna importante, pois o caráter provisório do acampamento impõe aos acampados a necessidade da escola pública em caráter de itinerância, uma vez que o processo pedagógico não é interrompido. A institucionalização, neste caso, traz a certeza da permanência da escola pública no acampamento, cujo caráter de provisoriedade pode cessar com o assentamento das famílias na terra. Por isso, Gehrke escreveu que

A trajetória da escola até aqui percorrida caracteriza a passagem conceitual e prática de Escola do Acampamento à Escola Itinerante. A Escola Itinerante vai existir enquanto existir o acampamento; é passageira, não desaparece, torna-se Escola do Assentamento, ou Escola do Campo, depois da terra conquistada. Não a escola dos sonhos do Movimento mas, sem dúvida, é a semente plantada na vida das famílias acampadas, que vão sonhando com seu pedaço de chão, enquanto lutam para conquistá-lo, coletivamente. (GEHRKE, 2010, p. 71).

Neste sentido, inferimos que a escola no acampamento tem história de luta e de conquista junto aos poderes públicos constituídos. Mas, é uma escola pública que tem as marcas do Estado no seu formato. A EI traduz, neste caso, uma política pública de governos estaduais, por ser de caráter experimental, pois seu caráter de itinerância e sua existência é efêmera, cuja existência legal se dá em terra de disputa por RA e as políticas de Estado têm um caráter de perenidade. Mas isto não desobriga o Estado de garantir a escola nos marcos da educação pública para os acampamentos, pois as crianças e adolescentes acampadas não podem ser excluídas do processo de alfabetização e escolarização oferecida pelo Estado à sociedade. A luta de classes no campo não pode servir de empecilho ao Estado de garantir aos

acampados o direito à educação escolar nos marcos da escola pública em toda sua extensão.

#### **4.1 A institucionalização da escola itinerante nos CEE do Rio Grande do Sul, Paraná e Santa Catarina**

É a partir dessa experiência de escola informal nos Acampamentos de Sem-Terra e outras experiências nos assentamentos que se subsidiou a formulação da proposta Pedagógica alternativa 'Escola Itinerante' para os Acampamentos de Sem-Terra do Rio Grande do Sul. Por que para Acampamentos de Sem-Terra? Os assentamentos já têm, na maioria, a Escola estruturada com o reconhecimento formal. Os Acampamentos de Sem-Terra, por serem um tempo rápido, passageiro e apresentarem realidade 'subversiva' ficaram excluídos de seus direitos educativos. No entanto, a lentidão dos processos de assentamentos de Reforma Agrária levou a um repensar essa possibilidade de construção de um espaço educativo formal nos Acampamentos de Sem-Terra. (WEIDE, 1998, p. 07).

Para ter existência legal, toda escola necessita ser autorizada e reconhecida pelos Conselhos Estaduais de Educação em cada ente federado do país. A Escola Itinerante do MST para se tornar uma escola legal, pública no acampamento, também tem que ser aprovada pelo CEE, com seu projeto de ensino e estrutura de funcionamento. Portanto, deve ter um Projeto Político-Pedagógico e Regimento Escolar que norteia sua existência legal, sua forma de gestão didática, administrativa e financeira, além de disciplinar a oferta de ensino e o caráter pedagógico. Ou seja, traz as marcas da escola burguesa em seu funcionamento.

Diante disso, vejamos o que dizem os CEEs nos Estados da Região Sul, onde o MST conquistou a Escola Itinerante para as crianças em seu território. Para o MST, é uma escola que se constrói com seus sujeitos, não simplesmente para seus sujeitos. Uma escola que se estrutura a partir das lutas pela terra no interior do capitalismo agrário e latifundiário, que mantém, não só o apartheid da terra, mas também da educação para os camponeses. Estas conquistas são importantes do ponto de vista da estratégia da luta do MST, pois permitem a reprodução do MST e a formação de quadros qualificados para o encaminhamento das lutas sociais na sociedade capitalista, o que implica em afirmar que a educação dos trabalhadores é uma arma poderosa na luta revolucionária no interior de uma sociedade de classes. A tática

“ocupar e acampar” empreendida pelo MST rendeu frutos, tanto na luta pela terra, quanto na luta pela escola, cujo resultado prático é a Escola Itinerante. A conquista da EI, traz, neste sentido, a potencialização do MST nas lutas sociais do campo contra o latifúndio improdutivo e o agronegócio, enquanto polo avançado do capitalismo no campo. Por isso, Filipak escreveu que

Os espaços educativos do MST são espaços privilegiados da formação, preservação, fixação da identidade sem terra. Mas essa identidade, apesar de estar sempre sendo demarcada simbolicamente, nos comportamentos estabelecidos como válidos, na ideologia, enfim, na cultura criada em torno de pertencer a esse movimento, e incentivada pelas lideranças, ela se mistura, modifica e produz conflitos a partir das influências externas, e, sobretudo a partir das subjetividades dos sujeitos e das relações de poder estabelecidas. (FILIPAK, 2009, p. 232).

#### **4.1.1. A EI no Rio Grande do Sul**

O espaço educativo nos acampamentos do MST se consolida na estrutura do Estado como “experiência pedagógica”, pelo Parecer nº 1.313/96, que foi aprovado em 19 de novembro de 1996, reconhecendo a Escola Itinerante nos acampamentos do MST, para, com isso, regularizar o processo de escolarização realizado pelos Sem Terra em uma área provisória de produção da vida material e cultural. O reconhecimento da Escola Itinerante foi um ato político do Governador do PMDB Antônio Brito (1995-1999). Este ato representou a ocupação da escola do MST nos marcos da legalidade burguesa.

Com a perinidade da escola, a EI, pelo seu caráter de “itinerância”, necessita de uma escola que sirva de sede às ações administrativas e pedagógicas. No documento oficial de criação da escola, a escola sede está denominada de escola-base, sendo uma escola pública em área de assentamento. É, portanto, uma escola com forte vínculo com o MST. Neste sentido, Weide assim nos apresenta o projeto “experiência pedagógica – Escola Itinerante”:

A estrutura e o funcionamento desse Projeto diferenciado da escolarização dos Acampamentos de Sem-Terra, é efetivada através de ligação entre a escola-base - Escola Estadual de 1º grau Nova Sociedade, em Nova Santa Rita e a(s) escola(s) Itinerante(s) localizada(s) no(s) Acampamento(s). Sendo que *‘o papel, da escola base, articulada com a Delegacia de Ensino, Secretaria de Educação e Comissão Interinstitucional é de acompanhar e dar suporte legal à vida escolar dos alunos e professores’* (Parecer 1.313/96, p.05). (WEIDE, 1998, p. 120-121).

E como funciona esta escola? Neste caso, trazemos a contribuição de Pieri, para quem,

A Escola Itinerante está organizada em etapas o que a diferencia das escolas regulares, pois ela não tem uma época pré-determinada para iniciar suas atividades escolares. O período letivo inicia quando o Acampamento é constituído e cada etapa

possui objetivos e conhecimentos próprios a serem detalhados ao longo do processo. (PIERI, 2002, p. 91).

Portanto, a organicidade da escola se dá na constituição do acampamento, pois a situação de acampados traz o deslocamento de famílias de Sem Terra para o território do MST em construção. Assim, diante das incertezas da vida, a escola do MST é erguida junto com o acampamento, como processo de pertencimento ao movimento, mas se consolida como escola pública na estrutura de Estado, que possui uma organização administrativa para seu funcionamento. Neste sentido, Weide, com base no Parecer do CEED, traz a organização administrativa e o fazer pedagógico, conforme segue:

A organização Administrativa assim está constituída:

- a) diretor da Escola-Base vale-se da administração participativa. Oportuniza a articulação com a equipe dos professores da Escola Itinerante e da 27ª Delegacia de Educação. Visa o pleno desenvolvimento da presente proposta e a inclusão da Escola para o repasse de recursos trimestralmente;
- b) a secretaria da Escola-Base mantém organizada a escrituração e o arquivamento dos dados referentes a vida escolar do aluno e a vida funcional dos professores;
- c) o Supervisor e o Orientador da Escola-base e da Delegacia de Ensino acompanham o desenvolvimento da proposta e assessoria aos professores para o bom desempenho docente;
- d) o professor coordenador da Escola Itinerante, além da docência, responsabiliza-se pela organização escolar e pela articulação da equipe de Educação do MST;

O fazer pedagógico é construído no cotidiano da Escola. A vivência da metodologia participativa é efetivada através:

- a) do colegiado da direção, que estabelece linhas comuns de ação procurando unir a teoria com a prática;
- b) das assembleias, onde os professores, os pais, os alunos e a equipe da Educação dos Acampamentos de Sem-Terra, têm voz e voto no debate e na tomada de decisões sobre os problemas da aplicação do Projeto pedagógico, bem como, no estabelecimento de regras de convivência e de programação das atividades; (WEIDE, 1998, p. 121).

Percebe-se, nas palavras de Weide, a presença do MST na organização da Escola Itinerante. Traz, portanto, a responsabilidade do MST na caminhada histórica da construção da escola nos acampamentos dos Sem Terra. Para o MST, portanto, organizar a Escola, tendo o Estado burguês como parceiro não significa a submissão ao Estado, mas uma ação pedagógica no âmbito do direito à educação com uma escola conquistada e, portanto, uma escola com determinados objetivos e práticas escolares que são desenvolvidas pelo Setor de Educação do MST. Neste caso, o MST necessita da escola do Estado para alfabetizar as crianças e assegurar a escolaridade dos educandos no seu processo de formação, além de certificar os alunos nas etapas cursadas. Garantir o processo de certificação faz com que o

MST busque na estrutura do Estado burguês a escola que necessita, mas, para o MST, esta escola deve ser diferente, deve ser uma escola conectada com a vida e o trabalho e isto se faz trazendo os elementos da realidade como proposta de ensino, pois o fazer pedagógico novo só tem sentido se unir as atividades de ensino à vida e à luta por terra no centro do MST. Criar as estruturas para o fazer pedagógico exige um processo de formação no qual os vícios da escola centrada na avaliação, como processo de classificação e exclusão, precisam ser desconstruídos entre os educadores da escola que o MST está construindo como educação do campo. Dentre elas, a Escola Itinerante, como escola pública nos marcos da educação do campo. Que, portanto, possui objetivos para sua materialidade.

Weide traz os objetivos da Escola Itinerante, apontando o caminho da escola diferente dessa forma

O objetivo geral da Escola Itinerante é oferecer às crianças e aos adolescentes das comunidades acampadas o acesso a Educação através de uma metodologia diferenciada, correspondente ao Ensino Fundamental de 1ª a 5ª série. Em termos de objetivos mais específicos, a Escola Itinerante deseja:

- articular ações conjuntas com os órgãos e instituições envolvidas com questões educacionais dos Acampamentos de Sem-Terra;
- divulgar a proposta pedagógica e implantá-la de forma adequada à realidade dos Acampamentos de Sem-Terra;
- desenvolver ações pedagógicas diversificadas e envolventes a partir dos interesses, das necessidades e dos níveis de conhecimento das crianças, dos adolescentes e dos jovens;
- proporcionar ao aluno oportunidades para construir-se como seres capazes de compreender e interpretar o processo histórico, analisando, comparando, interpretando e transformando a realidade. (WEIDE, 1998, p. 119).

Isto posto, Bezerra Neto, em sua pesquisa sobre o processo de aprendizagem do MST, portanto, da educação diferente no território do MST, nos traz que

A educação do movimento difere da forma 'tradicional' de ensino, principalmente porque, nas escolas dos assentamentos e acampamentos, o ensino está baseado na relação educador-educando, sendo seu principal objetivo a socialização (repasse/apreensão) dos conhecimentos que vão sendo historicamente produzidos e acumulados, de modo que se constituam também em saber para os educandos. (BEZERRA NETO, 1999, p. 68).

O RS, neste sentido, faz uma história da educação pautada pelos movimentos sociais, em particular o MST, pois se estabelece uma escola pública em área de ocupação do latifúndio. A EI se estrutura como projeto de "experiência pedagógica", mas ganha a dimensão da escola conquistada pelo MST, estruturada pela Secretaria de Estado da Educação em parceria com o movimento, se articula na democracia e nos valores educacionais em que o

MST se funda, cuja essência é o ecletismo, mas um ecletismo que se funda nas pedagogias populares e na pedagogia do trabalho como princípio educacional.

No final do governo de Olívio Dutra (1999 a 2002), do PT, o CEED, em 17 de dezembro de 2002, por meio do Parecer nº 1.489/2002, “nas escolas dos acampados do Movimento dos Sem Terra, no RS, aprova o Regimento Escolar da Escola-Base e Aprova o Regimento Escolar dos Cursos Experimentais”. (CEED/RS, 2002). Ou seja, desqualifica a escola constituída como Escola Itinerante, marca símbolo do MST, que se expandiu para os demais Estados da federação. Camini, em entrevista concedida a Samir Oliveira, fez referência a

[...] tensão entre uma exigência que o Estado faz para a escola se enquadrar nos moldes hegemônicos e a tensão entre querer mudar isso e transformar a escola. É uma briga permanente, porque o sistema capitalista tem a escola como uma instituição que o reproduz, que forma pessoas para sua continuidade e que estejam em conformação com ele. [...] (CAMINI, 2014).

Dessa forma, a Escola Itinerante, no RS, sofreu a primeira derrota, que foi a perda da identidade, em pleno governo petista. Nas lutas de classes, a escola, como aparelho ideológico de Estado e de reprodução social da ordem burguesa, no Estado dirigido pelo governo ligado ao latifúndio não poderia tolerar a existência de uma escola pública em acampamentos do MST. Diante disso, em 2009, o governo de Yeda Crusius, do PSDB, juntamente com o Ministério Público, lançou uma ofensiva contra as Escolas Itinerantes no Estado, fechando-as totalmente. Sobre este fato, Camini, quando entrevistada por Samir Oliveira em 17 de março de 2014, disse que

O MST em 2008 e 2009 já vinha sendo fragilizado. Ele fazia ocupações e o governo mandava a Brigada Militar. Começou uma perseguição tão forte do governo do Estado ao MST que não teve como segurar todas as famílias acampadas. Muitas eram recentemente chegadas, vindo das periferias urbanas, sem ter tido tempo de formação e de militância que as assegurasse lá dentro. Isso foi criando um temor muito grande em muitas famílias, que acabaram saindo dos acampamentos e voltando para as periferias das grandes cidades. O movimento começou a se fragilizar por conta disso.

Cada ataque que o governo fazia, muitas famílias não aguentavam porque não tinham a mística e uma militância que os assegurasse naquela condição. A vida num acampamento é dura, é sofrida. O Estado pisou na questão mais importante que o movimento tinha, que era a escola. À medida em que o governo retira o direito à escola itinerante e, ao mesmo tempo, o conselho tutelar obrigava a criança a estar na escola, muitas famílias voltavam a suas comunidades de origem, a maioria nas periferias urbanas.

Logo em seguida, na retomada do ano letivo de 2009, ao mesmo tempo em que a Brigada Militar ia nos acampamentos, o conselho tutelar estava lá para, junto com a BM, prender os pais que não mandavam as crianças de transporte escolar ou a pé por sete quilômetros até uma escola que a secretaria havia indicado. Então eles viveram

uma tensão grande em que muitas famílias pegaram seus filhos e foram para a casa de um amigo, de um compadre, de um irmão. (CAMINI, 2014).

Neste ato de fechamento das escolas itinerantes, o Estado gaúcho, dirigido por neoliberais, não levou em consideração os dados do processo de escolarização apresentados pela escola-base das EI, no RS, a Escola Estadual de ensino fundamental Nova Iguaçu nos seus doze anos de legalidade (1996-2008). De acordo com Camini (2009), 4.601 educandos passaram pelas salas de aulas das Escolas Itinerantes. Também não levou em consideração em 2008, que havia 320 educandos nas 8 escolas itinerantes existentes no Estado gaúcho. Nem o fato das crianças estudarem próximas aos barracos, livres dos preconceitos por sua condição social de Sem Terra e pela pobreza. Ao terminar o ano de 2008, terminou a “experiência pedagógica” da Escola Itinerante no Rio Grande do Sul, por perseguição política ao MST, pois a ação policial nos acampamentos estava presente para impedir a existência das escolas públicas nos acampamentos do MST.

Por isso é bom lembrar o que Saviani escreveu sobre a escola no Estado capitalista. Para ele,

A escola é apresentada, então, como um aparelho a serviço dos interesses da classe dominante, cumprindo a função de reproduzir as relações sociais de classes pela imposição da ideologia dominante e pelo preparo dos indivíduos para ocupar os postos que lhes são destinados pela estrutura da sociedade de classes. (SAVIANI, 2005, p. 251).

O entendimento da instituição escolar como força social reprodutora da sociedade Camini tem presente, pois ela escreveu que, “desde o surgimento da sociedade de classes, entre proprietários de terra e os não-proprietários, para manter-se, continuar se atualizando e ‘educar’ os trabalhadores para a sujeição, a classe dominante criou a instituição escolar e a encarregou da tarefa de sua reprodução”. (CAMINI, 2009, 113). Os pilares de que nasceu a escola itinerante, na sua objetividade, não atendiam aos preceitos do latifúndio, por isso, o Estado, sob o governo neoliberal e na defesa do latifúndio reagiu às escolas do MST, fechando-as em seu território.

#### **4.1.2. A EI no Paraná**

No Estado do Paraná a Escola Itinerante recebeu autorização de implantação e funcionamento por meio do Parecer do Conselho Estadual de Educação – CEE nº 1012/03, de 08 de dezembro de 2003. No Parecer do CEE-PR, a justificativa está assim redigida,

Na ‘Exposição de Motivos’ (fls. 15) informa-se que existem 67 acampamentos com



aproximadamente 13 mil famílias e grande contingente de crianças, em sua maioria sem possibilidade de freqüência à escola. As escolas municipais não dispõem de infra-estrutura ou recursos para atender, de forma muitas vezes inopinada, um grande conglomerado populacional. Para garantir a essas crianças o direito à educação, o Governo do Estado propõe a implantação da 'Escola Itinerante' nos acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST) no Paraná. (PARANÁ, 2003, p. 01).

O Estado, neste caso, assume a responsabilidade para com as escolas nos acampamentos do MST, para assegurar o direito das crianças Sem Terrinha<sup>58</sup> ao processo de escolaridade pela rede estadual de educação. A conquista da escola pelo MST se faz presente pela ação do CEE que reconheceu a legitimidade do direito à educação nos territórios do MST, mesmo que este território estivesse em disputa entre o MST e o latifúndio. Assim como no RS, o PR cria uma política pública para atender os direitos sociais dos Sem Terra à educação, mesmo que em caráter de itinerância. De certa forma, o Estado regulariza um processo educacional que já vinha ocorrendo nos acampamentos, mas sem que houvesse o processo formal de certificação da escolaridade por parte do Estado. A conquista da escola no acampamento se vincula à educação do campo como estratégia do movimento para ocupar a escola no seu território. Podemos dizer que a escola pública no acampamento é a escola do MST no território do MST, com uma dimensão pedagógica centrada no interesse de formação do MST. Dessa forma, Knopf nos traz que a Escola Itinerante,

Aprovada pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná com parecer n 1012/2003 de 08/12/2003, está fortemente vinculada à intitulação de políticas sociais voltadas a Educação do Campo subsidiada via ações das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (publicadas pelo Ministério de Educação). Escola itinerante, significa que esta escola acompanha o itinerário do acampamento até o momento em que as famílias acampadas chegam à conquista da terra, ao assentamento. O nome Itinerante significa também uma postura pedagógica de caminhar junto com os Sem Terra, o que sinaliza um grande avanço no sentido de afinidade entre os processos formais de escolarização e as vivências e práticas educativas de um movimento social organizado, como MST. (KNOPF, 2011, p. 01).

A educação do campo está presente no acampamento do MST por meio da Escola Itinerante. Mas o Paraná apresenta uma particularidade frente ao RS e aos outros Estados que reconheceram a Escola Itinerante, a presença da oferta da educação básica na sua extensão e modalidades de ensino, além de prover a educação infantil e a EJA. Os legisladores educacionais reconheceram o direito à educação de forma extensiva, pois é grande o número de jovens e adultos analfabetos no campo. O princípio educativo do MST, "nenhum Sem

---

<sup>58</sup> São filhos e filhas dos trabalhadores que integram o MST e que participam da luta deste Movimento. O nome Sem Terrinha foi criado num encontro das crianças Sem Terra em São Paulo, em 1997. Atualmente, esta identidade é reconhecida pelo conjunto da organização, como também para além dela. (MST, 2009, p. 16).

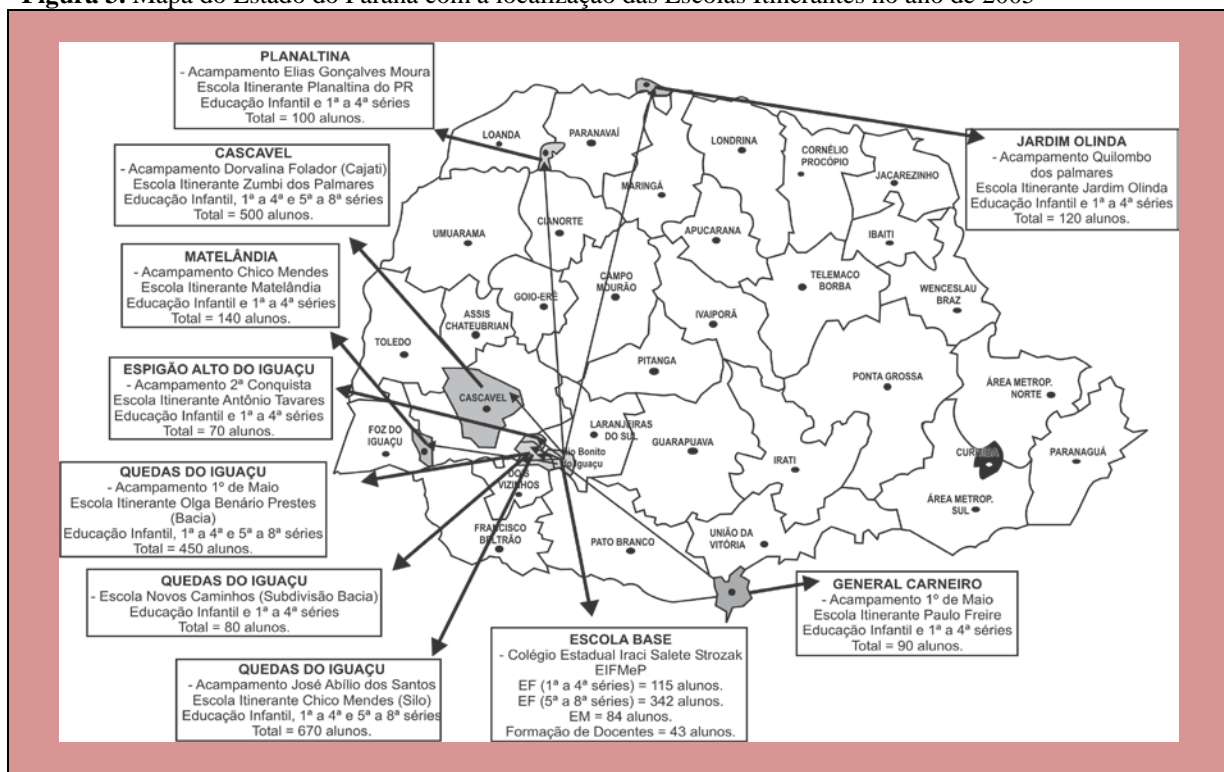
Terra analfabeto” foi estabelecido para a estrutura educacional das Escolas Itinerantes no Paraná. Vejamos o que traz o Parecer sobre isto.

No Paraná, a Escola Itinerante ‘buscará viabilizar a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, Médio, Profissional e a Educação de Jovens e Adultos sendo que, nos casos de atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais serão consideradas as legislações pertinentes a esta área, bem como aquelas que se referem ao ensino profissionalizante’ (fl. 10). (PARANÁ, 2003, p. 02).

Segundo dados do MST, o Paraná tem, na Escola Itinerante, a primeira e única experiência que prevê o atendimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos nas diferentes modalidades da educação, ou seja, na totalidade da Educação Básica.

A Figura 3 apresenta o mapa do Estado do Paraná e traz a localização das escolas itinerantes existentes no Paraná no ano de 2005, após o reconhecimento das EI, pelo CEE. No mapa, percebe-se maior concentração da luta pela terra na região sudoeste do Paraná. Na região noroeste, o Acampamento Elias Gonçalves de Meura está localizado em uma área próxima a vários territórios do MST, como os assentamentos Milton Santos e Roseli Nunes. No Elias Gonçalves de Meura, está localizada a Escola Itinerante Carlos Marighella, que é objeto desta pesquisa, sobre a qual trataremos na seção 5 desta tese.

**Figura 3.** Mapa do Estado do Paraná com a localização das Escolas Itinerantes no ano de 2005



**FONTE:** Ana Cristina Hammel – Diretora Auxiliar do Colégio Estadual Iraci Salete Strozak

Diante disso, Knopf escreveu que

A Escola Itinerante está inserida nos acampamentos do MST no Estado do Paraná. Portanto, está vinculada a luta de uma organização política que estabelece objetivos para além das dimensões didáticas pedagógica da própria escola enquanto instituição. Este elemento agrega a ela características específicas, próprias das circunstâncias em que está imersa; dentre elas a preocupação com a formação de sujeitos sociais que se reconhecem como classe trabalhadora, possibilitando-lhes a apropriação do conhecimento elaborado e visando a compreensão das contradições da sociedade capitalista. Por assim ser, também questiona o Estado em sua forma de estabelecer a gestão desta instituição. (KNOPF, 2011, p. 01).

Mantendo a lógica da estrutura da EI do Estado do Rio Grande do Sul, no Paraná, as Escolas Itinerantes funcionam atualmente tendo como escola-base o Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak<sup>59</sup>. Este Colégio está situado no Assentamento Marcos Freire, localizado, na cidade de Rio Bonito do Iguçu, jurisdicionado ao Núcleo Regional de Educação<sup>60</sup> de Laranjeiras do Sul. Na estrutura funcional do sistema de ensino, os NRE são responsáveis, dentro de sua jurisdição, pela aprovação do Regimento Escolar e do Projeto Político-Pedagógico de cada escola.

A Escola-Base das escolas itinerantes no Paraná está situada no maior assentamento da reforma agrária da América Latina. Da ocupação realizada no dia 17 de abril de 1996, sugiu o Assentamento Ireno Alves dos Santos e Marcos Freire, com 1.512 famílias assentadas. Para o MST é significativo a escola-base estar localizada no assentamento que tem história de luta por RA, pois traz o vínculo da escola com a luta pela terra. Esta escola preserva a documentação escolar dos educadores e educandos das EI, com o registro dos atos pedagógicos, conforme determina o Regimento Escolar e o Projeto Político-Pedagógico que disciplinam as EI no Paraná.

Na Figura 4, trazemos a foto com o portão de entrada do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak.

---

<sup>59</sup> O nome do Colégio foi uma forma de reconhecimento a Iraci Salete Strozak, que fazia parte do Setor de Educação do MST e lutava para que a educação acontecesse nas áreas de reforma agrária. Ela morreu em um acidente de trânsito envolvendo o ônibus em que viajava.

Por haver muitas escolas itinerantes, espalhadas em diferentes e distantes regiões do Estado do Paraná, em 2006, cria-se a segunda Escola Base – Colégio Estadual Centrão, no assentamento Pontal do Tigre, município de Querência do Norte, região da Foz do Iguçu. É importante salientar que as duas Escolas Bases mereceram indicação para esta função, por estarem localizadas em áreas de assentamento, atendendo às demandas dos assentados e famílias próximas, assim como por terem uma direção de escola e corpo docente identificados com as escolas do campo com respeito pela luta pela terra. (CAMINI, 2009, p. 146). Mas o Colégio Estadual Centro encerrou suas atividades com Escola Base das EI no ano de 2010.

<sup>60</sup> No Estado do Paraná, o sistema de ensino possui uma estrutura verticalizada, conforme segue: Secretaria de Estado da Educação – SEED, Núcleos Regionais de Educação – NRE e Coordenadorias municipais.

**Figura 4.** Portão de Entrada do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak



**Fonte:** Acervo de Ana Cristina Hammel – Diretora Auxiliar do CEC Iraci Salete Strozak

As EI, portanto, só têm existência legal a partir da escola-base, conforme disciplinado pelo CEE. Neste sentido, as EI se subordinam à escola base, mas conseguem certa autonomia pedagógica apesar do controle estatal, que é exercido pelo Projeto Político-Pedagógico aprovado por instâncias estatais.

A distância da escola-base das EI é um fator de isolamento, conforme a pesquisa demonstrou nas entrevistas realizadas, pois a relação das EI com a escola-base se dá via correio ou deslocamento da Coordenação da Escola até a escola-base. Mas não há ingerência da escola base nas EI, pois entre elas há uma relação de pertencimento, cuja essência é o MST.

Em entrevista concedida no dia 07 de dezembro de 2013, a Coordenadora Pedagógica Natieli Celestino<sup>61</sup> nos diz que “A escola-base é um legalizador das escolas itinerantes, então, existe o vínculo e acompanhamento pedagógico direto, porém não

---

<sup>61</sup> Coordenadora Pedagógica da Escola Itinerante Herdeiros da Luta de Porecatu, do Acampamento Herdeiros da Luta de Porecatu, localizado próximo à cidade de Porecatu, no Paraná.

presencial. O burocrático e normas são confiados à equipe pedagógica e não há interferência constante da escola-base”. (ENTREVISTA, 2013).

O quadro 2 traz a localização das EI e o distanciamento das mesmas da escola-base.

**Quadro 02** - Distância das Escolas Itinerantes da Escola-base

Escola Itinerante	Acampamento	Município	Distância da Escola Base	Nível de Ensino	Quant. de estudantes
Zumbi dos Palmares	Valmir Mota de Oliveira	Cascavel	150 KM	Ed. Inf., Ens. Fund e Médio	234
Sementes do Amanhã	Chico Mendes	Matelândia	220 Km	Ed. Inf., Ens. Fund	58
Paulo Freire	Reduto de Caraguatá	Paula Freitas	302 KM	Ed. Inf., Ens. Fund	18
Caminhos do Saber	Maila Sabrina	Ortigueira	399 KM	Ed. Inf. Ens. Fund e Médio	185
Maria Aparecida Rosignol	Eli Vive	Londrina	400 KM	Ed. Inf., Ens. Fund e Médio	348
Carlos Marighella	Elias Gonçalves de Meura	Jacarezinho	457 Km	Ed. Inf., Ens. Fund	58
Construtores do Futuro	Ezidio Brunetto	Rio Branco do Ivaí	281 KM	Ed. Infantil, Ensino Fund.	90
Valmir Mota de Oliveira	Valmir Mota de Oliveira	Jacarezinho	534 Km	Ed. Inf., Ens. Fund e Médio	140
Herdeiros da Luta de Porecatu	Herdeiros da Luta de Porecatu	Porecatu	554 KM	Ed. Inf., Ens. Fund	50

Fonte: Ana Cristina Hammel – Diretora Auxiliar do CE Iraci Salete Strozak, 2013.

A EI está inserida nos acampamentos do MST, mas não na sua totalidade, pois a sua existência necessita de organização e dos interesses dos próprios acampados. Por decisão política do Setor de Educação do MST-PR, tomada em 2007, a EI só será criada e organizada nos acampamentos que tenham em torno de 200 famílias. Para esse fim, “durante uma semana fazem o estudo e debate do significado desta escola, organizando-a e colocando-a em funcionamento em conjunto com a comunidade acampada”. (CAMINI, 2009, p. 146). No Paraná, de acordo com o Setor de Formação, existem cerca de 70 acampamentos do MST no Estado, mas hoje, há nove escolas itinerantes organizadas e em pleno funcionamento, conforme Quadro 2. Isto porque, segundo Camini, “a decisão do Setor de Educação do MST é organizar cada escola à medida que a comunidade solicitar e tiver condições de mantê-las com educadores acampados”. (CAMINI, 2009, p. 151), mas isso não exige o Estado de suas responsabilidades para com a gestão documental dos educandos e dos custos de manutenção das escolas públicas nos acampamentos do MST. Portanto, para o movimento, organizar a Escola Itinerante, com a responsabilidade e seriedade para sua implementação, se faz com as condições materiais e humanas necessárias ao seu funcionamento. Ou seja, é preciso o envolvimento da comunidade acampada para se ter a escola pública no acampamento. Neste sentido, não basta querer. É preciso disponibilizar força de trabalho para tal fim e isso se faz com pessoal qualificado para organizar e manter a estrutura da EI em funcionamento.

Para registrar a memória da Escola Itinerante, o Setor de Educação do MST-PR e a SEED estão produzindo os cadernos da escola itinerante, tendo o primeiro número publicado em 2008. De acordo com Leite e Amboni,

Os cadernos da Escola Itinerante buscam expressar o acúmulo da experiência pedagógica vivenciada pelas escolas, são construídos no intuito de contribuir na formação dos sujeitos que se inserem a escola, bem como, socializar e divulgar a experiências e produções e reflexões escritas acerca da Escola Itinerante, vindo a fortalecer a dimensão do registro e memória, na qual possui três números, a primeira publicada no ano de 2008 com o nome de Escola Itinerante do MST: História, Projeto e Experiências, o segundo Itinerante: a escola dos Sem Terra- Trajetórias e significados, o terceiro Pesquisas sobre a Escola Itinerante: refletindo o Movimento da escola e o quarto A Escola da Luta pela Terra (aguardando para impressão). (LEITE; AMBONI, 2014, p. 20).

Fazer a EI e produzir seu registro o Setor de Educação do MSR-PR, com apoio da SEED, vem realizando. Nesse sentido, a história da EI está sendo escrita pelo movimento nas ocupações da terra no Paraná, conquistando a escola nos seus territórios.

#### **4.1.3. A EI em Santa Catarina**

A escola que nasceu nas lutas por RA, que produz conhecimentos sobre suas atividades didáticas-administrativas, também nasceu em Santa Catarina. Em SC, a Escola Itinerante nasceu das lutas sociais engendradas nas lutas por terra. Sua marca já estava constituída no RS e no PR como escola pública nos acampamentos do MST. Ela também tem uma escola-base como processo de centralidade administrativa. A escola-base e a Escola Estadual 30 de outubro, que está localizada no assentamento Rio dos Patos, no município de Lebon Regis. A EI nasceu sob a lona preta como estrutura física, mas com a leveza que o MST consegue implementar no seu processo pedagógico. Na sua luta, a EI também nasceu em SC como “experiência pedagógica”, conforme nos traz Puhl,

Segundo informações coletadas no Setor Estadual de Educação do MST no Estado de Santa Catarina, as Escolas Itinerantes foram aprovadas como ‘experiência pedagógica’ no dia 21 de setembro de 2004 pelo Conselho Estadual de Educação, sob o parecer nº 263. (PUHL, 2008, p. 39).

Neste caso, também nasce como escola pública, mas já tinha existência como escola do MST no acampamento. Como toda escola do acampamento, ela tem existência real como escola do acampamento. Como EI, ela se enquadra na escola pública, com um projeto pedagógico ligado à escola-base, que tem a legalidade estatal por ser aprovado pela SED. Neste sentido, Puhl nos traz que,

Legalmente, foi em 21 de fevereiro de 2005 que tiveram início as aulas nos acampamentos, muito embora, segundo consta no projeto político pedagógico (ppp), desde as primeiras ocupações do MST no Estado, a partir de 1985, iniciava-se uma crescente demanda por escolas nos acampamentos e, diante disso, logo iniciaram as primeiras experiências escolares nesses locais, mesmo sem seu reconhecimento legal. (PUHL, 2008, P. 39-40).

O projeto foi aprovado no governo de Luiz Henrique da Silveira, do PMDB (01/01/2003 a 09/04/2006). Reconhecida como “experiência pedagógica” a escola pública no acampamento do MST, denominada de Escola Itinerante, consolidou as atividades pedagógicas desenvolvidas desde o ano de 1985, quando das primeiras ocupações de terras realizados pelo MST no Estado de Santa Catarina. O fato a ser destacado na organização das Escolas Itinerantes em Santa Catarina é que sua legalização se deu na estrutura das escolas do MST existentes no acampamento, conforme nos traz Camini que “em 21 de fevereiro de 2005, houve um ato oficial de abertura das escolas itinerantes, na estrutura já existente nos acampamentos, sem que elas houvessem recebido os materiais previstos no projeto”. (CAMINI, 2009, p. 149). Mori chama a atenção quanto a ser um reconhecimento parcial:

Se houve o reconhecimento de uma Escola Itinerante pelo poder público, diria que este reconhecimento é parcial, assim como a legalização. Ao mesmo tempo em que o Estado legaliza a escola deixa-a em situação ilegal, ou seja, houve uma legalização da Escola, porém o atendimento educacional a esta população continua incompleto. (MORI, 2006, p. 16).

Diante disso, Camini afirmou que

Bem maior do que a luta pela sua legalização, no entanto, tem sido o empenho para que os órgãos públicos responsáveis cumpram sua obrigação de viabilizar as condições para o funcionamento. Conforme destacam os educadores, “a relação com o Estado é complicada, uma vez que não nega a resolver as questões de sua responsabilidade, porém, na prática, não encaminha o que solicitamos: repasse de verbas, merenda, lonas, materiais didáticos, formação de educadores, entre outros”. (CAMINI, 2009, p. 149).

Notamos nestas atenções as dificuldades impostas à realidade do acampamento pela negação do Estado em cumprir com sua responsabilidade educacional, fazendo cumprir o direito à escola das crianças em conformidade com as leis. Sua constitucionalidade também se dá dentro de políticas públicas de inclusão educacional, garantido a oferta somente para as quatro séries iniciais do ensino fundamental, mas sem as condições materiais para que a Escola Itinerante pudesse efetivamente cumprir com sua função social. Dentro da lógica criada no Rio Grande do Sul, em Santa Catarina também se manteve as normas de funcionamento pedagógico, administrativo e financeiro, além do controle da EI por meio de uma escola-base, tal qual o RS e o PR, conforme se lê no site da Secretaria de Estado da

## Educação de Santa Catarina,

As Escolas Itinerantes em funcionamento no Estado, sob o Parecer nº 263, aprovado em 21/09/2004, são resultado de uma política pública educacional inclusiva e de qualidade, e de mais uma conquista da luta dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Isso significa a garantia do direito à educação das crianças acampadas a partir de um processo de escolarização que compreende a realidade e as necessidades dessas crianças. O Parecer autoriza o funcionamento da Experiência Pedagógica de Escola Itinerante, para oferta de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, mantida pelo Estado de Santa Catarina, através da Secretaria Estadual de Educação. Está localizada no Assentamento Rio dos Patos (30 de outubro), no Município de Lébon Régis/SC, vinculada à Gerencia de Educação de Caçador. (SANTA CATARINA, 2009).

Sobre o reconhecimento das Escolas Itinerantes pelo CED, Puhl observou que, “no que se refere à formulação de suas próprias propostas pedagógicas, as Escolas Itinerantes de Santa Catarina encontram-se em processo de reelaboração de seu projeto político-pedagógico, o que é, inclusive, uma exigência para sua aprovação definitiva pelo Conselho Estadual de Educação”. (PUHL, 2009, 42-43).

No verbete “Escolas Itinerantes”, elaborado por Salomão Mufarrej HAGE, encontramos uma definição abrangente:

A Escola Itinerante foi criada no âmbito do Movimento Sem-Terra, para garantir o direito à educação das crianças, adolescentes, jovens e adultos em situação de itinerância, enquanto estão acampados, lutando pela desapropriação das terras improdutivas e implantação do assentamento. É uma escola que está voltada para toda a população acampada, pois os acampamentos são formados por famílias que foram excluídas da terra, do processo produtivo e de todos os seus direitos, inclusive o de estudar. Em âmbito nacional, a Escola Itinerante como política pública existe em seis estados: Rio Grande do Sul, Paraná, Santa Catarina, Alagoas, Piauí e Goiás. (HAGE, 2010, p. 1).

Nas lutas sociais pela educação desenvolvidas na região sul do Brasil, o MST soube ocupar e conquistar a escola para o seu território, mesmo em itinerância. A estratégia do MST está na ocupação da terra e, com ela, na ocupação também da escola para assegurar os direitos básicos à vida, como trabalho e educação dentro de uma singularidade, cuja categoria central é “imprevisibilidade”. Conforme Puhl,

[...] dentre os elementos que configuram a singularidade do contexto no qual se situam as Escolas Itinerantes do MST, o aspecto que se refere à imprevisibilidade deve ser enfatizado, pois, além de se encontrarem em uma situação provisória o acampamento —, essas escolas lidam com a necessidade do improviso muito mais do que uma escola com estrutura física fixa. [...]. (PUHL, 2008, p. 65).

No acampamento, portanto, a EI se materializa por meio da teimosia de seus sujeitos, que vivem a precariedade e o *apartheid social* imposto à sociedade pela política-social do latifúndio.



#### 4.1.4 Política e organização da EI

A conquista da escola itinerante nos Estados do RS, PR e SC parece coincidência, mas todas ocorreram em governos do PMDB: no RS, Antônio Brito (1996), no PR, Roberto Requião (2003) e, em SC, Luiz Henrique da Silveira (2004). Mas traz as diferenças entre si na sua organização. No RS foi constituída como etapas, correspondendo à seriação para as classes iniciais do ensino fundamental (1ª a 5ª Séries); Em SC, o processo de reconhecimento das Escolas Itinerantes é a da escola multisseriada, para o ensino da 1ª a 4ª Séries, sem distinção entre as escolas do campo do Estado, pois este não abriu mão do controle estatal das Escolas Itinerantes no Estado. Mas na contradição social, o PPP, segundo os estudos de Puhl (2009), é flexível, pois permite ajustes à funcionalidade de cada acampamento. Isto dá uma dinâmica à prática escolar e às relações sociais entre os acampados a partir da escola.

Dessa forma, para o MST, a escola pode projetar um processo de formação escolar que se sobrepõe aos interesses do Estado, isto é, uma escola na contramão dos interesses sociais da burguesia, que tem, como meta, a formação da força de trabalho para a reprodução do capital, ou seja, para manter seu *modus operandi* de trabalho. Diante disso, o movimento afirma que o educador precisa ter a qualidade de um militante socialista, que saiba unir trabalho e educação em uma perspectiva de omnilateralidade<sup>62</sup> do homem, conforme estudos de Demerval Saviani, Gaudêncio Frigotto, entre outros, cuja matriz teórica é sustentada pelo materialismo histórico e dialético. Traz, portanto, o trabalho como princípio educativo e este princípio é histórico, posto que a sociedade educa o homem para sua reprodução humano-social.

No Paraná, nas escolas ligadas ao MST, tanto nos assentamentos, quanto nos acampamentos, o processo pedagógico se dá por ciclos de formação humana, partindo dos

---

<sup>62</sup> “O conceito de omnilateralidade é de grande importância para a reflexão em torno do problema da educação em Marx. Ele se refere a uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pela reificação, pelas relações burguesas estranhadas, enfim”.

“O homem omnilateral não se define pelo que sabe, domina, gosta, conhece, muito menos pelo que possui, mas pela sua ampla abertura e disponibilidade para saber, dominar, gostar, conhecer coisas, pessoas, enfim, realidades – as mais diversas. O homem omnilateral é aquele que se define não propriamente pela riqueza do que o preenche, mas pela riqueza do que lhe falta e se torna absolutamente indispensável e imprescindível para o seu ser: a realidade exterior, natural e social criada pelo trabalho humano como manifestação humana livre”. (JUSTINO DE SOUZA JUNIOR. Dicionário da Educação Profissional de Saúde. Fundação Osvaldo Cruz).

ciclos da vida em toda a educação básica. A base da materialidade educacional tem a idade como fundamento, conforme quadro 3.

**Quadro 3.** Ciclos de Formação Humana

<b>CICLOS DA VIDA HUMANA</b>	<b>CICLO DA FORMAÇÃO HUMANA</b>	<b>CICLO DA EDUCAÇÃO BÁSICA</b>	<b>IDADE</b>
<b>INFÂNCIA</b>	<b>I</b>	<b>Ciclo único – Educação Infantil</b>	<b>4 anos 5 anos</b>
	<b>II</b>	<b>I Ciclo do Ensino Fundamental</b>	<b>6 anos 7 anos 8 anos</b>
	<b>Classe Intermediária</b>		
<b>PRÉ-ADOLESCÊNCIA</b>	<b>III</b>	<b>II Ciclo do Ensino Fund.</b>	<b>9 anos 10 anos 11 anos</b>
	<b>Classe Intermediária</b>		
<b>ADOLESCÊNCIA</b>	<b>IV</b>	<b>III Ciclo do Ensino Fund.</b>	<b>12 anos 13 anos 14 anos</b>
	<b>Classe Intermediária</b>		
<b>JUVENTUDE</b>	<b>V</b>	<b>Ciclo único – Ensino Médio</b>	<b>15 anos 16 anos 17 anos</b>

**Fonte:** Projeto Político-Pedagógica do Colégio Estadual Iraci Salete Strozak, 2009, p. 35

A organização escolar por ciclos de formação é, para Hammel e Borges, “a forma que os Sem Terra encontram para colocar em prática os princípios filosóficos e pedagógicos construídos na luta deste povo, buscando romper com a lógica reducionista, presente na proposta destinada às escolas até então”. (HAMMEL; BORGES, 2012, p. 14). Neste processo, avança em relação ao que o Estado adota para as escolas públicas no Paraná. Esta experiência é pioneira no processo de escolarização adotada pela escola pública no movimento. No Projeto Político-Pedagógico do Colégio Estadual Iraci Salete Strozak, escola-base das escolas itinerantes, temos que:

O Ciclo da Infância na Educação Infantil, I Ciclo, compreende o atendimento a crianças de 4 e 5 anos de idade, com o trabalho unidocente. A forma de agrupamento far-se-á com no máximo de 20 educandos por turma.

Quanto ao Ensino Fundamental este passa a adequar-se progressivamente à ampliação do Ensino Fundamental de 9 anos de duração, com matrícula obrigatória dos educandos a partir de 6 anos de idade, no primeiro ano, iniciado em 2007. A Educação Básica será organizada por Ciclo de Formação Humana, compreendendo 5 ciclos da vida humana, [...].

[...]

O Ensino Fundamental organiza-se em três ciclos: INFÂNCIA- II Ciclo: com as idades de 6, 7 e 8 anos onde os educandos devem ter domínio da alfabetização; PRÉ-ADOLESCÊNCIA- III Ciclo: com as idades de 9, 10 e 11 anos, ampliação da alfabetização e ADOLESCÊNCIA- IV Ciclo: com as idades de 12, 13 e 14 anos, estruturação dos conceitos; estando organizada em nove anos, atendida de forma unidocente nos 5 primeiros anos e multidocente nos 4 anos finais. Não ocorre reprovação e a avaliação será feita por meio da elaboração de diagnósticos avaliativos sistemáticos, processuais, cumulativos, tendo como instrumentos os pareceres e as Pastas de Acampamento.

[...]

O Ensino Médio é o V Ciclo- JUVENTUDE, este objetiva uma formação geral, sólida, pautando a vinculação entre o contexto local e universal buscando apropriar-se de conhecimentos universais e socialmente comprometidos com a transformação da sociedade e da juventude o que exige uma análise do mundo do trabalho. (PARANÁ, 2009, p. 45-46).

Diante disso, Leite e Amboni, pontuaram que

Contraditoriamente, a Escola Itinerante desde sua origem vem aprendendo a projetar sua forma escolar com o acampamento e com o MST, pois é a luta pela terra e o fazer pedagógico do MST que extrapola a escola e oportuniza aprendizados para condição desta instituição escolar. Neste sentido, a Escola Itinerante é concebida como um dos espaços dentro do MST com a finalidade pedagógica de formação humana dos sujeitos acampados. E este tem sido o grande aprendizado da Escola Itinerante com o MST de projetar seres humanos capazes de serem os lutadores por escola, terra, trabalho e dignidade. (LEITE; AMBONI, 2014, p. 03).

Dessa forma, para o MST efetivar o direito à educação nos acampamentos, a palavra de ordem foi “ocupar a escola”. E ocupar a escola é, segundo Caldart, a única possibilidade de conquistá-la. Dessa forma, ela nos traz que:

[...] A forma é que podia ser um pouco diferente; ocupar a escola significava primeiro organizá-la por conta própria, começar o trabalho e os registros formais já sabidos como obrigatórios, mesmo que em condições materiais precárias, e então iniciar as negociações com os órgãos públicos para sua legalização. (CALDART, 2004 p. 240)

Como a canção de Geraldo Vandré (1968), que diz “quem sabe faz a hora não espera acontecer”, a EI nasceu no acampamento por força política dos acampados, como um meio de “ocupar” as crianças com atividades pedagógicas e, assim, dar a elas, uma ocupação de recreação, ensino e sociabilidade humano-coletiva. Este processo se faz necessário para consolidar a organização interna do acampamento no interesse da conquista da terra. A atividade que une os homens nos acampamentos do MST está relacionada com a produção da vida material, mas há também outro aspecto fundamental, que é a sociabilidade humana, pois o homem é um ser social fundado no trabalho e nas relações sociais com outros homens. O que caracteriza a existência material do homem é o trabalho e, com ele, as organizações sociais para sua reprodução humano-social, dentre elas a educação. Vieira Pinto escreveu que

“educação diz respeito à existência humana em toda a sua duração e em todos os seus aspectos”, pois “a educação é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses”. (VIEIRA PINTO, 1987, p. 29). No acampamento, uma das organizações é a própria escola, que se organiza como polo de resistência à exclusão da escolaridade formal. Neste sentido, a organização da escola no acampamento partiu dos interesses dos Sem Terra em sua luta pela terra. Não obstante,

O ser humano é um ser de relações. Se relaciona com as coisas, consigo mesmo e com os outros seres, donde a necessidade de suas realizações não ser algo apenas de sua exclusividade individual. Suas buscas são buscas com outros seres que também procuram ser mais em comunhão com outras consciências. Caso contrário, algumas consciências seriam objetos de outras. (WEIDE, 1998, p. 21).

Se o homem é um ser social, ele é um ser que vive em sociedade. Mas não em uma sociedade abstrata, idealizada. Ele vive em uma sociedade de classe. Uma sociedade determinada pelo trabalho, isto é, de como os homens produzem a vida material e nisto está implícita a forma de propriedade dos meios de produção. Em Gramsci, lê-se que:

Cada sociedade vive e desenvolve-se porque adere a uma produção historicamente determinada: onde não existe produção, onde não existe trabalho organizado (mesmo que seja de modo elementar), não existe sociedade, não existe vida histórica. A sociedade moderna viveu e desenvolveu-se até a fase actual porque aderiu a um sistema de produção: àquele sistema de produção historicamente determinado pela existência de duas classes, a classe capitalista, proprietária dos meios de produção, e a classe trabalhadora, ao serviço da primeira, subjugada a primeira pelo vínculo do salário, pelo vínculo da ameaça pesada de morte por fome. (GRAMSCI, 1977, p. 115).

A sociedade moderna se faz por meio do *apartheid*, tanto social, provocado pelas desigualdades sociais, quanto educacional, acentuada na necessidade histórica de reprodução da força de trabalho, como mercadoria, para a reprodução social do capital e da exploração social capitalista. Como o homem é um ser incompleto e, no seu desenvolvimento social, ele necessita do processo de educação para sua formação, ele se faz homem no trabalho e na educação engendrada nas relações de produção. Portanto, o homem é um ser objetivado pelo trabalho, mas de modo incompleto, que necessita da educação social complementando enquanto ser social. Para Weide,

A Educação só é possível por ser o homem incompleto e inacabado. No desejo do sonho de perfeição o ser humano se lança, como sujeito de sua própria história e de sua Educação. A busca pela Educação pode ser traduzida com um ‘ser mais’, quando for expressão do buscar ou pode ser entendida como reprodução quando for apenas repetição das buscas de outros. [...]. (WEIDE, 1998, p. 21).

Por isso, o “ser mais”, que Weide fala, está presente nos acampamentos do MST. É no acampamento que o MST procura construir o projeto de sociedade “justa”, tendo por base

a organização de uma sociedade coletiva sob os princípios do socialismo. É no acampamento que o MST vem lutando por direitos à terra, como a burguesia lutou contra o Antigo Regime por terra, impondo em suas constituições o direito à propriedade como marco indelével do homem. A luta por terra e por educação traz as marcas dos direitos sociais e neste sentido, o MST radicalizou suas ações no sentido de ocupar ambas. Não é por acaso que Weide escreveu que:

Nos Acampamentos de Sem-Terra a Educação escolar formal havia sido quase que esquecida em prol do grande alvo da conquista da Terra. Percebe-se que só lutar pela terra não basta. A luta pela Reforma Agrária é bem mais ampla. Implica a conquista de direitos sociais que compõem o que se poderia chamar cidadania. A Educação é um desses direitos, mas que também requer planejamento, mobilização, organização e luta. (WEIDE, 1998, p. 101).

E Gehrke acentuou que

A escola vai sendo escrita para ser uma escola diferente, ela precisaria superar a escola tradicional, bem conhecida por todos, experimentada por poucos Sem Terra, que nem a ela tiveram acesso. Por outro lado, os documentos expressaram ‘prescrições’, que apareceram nos títulos dos textos analisados: ‘O que queremos com as escolas dos assentamentos’ (1991); ‘Como deve ser uma escola de assentamento’ (1992); ‘Como fazer a escola que queremos’ (1992); ‘Como fazer a escola que queremos: o planejamento’ (1995). Os títulos dos documentos carregam a idéia de um modelo. O mesmo aparece no primeiro boletim de educação, publicado em 1992, em forma de características da escola pretendida, a ‘escola que queremos’. (GEHRKE, 2010, 64).

Novamente recorro a Weide para expor princípios pedagógicos fundamentais da Escola Itinerante:

No caderno de formação nº 18 fica claro o que a escola de Acampamento e assentamento precisa ser um espaço que:

- a) Prepare as futuras lideranças e os futuros militantes do MST, dos Sindicatos, das Associações e dos vários movimentos populares;
- b) Mostre a realidade do povo trabalhador, da roça e da cidade, explicando o porquê do enriquecimento de poucos em detrimento da exploração, sofrimento e miséria de muitos; indique o caminho da superação dessa situação e da transformação social;
- c) Reflita sobre as possibilidades de construção de uma nova sociedade a partir dos trabalhadores e compare essas possibilidades com o novo modo de ser e de produzir nos assentamentos; (WEIDE, 1998, p. 77).

E, para esse fim, Bezerra Neto (1999) traz que, de acordo com os princípios do movimento sem terra, os educadores do MST têm como tarefa fundamental no processo de ensino e aprendizagem a responsabilidade de ensinar as crianças a:

- 1) se organizar para trabalhar em grupo; 2) tomar decisões por conta própria e assumir as consequências de suas decisões; 3) planejar e avaliar as ações no coletivo dos alunos e dos professores; 4) controlar o trabalho e a produtividade; 5) superar os desvios e oportunismos dos colegas. (BEZERRA NETO, 1999, 69).

Neste processo de luta pela escola, o MST se faz também como articulador de um processo hegemônico em seu território, pois a escola tem que ser um espaço de formação de militantes para a continuidade da luta. Mas também tem que ser um espaço de difusão de uma pedagogia do movimento, que transforma a luta pela terra em pedagogia, para transformar o homem e a vida social. A base desta luta está no sujeito Sem Terra, que se organizou para conquistar a terra e, com ela, a escola do MST. Para Caldart, a luta pela escola teve três momentos distintos, que destacamos:

**Primeiro:** as famílias sem-terra *mobilizaram-se* (e mobilizam-se) *pelo direito à escola* e pela possibilidade de uma escola que fizesse diferença ou tivesse realmente sentido em sua vida presente e futura (preocupação com os filhos) [...].

**Segundo:** o MST, como organização social de massas, decidiu pressionado pela mobilização das famílias e das professoras, tomar para si ou assumir a tarefa de *organizar e articular por dentro de sua organicidade essa mobilização, produzir uma proposta pedagógica específica* para as escolas conquistadas, e *formar educadoras e educadores* capazes de trabalhar nessa perspectiva [...].

**Terceiro:** através desse processo a que se referem as duas afirmações anteriores, o MST *incorporou a escola em sua dinâmica*, e isso em dois sentidos combinados: a escola passou a fazer parte do cotidiano e das preocupações das famílias sem-terra, com maior ou menor intensidade, com significados diversos dependendo da própria trajetória de cada grupo mas, inegavelmente, já consolidada como sua marca cultural [...]. (CALDART, 2004, p. 204-205).

Sobre esta escola conquistada, é que a academia se debruçou para estudá-la. O passo seguinte, deste estudo, refletirá sobre os elementos presentes em algumas pesquisas sobre a Escola Itinerante. Izabel Grein, do Setor de Educação do MST-PR, no Relatório de Avaliação de Três Anos da Escola Itinerante no Estado do Paraná – MST, traz que,

A Escola Itinerante existe por haver uma contradição na sociedade, problema social de concentração dos meios de produção e do saber. O que garante a Escola Itinerante não são as políticas públicas. A EI é vulnerável à correlação de forças, depende da força popular. No momento em que pararmos de lutar de forma organizada, corremos o risco de a escola sofrer as consequências. Porém precisamos ver legalmente como garantir que o poder público responda às necessidades da Escola Itinerante. (MST, 2007, p. 05).

A observação de Grein traz um ponto de interrogação e uma certeza, a vulnerabilidade da EI frente ao Estado conservador brasileiro. Sua certeza reside no fato da EI não ser uma política de Estado, mas sim uma política pública de governos, o que a torna frágil frente aos interesses do latifúndio, como bem demonstrou o RS, que em 2009 fechou a EI nos acampamentos do MST. A força do MST não conseguiu sobrepor-se aos interesses do Estado gaúcho que, em aliança com o MP, impossibilitou a continuação da EI como política pública no Estado. Por isso, a mensagem de Grein tem um sentido emulativo à luta pela EI nos

acampamentos, pois se deixar de “pelear”, as forças conservadoras do latifúndio poderão se aliançar com o Estado e impor o fim da EI.

## 4.2 O apartheid educacional e a expropriação dos sem-terra

A partir do momento que eu vim pra cá, comecei a perceber algumas coisas, não era tanto só comunidade que reivindica a escola, ela também, as crianças estavam sendo discriminadas, mas quem estava pressionando para ter uma escola aqui dentro era a prefeitura municipal do município. Porque a prefeitura não tinha espaço que comportasse todas nossas crianças, e daí tinha uma sala de aula na época, em escola do município, com 63 crianças e a maioria sentada no chão com o caderno, então a secretaria implorava que nós construíssemos a Escola Itinerante e nós caíamos no jogo, talvez um erro, talvez um acerto (Entevista, Educadora). (BAHNIUK, 2008, p. 38).

Para o MST, a luta pela terra expressa a luta contra as desigualdades sociais assentadas no latifúndio e, por isso, carrega as lutas pela superação desse tipo de propriedade no campo, para instaurar novas relações sociais de produção no campo, procurando desenvolver em seu território um novo caráter à produção e de existência humana, quer nos acampamentos ou assentamentos da reforma agrária. Mas, enquanto persistir o latifúndio, haverá as desigualdades sociais no campo e, com ela, a reprodução do *apartheid* do homem à terra e a negação do direito à educação pela condição de miséria social dos Sem Terra acampados. A marginalização dos Sem Terra é ainda maior pela condição de luta, pois além da pobreza que carregam, trazem a luta pela terra e, com ela, o ódio de classe.

Neste espaço de luta se encontra o acampamento do MST e com ele as crianças acampadas que sofrem, pela condição social de ser um Sem Terrinha, um *apartheid*, tanto social quando educacional na escola cidadina, pois a contradição se expressa na vida social materializada na sociedade de classes. A escola é um desses espaços em que a contradição se manifesta e se afirma como luta de classes. Diante disso, David e Fontoura assim se expressaram,

As crianças acampadas não se adaptam às escolas convencionais da rede pública de ensino, pela diferença inerente ao contexto e à condição de ser um Sem Terra, pois nesses espaços são homogeneizadas em uma igualdade abstrata que lhes consome a identidade. Identidade esta exposta no modo de ser, vestir, falar, nos pés descalços e até mesmo na maneira de brincar. (DAVID; FONTOURA, 2006, p. 61).

O *apartheid* educacional se faz presente na sociedade brasileira. É o mecanismo de reserva de mercado que a burguesia tem para si. Mas, entre os pobres, se solidifica como processo de condução ideológica. Neste sentido, em seu estudo, Bahniuk, traz que a ideia da escola no acampamento ganhou força no MST frente aos problemas de aceitação da criança Sem Terra na escola urbana, ou seja, a discriminação e o *apartheid* educacional imposto pelo condição de ser Sem Terra/sem-terra. Diante disso, ela afirma que

[...] a concretização de uma escola que atendesse às crianças foi tornando-se cada vez mais uma necessidade, devido à discriminação sofrida pelas crianças nas escolas da região, pela sua condição de Sem Terra, pelas roupas e calçados que tinham e utilizavam para frequentar a escola. Essa discriminação manifestava-se em fatos chocantes, como nos relatam os acampados. Por exemplo, as crianças do acampamento não podiam tomar água no mesmo bebedouro das outras crianças e na ausência de cadeiras nas salas das escolas quem sentava no chão eram elas, entre outros tristes episódios que acabam por apressar a constituição da escola no acampamento. [...] (BAHNIUK, 2008, p. 38)

Neste relato, Bahniuk constatou a presença do *apartheid* a que estavam submetidas as crianças Sem Terra, justamente pela sua condição social de ser pobre e de ser Sem Terra. Diante dessa relação imposta às crianças, o MST passou a desenvolver a prática pedagógica de escolarização nos seus próprios acampamentos, tendo como educadores, seus próprios quadros. Assim, atuavam na formação política e na escolarização de forma simultânea. Mas esse processo, segundo Bahniuk, também pode ser uma forma de manter o *apartheid*, não educacional, mas social:

Alguns desses elementos nos levam a questionar se as Escolas Itinerantes podem estar concretizando-se como uma forma de isolamento das crianças acampadas, para que não incomodem e não se misturem às outras crianças. Essa questão é algo que precisa também ser levado em consideração para que as Escolas Itinerantes não caiam na lógica perversa do isolamento. [...]. (BAHNIUK, 2008, P. 38).

E Hammel nos traz que

As Escolas Itinerantes são escolas que funcionam em acampamentos do MST. No Paraná, elas foram aprovadas pelo Parecer nº1012/03 do Conselho Estadual de Educação (CEE) e pela Resolução nº 614/2004 da SEED/PR. Segundo o PPP (2009, p.16) as Escolas Itinerantes 'têm como finalidade atender aos educandos que estão nos acampamentos do MST, pois os frequentes deslocamentos para outras escolas acarretavam problemas em relação ao aproveitamento dos educandos'. Somam-se a isso preconceitos, discriminações e negligências dos estabelecimentos de ensino frequentados por esses estudantes. (HAMMEL, 2013, p. 13).

Dessa maneira, a lógica presente no *apartheid* está na organização da sociedade burguesa, cujo objetivo é sua reprodução social e, na reprodução, seu germe reside na extração da mais-valia do trabalho. Neste processo, a educação é seletiva e, na lógica burguesa, aos pobres um rudimento de escolaridade basta para compreender seu lugar na



sociedade e, com isso, subsumir à ideologia dominante. Neste sentido, “a instituição escolar, historicamente, não foi, e nem está sendo hoje, pensada para os trabalhadores”. (CAMINI, 2009, p. 174). Diante disso, podemos dizer que a luta do MST por escolas no acampamento tem um componente singular, pois a vida na pobreza traz as marcas da exclusão e da marginalização social na sociedade de classes e, diante disso, compete a ele encaminhar as lutas pela escola no seu território, para romper as cercas que impedem os camponeses ao processo de escolarização com qualidade. Em entrevista concedida por Isabela Camini, ela assim fala do processo de *apartheid* sofrido pelas crianças do MST. Segundo ela,

Assim que o MST começou a ser organizado, todas as famílias passavam pelo acampamento. E a vida no acampamento é dura. Uma vida onde nem sempre a própria higiene é permitida, porque não tem água – pelo menos naquela época isso acontecia. As crianças que saíam do acampamento para estudar contam relatos imensos de discriminação.

[...]

Poderia ser uma simples escola do campo, porque as crianças iam de pé descalço, cheiravam a fumaça... Tem discriminação que vai muito além. Por serem sem-terra, não deixavam as crianças comer merenda, tomar água do mesmo bebedouro ou sentar na mesma mesa que as outras crianças. Do cheiro de fumaça, passaram a outras discriminações, que são discriminações de classe, que dizem: “Vocês são sem-terra, portanto são inferiores”. (CAMINI, 2014, s/p).

A autora citada nos traz também um depoimento de Adriana de Andrade, de 06/06/2007, em um acampamento do Paraná, que reforça os argumentos reveladores da *apartheid*:

No nosso acampamento, a escola itinerante foi criada porque nossas crianças estavam estudando na cidade e lá sofriam discriminação de todos os tipos: comiam a merenda depois das outras crianças e ficavam sentadas ao chão, enquanto as outras sentavam em carteiras escolares. E quando aparecia uma doença contagiosa na escola, eram sempre os sem terra que traziam. (CAMINI, 2009, p. 78).

Puhl corrobora nesta discussão trazendo um relato colhido em 16 de julho de 2007, quando visitou um acampamento para fazer seus estudos. Logo de cara ouviu uma frase dita por várias pessoas, “a gente não é diferente de ninguém porque é sem-terra”. Então, por que somos discriminados? Como na EI de Santa Catarina, o ensino oferecido era até a 4ª série, as crianças tinham que ir para a cidade, onde continuariam seus estudos, a partir da 5ª série. Nestas escolas, segundo uma senhora que Puhl a identificou como Ana,

[...] logo que eles iniciaram lá foi bastante preconceito. As crianças da cidade comentavam: a criança sem terra não toma banho, nem queriam se misturar, quando eles começaram era: “olha os sem-terra ali”, “ah agora vocês sem-terra vieram pra nossa escola”. [...] apesar de ser uma criança de um acampamento do MST, dos sem-terra, não deixava de ser uma criança que dependia também da educação, era o mesmo direito humano, então isso aí deixou bastante... eu da minha parte fiquei

triste em saber que os meus filhos estavam lá e estavam sendo discriminados por serem sem-terra. (ANA apud PUHL, 2008, p. 77).

Inferimos que o que eles tratam como “discriminação”, é puramente sinônimo de *apartheid*, cuja marca se dá, não pela cor, como foi nos Estados Unidos, na África do Sul, não pela situação étnica, como na Europa Oriental ou na África. Aqui, o *apartheid* ocorre por condição de classe, na qual os que são postos à margem sofrem a apartação social e, conseqüentemente, a perda da identidade humano-social. Por isso o MST, procura imprimir no seu território uma nova organização social, voltada à formação humana, valorizando as atividades desenvolvidas de forma coletiva, como processo e meio de produção da vida material e, com ela suas formas de espiritualidades. Isto porque, de acordo com Camini,

No Brasil, nos últimos anos, tem se enfrentado sérios problemas para garantir a prerrogativa constitucional de acesso e permanência das camadas populares, desde a educação infantil, passando pela básica até a superior. Por isso, inúmeras críticas são feitas à história da educação brasileira, que tem caráter de fracassos programados, principalmente para os filhos e filhas dos trabalhadores. O índice ainda bastante alto de analfabetos, principalmente no nordeste, onde atinge quinze milhões de adultos, ou seja 11% da população<sup>63</sup> não sabe ler, escrever e fazer contas, tanto no campo quanto nas zonas urbanas, comprova esta realidade. (CAMINI, 2009, p. 101).

Diante disso, a escolaridade do homem do campo é baixa, por um lado porque o tempo de escolaridade é muito baixo e, por outro lado, segundo Stédile e Frei Sérgio, “as condições de acesso à escola sempre foram precárias e o método de educação e os conteúdos aplicados eram, via de regra, para expulsar da escola o filho do camponês pobre”. (STÉDILE; FREI SERGIO, 1993, p. 91). Assim, do *apartheid* à liberdade da escola no acampamento, sua materialidade se faz na luta pela educação do e no MST.

Mas os Sem Terra não sofrem somente do *apartheid* em relação à sua pobreza material. Sofrem também o ódio de classe do latifúndio, que não aceita a desconcentração da propriedade. Camini nos traz uma síntese de um material distribuído em 2003, quando da marcha do MST para São Gabriel, no RS, conforme segue:

Povo de São Gabriel não permita que sua cidade tão bem conservada nesses anos seja agora maculada pelos pés deformados e sujos da escória humana. São Gabriel, que nunca conviveu com a miséria, terá agora que abrigar o que de pior existe no seio da sociedade. Nós não merecemos que essa massa pobre, manipulada por meia dúzia de covardes que se escondem atrás de estrelinhas no peito, venham trazer o roubo, a violência, o estupro, a morte. Estes ratos precisam ser exterminados. Vai doer, mas para as grandes doenças fortes são os remédios. É preciso correr sangue para mostrar nossa bravura. Aqui é lugar de povo ordeiro, trabalhador e produtivo. Se tu gabrielense amigo possui um avião agrícola pulveriza a noite cem litros de

---

<sup>63</sup> Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), de 2005.

gasolina em vôo rasante sobre o acampamento dos ratos. Sempre haverá uma vela acesa para terminar o serviço e liquidar com todos eles. Se tu és proprietário de terra ao lado de um acampamento usa qualquer remédio de banhar gado na água que eles usam para beber, rato envenenado bebe mais água ainda. Se possuíres uma arma de caça calibre 22 atira de dentro do carro contra o acampamento, o mais longe possível. A bala atinge o alvo mesmo a 1200 metros de distância. (apud CAMINI, 2009, p. 191).

Neste panfleto está explícito o ódio de classe como ponto central nas lutas de classes pela terra. As relações tensionadas resultaram em muitos conflitos neste campo em todo o Brasil; vêm de longas datas, com assassinatos de trabalhadores rurais sem-terra no final do século passado e ganham visibilidade mórbida 17 de abril de 1996, em Eldorado dos Carajás, no Pará, onde foram barbaramente executados 19 trabalhadores Sem Terra pelas forças públicas do Estado, comandada pelo Coronel Pantoja e o Major Oliveira, sob determinação direta do então governador Almir Gabriel, do PSDB, juntamente com os capangas do latifúndio. Mas veicular um panfleto de ódio, até então, o MST desconhecia.

### **4.3 A escola no acampamento do MST**

A educação, como atividade participe das relações sociais contraditórias, é então uma instabilidade mais ou menos aberta à ação social. Se sua função social esteve mais comprometida com os interesses dos grupos dominantes do que com os interesses e valores das classes subalternas, isto não é uma fatalidade e nem é a sua sina. Se coopera com a reprodução das estruturas vigentes, ela se mescla no conjunto de uma ação social transformadora que se opõe à organização capitalista de produção, mediante a aceleração da consciência de classe. E para tanto é preciso erigir sobre a prática educativa uma teoria mais elaborada que revele, no caráter hegemônico, mediador e contraditório dessa prática, os elementos decisivos de sua superação. (CURY, 2000, p. 130).

Na análise aqui desenvolvida, partimos da premissa da escola ocupada como necessidade política-social do MST para assegurar o processo de escolaridade à juventude acampada. Para o movimento, a escola expressa uma vontade política de seus sujeitos que, na trajetória da luta pela terra, projeta uma educação para a formação do novo homem, de um ser coletivo, cuja base social é o socialismo. Antes de analisar os estudos empreendidos pelos pesquisadores da academia, cabe uma pergunta: O que é acampamento? O acampamento é, na verdade, uma cidade de lona preta, conforme o caracteriza Stédile e Frei Sérgio, para quem,

[...] Um acampamento é uma verdadeira cidade de barracos de lona, com uma população variável entre quinhentas e oitocentas pessoas, homens, mulheres e crianças organizado após uma ocupação de terra, com o objetivo de levar a luta iniciada com a ocupação. [...]. (STÉDILE e FREI SÉRGIO, 1993, p. 61).

Portanto, o acampamento é um território em disputa pelos movimentos sociais em luta pela terra no Brasil. Sua origem está na ocupação do latifúndio, que tem por objetivo, segundo Stédile e Frei Sergio “negociar com os governantes saídas para os problemas dos sem-terra e tornar produtivas terras ociosas”. (STÉDILE, FREI SÉRGIO, 1993, p. 59). Bahniuk nos traz que o “acampamento compreende uma área ocupada e que não se encontra legalizada judicialmente. É uma forma característica de pressão exercida pelo MST, com vistas a garantir a desapropriação de terras e, conseqüentemente, o assentamento de diversas famílias”. (BAHNIUK, 2008, p. 12).

A ocupação em si é um ato de desobediência civil diante das leis estabelecidas no país. Mas, a ocupação, também, é um ato de insurgência pela preservação da vida material dos camponeses, que têm na posse da terra os meios necessários à sua reprodução social. Como toda ocupação do espaço traz uma institucionalidade, o acampamento estudado traz sua forma de instituição, no qual há uma construção coletiva na sua organização “a partir de núcleos de base<sup>64</sup>, que envolvem de 10 a 30 famílias, quase sempre a partir do município de onde vieram os acampados”. (STÉDILE, FREI SÉRGIO, 1993, p. 68). Não é por acaso que Weide afirmou que “Ocupações e acampamentos de Sem-Terra são atitudes coletivas que têm a intenção de resolver um problema social, fruto da concentração e da falta de uma política agrária que resgate o valor social da terra”. (WEIDE, 1998, p. 72).

Para Weide,

A organização de um acampamento não é algo que acontece de uma hora para outra. Não basta reunir um grupo de camponeses dizer-lhes que são Sem Terra. O trabalho é lento e perseverante. Passa por um processo de conscientização dos agricultores, começando antes do Acampamento. A condição para que se organize um Acampamento é o reconhecimento do homem do campo como um Sem Terra, o que é difícil. Exige a superação de traços marcantes da ideologia dominante que durante anos foi inculcada como vergonhosa, sendo ilegal e subversivo organizar-se em grupos para reivindicar seus direitos. (WEIDE, 2009, p. 09).

As ações da frente de massas do MST, no trabalho de emulação à ocupação, a construção do acampamento pressupõem o rompimento do silêncio ideológico imposto aos

---

<sup>64</sup> Nestes núcleos organizam-se os principais serviços e tarefas do acampamento: alimentação, saúde, higiene, educação, religião, lenha, animação, finanças, lazer e esportes etc. Para cada função escolhe-se um responsável. Estes responsáveis formam as equipes de serviço do acampamento (equipe de alimentação, saúde etc.) e se organizam regularmente para avaliar e planejar suas atividades. (STÉDILE; FREI SÉRGIO, 1993, p. 68).

pobres do campo pelo domínio do medo, cuja centralidade é sua submissão aos dogmas religiosos de uma igreja que conforta os pobres para a reprodução do capital enquanto relação social dominante. Este rompimento é o ponto chave da luta social na organização política dos Sem Terra. Neste sentido, Gehrke, escreveu que

[...] O acampamento, a expressão mais visível da exclusão social que o sistema capitalista produziu, contraditoriamente, a expressão mais forte da organização e da resistência deste povo, que não aceitava isso como sendo o fim da história, juntava-se para lutar pela terra e transformar esse sistema. (GEHRKE, 2010, p. 75).

Dessa forma, imprimir uma nova concepção de relação de trabalho e de sociedade é parte constitutiva do ideário do MST na luta pela terra. “A ocupação era e é a primeira ação de itinerância, pois a família decide, ou melhor, é levada a entrar na luta, por necessidade, a qual exige organização das famílias”. (GHERKE, 2010, p. 53). Neste sentido, Fernandes nos traz que “ocupação de terra é uma criação histórica. É um acontecimento resultado de um conjunto de causas, que contém a necessidade, o interesse e a resistência dos camponeses. É, portanto, um fato criado pelas pessoas e suas causas. E a principal causa é a defesa da vida”. (FERNANDES, 2000, p. 56).

Para Bahniuk,

Os acampamentos vinculados ao MST são, em sua maioria, frutos de uma organização prévia, que emerge logo após uma ocupação. Caracterizam-se por barracas de lonas pretas que servem de moradia para as famílias acampadas e também pela presença de símbolos do MST, em especial as bandeiras do Movimento, que demarcam a terra ocupada. (BAHNIUK, 2008, p. 31).

Para esse fim, no acampamento do MST, em conformidade com o movimento, sua organização se centra nos princípios da democracia direta, com a participação de todos no processo de tomada de decisão, que é sempre coletiva, na divisão das tarefas e das responsabilidades de cada núcleo, possuindo uma direção coletiva. Além disso, o acampamento se sustenta com trabalho dos próprios acampados, cujo resultado se converte em alimento para sustentar a luta e a dignidade dos habitantes da cidade de lona preta. (STÉDILE; FREI SÉRGIO, 1993, p. 69). Por isso, Abramovay traz que “o acampamento não é apenas o produto da revolta e do desespero. Ao contrário, a decisão de acampar supõe grande maturidade política, organização, coesão, disciplina e sobretudo fé e esperança”. (ABRAMOVAY, 1985, p. 56).

A pesquisa mostrou que no processo de ocupação, que traz a luta pela resistência e produção da vida material, há também a organização interna do acampamento vinculada à

política do MST, que tem a democracia interna como pressuposto organizacional. Os princípios que orientam a luta pela terra guiam também a organização interna, e este processo mantém o direcionamento político do MST a partir das bases que projetam as lideranças do acampamento. Morissawa vê, neste sentido, o movimento interno no cotidiano do acampamento e as relações externas que as coordenações devem realizar como processo de organização e encaminhamento das lutas sociais por terra. Diante disso, ela assegura que

Há ainda um sistema de coordenação geral do acampamento, responsável por dar unidade ao trabalho das várias equipes, encaminhar as lutas, negociar com o governo e relacionar-se com a sociedade. Essa organização envolve: a Assembléia Geral do acampamento (órgão máximo de decisão que se reúne periodicamente); os líderes dos núcleos que se reúnem também de tempos em tempos, encaminham o dia-a-dia do acampamento, mantêm os núcleos informados das negociações; e a Coordenação do Acampamento, eleita pelos acampados (MORISSAWA, 2001, p. 200).

Dessa forma, na luta por sobrevivência, também há a luta pelo rompimento da cerca que impede o acesso à educação. A educação no acampamento, associada à reforma agrária, é um momento singular na formação do MST enquanto uma organização de massas, pois consegue apontar outros caminhos de luta por dignidade para os Sem Terra e, dentre estas, a escola como processo de sociabilidade e de apropriação do conhecimento que a humanidade produziu na sua totalidade, isto é, sem os elementos ideológicos existentes na escola burguesa, que está a serviço da reprodução do capital enquanto hegemonia social. E escola é, para o MST, o polo que traz a formação do novo homem para a construção da nova sociedade, integrando os Sem Terra na unidade coletiva, mesmo vivendo uma diversidade política e religiosa distintas entre si. Traz, consigo as contradições presentes na sociedade. Contradições estas que Cury assim sintetizou:

[...] A contradição sempre expressa uma relação de conflito no devir do real. Essa relação se dá na definição de um elemento pelo que ele não é. Assim, cada coisa exige a existência do seu contrário, como determinação e negação do outro. As propriedades das coisas decorrem dessa determinação recíproca e não das relações de exterioridade. (CURY, 2000, p. 30).

Por isso, Stédile e Frei Sérgio traz que no MST, “há uma consciência crescente”, “da importância estratégica da educação na luta pela reforma agrária, na viabilização dos assentamentos, na construção de novas formas de convivência, na capacidade para exercer os direitos de cidadão” para poderem “participar democraticamente na vida política do país e na luta por um homem novo e uma nova sociedade democrática e socialista”. (STÉDILE; FREI SÉRGIO, 1993, p. 91).

Neste sentido, afirmam eles que busca-se “a ocupação de outro latifúndio, o

latifúndio do saber. Tal qual o latifúndio da terra, o latifúndio do saber é vasto, está concentrado em poucas mãos e é altamente improdutivo para o conjunto da sociedade”. Para isto, “é preciso cortar a cerca que o protege, para que as massas se apossam dele, tornem-no produtivo e o transformem em um instrumento para conquistar formas mais dignas e alegres de viver”. (STÉDILE; FREI SÉRGIO, 1993, p. 92).

E,

Este esforço educativo começa na luta pela escola para todas as crianças; na busca de uma nova forma de educar adequada à realidade dos sem-terra, assentados, pequenos agricultores; na formação e capacitação dos professores do próprio meio; na organização da comunidade para assumir, como sua, a tarefa de educar; e na luta com os poderes públicos — municipal, estadual e federal — para que cumpram suas obrigações constitucionais em relação à educação. (STÉDILE; FREI SÉRGIO, 1993, p. 92-93.)

Neste sentido, está presente a luta pela escola nos territórios do MST em sua totalidade, isto é, nas áreas de acampamento e de assentamento, como processo de formação do homem novo, do homem em sua totalidade humano-social. E que escola cumpriria este papel social? A escola “diferente<sup>65</sup>” que falava Roseli Salet e Bernadete Schwaab. A conquista da escola para o MST começa “debaixo da lona preta” e começa como uma escola oficial do MST, para daí, ser conquistada como uma escola pública. Neste sentido, “a escola itinerante é basicamente uma escola de acampamento. Essas escolas foram criadas para acompanhar as crianças, jovens e adolescentes que vivem nos acampamentos”. (TAKAU JUNIOR, 2009, p. 04). E este processo teve início na Encruzilhada Natalino, em Ronda Alta, no RS, nos idos de 1980, quando no acampamento dos sem-terra “começaram a organizar as atividades educativas e culturais devido à preocupação com a formação, pois os pequenos se encontravam ausentes das escolas oficiais”. (CAMINI, 2009, p. 115).

Dessa organização escolar no acampamento dos sem-terra à luta pela escola pública teve início a ocupação da escola e, com ela, a legalização da escola conquistada no acampamento. Camini assim escreveu sobre esta escola, conforme segue:

[...] No grupo havia cento e oitenta crianças em idade escolar, das quais cento e doze para ingressar na primeira série. Isso preocupava os pais delas, pois novamente os filhos estavam impedidos de entrar na escola oficial. Após muitas idas e vindas para reuniões e reivindicações, já em maio, a Secretaria da Educação autorizou a construção da escola, e imediatamente as duas professoras, Maria Salet Campigotto e Lúcia Webber iniciaram as aulas. Porém, a legalização da escola só se completou

---

<sup>65</sup> Diferente em quê? Diferente por ser uma escola pensada pelo MST e para o MST, com uma pedagogia da luta pela terra.

bem mais tarde, em abril de 1984, daí já no assentamento Nova Ronda Alta, que surgiu seis meses antes. Sendo assim, a “primeira escola do acampamento” passou a ser legalmente a primeira escola do assentamento Nova Ronda Alta, pois se encontrava na mesma área ocupada pelas famílias. Foi, a primeira conquista de escola de acampamento/assentamento no Brasil. (CAMINI, 2009, p 116).

A conquista da escola pública traz a experiência da luta pela ocupação da escola. A primeira escola conquistada recebeu o nome de Margarida Maria Alves<sup>66</sup> e, por meio dela, a vida escolar das crianças acampadas foi regularizada. A escola cumpriu, assim, com sua função social, pois reconheceu o processo de escolarização das atividades escolares realizadas no acampamento. E como se deu a construção dessa escola? Camini nos traz a resposta da seguinte forma: “chegando março do ano seguinte (1986) e vendo que a promessa ainda não se transformara em realidade, a comunidade acampada se pôs a construir um grande barracão de lona preta para que se iniciassem as aulas”. (CAMINI, 2009, p. 118). Assim, o período de 1982 a 1986 foi marcado por conquista e implantação de escolas no RS e em outros Estados onde o MST estava organizado, como no Paraná. A escola, neste caso, entra na pauta de conquistas no território do MST, quer seja nos acampamentos, quer seja nas áreas de assentamento. É a escola do MST, ou seja, a escola diferente que os Sem Terra se colocaram a construir.

Por isso, uma escola pública no acampamento sim, mas dirigida e coordenada pelo MST. Sobre esta escola, Geherke se manifestou assim:

A Escola Itinerante só se materializou na ocupação do latifúndio da terra, pelo povo organizado e passou a ser compreendida como uma escola presente no processo de reforma agrária, e nela fez sua trajetória, mediada por relações de contradição com ela mesma, o Estado e o próprio Movimento. Remeteu-se o olhar para Escola Itinerante, buscando perceber possíveis vínculos entre o Movimento e as culturas ali presentes (que vão se tornando uma cultura comum) e que, na relação com a escola, constituíram a Escola Itinerante. (GEHRKE, 2010, p. 69).

No documento oficial do MST, intitulado “nossa concepção de educação e de escola”, o Movimento traz que

Educação não é sinônimo de escola. Ela é muito mais ampla porque diz respeito à complexidade do processo de formação humana, que tem nas práticas sociais o principal ambiente dos aprendizados de ser humano. Mas a escolarização é um componente fundamental neste processo e um direito de todas as pessoas. Desde os primeiros acampamentos e assentamentos esta é uma das lutas do MST. (MST, 2005, p. 233).

---

<sup>66</sup> Margarida Maria Alves foi uma líder sindical na luta contra o latifúndio. Paraibana, virou símbolo da luta pelo direitos dos trabalhadores rurais. Foi assassinada em 12 de agosto de 1983, por um pistoleiro com um tiro de escopeta calibre 12 no rosto.



Reconhecendo a importância da escola, o MST luta pela sua organização no acampamento, como processo de apropriação do conhecimento produzido socialmente pela humanidade, como mecanismo de autonomia para a emancipação humana. Para isso, criou na ocupação da Fazenda Anoni o Setor de Educação, pois a necessidade de organização da educação assim o exigia. Camini (2009) relata que “a primeira equipe foi constituída por Selete Campigotto, Lúcia Webber, Bernadete Schwaab e Roseli Salet Caldart, além de outras pessoas do próprio acampamento”. Este “grupo se constituiu por força das circunstâncias da realidade dos acampados, para dar resposta imediata à falta de escola para um grande número de crianças que acompanhavam suas famílias”. (CAMINI, 2009, p. 120). Oficialmente, o Setor de Educação do MST nasceu em 1987, no primeiro Encontro Nacional de Educação do MST, em São Mateus, no Espírito Santo, com a participação de educadores do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Mato Grosso do Sul, Espírito Santo e Bahia, portanto, de educadores onde o MST estava se organizando. (CAMINI, 2009, p.120). Nasceu com uma forte disposição de encaminhar a luta no sentido de ocupar a escola, produzir os princípios pedagógicos e filosóficos da escola diferente que o MST se propôs a construir.

Esta escola, construída e reavaliada de forma permanente pelo MST, é a escola que acompanha o acampamento, não só nos casos de despejo, mas também nas suas lutas diárias pela reforma agrária. Esta escola foi chamada carinhosamente de Escola Itinerante pela comunidade Sem Terra. E o que é Escola Itinerante? Adelmo Iurczaki nos dá a resposta dessa maneira, “A Escola Itinerante é o loco da transformação a partir da conscientização. A mesma tem importância tanto para o MST quanto para a população que acredita libertar-se através da escola”. (IURCZAKI, 2007, p. 93). E onde está esta escola, que se pretende ser diferente? Segundo Iurczaki,

O acampamento é o lugar onde está a denominada Escola Itinerante. O acampamento não é um local fixo, pois se constitui numa das formas de luta pela reforma agrária que os sem-terra utilizam até que haja a desapropriação do terreno, para que eles permaneçam de forma definitiva no local, que será, então, denominado assentamento. Muitas vezes, a desapropriação não acontece e os acampados são forçados a migrar para outras áreas. Isso ocorre muitas vezes, daí a importância da Escola Itinerante, pois, pela sua mobilidade, ela poderá acompanhar o acampamento em todos os locais onde este vier a se fixar. (IURCZAKI, 2007, p. 91).

Para Camini,

[...] os acampados passaram a olhar e a pensar a escola como sendo sua, próxima de seu cotidiano. O aspecto físico não era a maior preocupação e nem impedimento para a sua existência neste meio. O importante eram os recursos didáticos e pedagógicos que nasciam do dia-a-dia, dinâmico e novo ao mesmo tempo. Ou

seja, de uma experiência de educação rural distante de sua realidade, as pessoas passaram a vivenciar uma escola próxima, colada à luta pela terra e à organização do acampamento. Nessa escola ocupada por eles, os acontecimentos diários, os impasses nas negociações com o governo, as assembleias, ou mesmo a decisão de continuar a itinerância, foram construindo os elementos da pedagogia se serem trabalhados. [...]. (CAMINI, 2009, p. 119).

Podemos inferir que é no acampamento do MST que esta escola se faz presente, que se mobiliza junto aos Sem Terra para a conquista da reforma agrária e, assim, libertar-se do jugo do capital para construir uma nova hegemonia social, a hegemonia do trabalho como nova expressão de relações sociais de produção. O acampamento expressa dessa forma a luta singular pela terra, que é orientada pela palavra de ordem *ocupar, resistir, produzir*. Mas esta luta, por si só, era incompleta.

A busca por um educandário pautado nos interesses e vivências dos grupos humanos que viviam nos acampamentos do Movimento Sem Terra no Rio Grande do Sul, geralmente localizados à beira de estradas, iniciou com o próprio movimento. A percepção da necessidade de uma escola e de uma pedagogia própria para suas crianças nos acampamentos impulsionou-os a criação das Escolas Itinerantes. (MARCON et al, 2013, p. 06).

Para o MST, construir uma unidade educacional e, com isso, formar uma nova consciência humana nos acampamentos é fundamental para seu projeto social, procurando dar ao trabalho uma nova dimensão social, estimulando o trabalho coletivo como modo de produção da vida material. Aliado a isso, a EI, com suas atividades ligadas a temas geradores ou porções da realidade intencionam a formação de um novo sujeito, no interior da sociedade capitalista. Neste sentido, Gehrke escreveu que

A Escola Itinerante fora determinada por um momento histórico, pensada, projetada desde uma necessidade histórica; por isso, a ausência de políticas públicas de educação para os trabalhadores do campo marcou o movimento de luta pelo direito à educação e escola, e as formas de luta foram marcando a organização do trabalho escolar itinerante. (GEHRKE, 2010, p. 69).

E Weide nos traz que

Nos Acampamentos de Sem-Terra do estado do Rio Grande do Sul, busca-se construir um Fazer Pedagógico onde as atividades educativas estejam numa constante interação com a prática social e política desenvolvida na histórica caminhada de luta dos acampados. [...] (WEIDE, 1998, p. 07).

Mas esta escola, diferente no seu jeito de se fazer, de ser e de caminhar, é uma escola que se institucionalizou junto ao Estado, isto é, obteve sua legalidade na esfera pública, sendo reconhecida oficialmente pelos órgãos normatizadores da educação, no âmbito do Estado. A partir da Constituição Federal de 1988 e da LDB 9394/96, a educação do campo ganhou força política com as diretrizes operacionais para a educação do campo, de 2002.

#### 4.4 Que fazer? A organização pedagógica da escola itinerante do MST

A Escola Itinerante é fruto de um processo reflexivo desenvolvido ao longo dos quinze anos de Acampamentos de Reforma Agrária onde se reflexionou a necessidade de um fazer pedagógico diferente das práticas tradicionais, incorporando ao processo educativo a realidade vivenciada pelo aluno, os elementos ligados a realidade do meio rural e a própria caminhada desenvolvida na luta pela Terra. (WEIDE, 1998, p. 115).

Neste ponto de reflexão, nosso objetivo é pontuar as análises feitas pela pesquisa acadêmica sobre a prática pedagógica do interior da EI regulamentada pelo Estado, uma vez que o reconhecimento da escola implica no controle estatal sobre a prática pedagógica por meio da avaliação. A escola estatal não é livre, pois as determinações do fazer pedagógico partem das diretrizes educacionais emanadas dos órgãos legislativos da educação, que estão centralizados no MEC e nos CEE, além das normas baixadas pela SEED. Isto implica em afirmar que a educação possui uma determinação social, cuja diretriz se liga aos interesses dos preceitos liberais, formando o homem na sua dimensão individual. A lógica da escola burguesa é ditada pelo princípio durkheimiano, onde a geração mais velha educa a geração mais nova, mas a educa de acordo com seus princípios de classe. Ou seja, traz uma educação orientada pela individualidade, negando atitudes coletivas no processo de formação intelectual do sujeito aprendente. Diante disso, pergunta-se: é possível um fazer pedagógico na escola pública que fuja aos padrões pré-determinados? Na EI, esta evidência está posta no seu nascimento, quando o CEED, no RS, deu parecer favorável à implementação, pelo Estado, da EI nos acampamentos do MST. Ou seja, o CEED levou em consideração as práticas escolares existentes nos acampamentos do MST e o projeto pedagógico construído coletivamente nos encontros dos Sem Terrinha, que foram realizados nos anos de 1994 e 1996, no RS. Nestes encontros, segundo Ribeiro (2012), foi debatida e construída a proposta pedagógica para a EI, principalmente para as quatro séries iniciais do ensino fundamental e a EJA para os analfabetos, visando:

Proporcionar ao aluno oportunidade para construir-se, como ser capaz de compreender e interpretar o processo histórico, comparando, analisando, interpretando e transformando a realidade, sendo a escola um espaço de

aprendizagem e exercício da cidadania. (MST, 2005, p. 195).

Iurczaki traz a dimensão da prática pedagógica como “desalienação”, pois tem uma intencionalidade pedagógica e, esta se propõe a desvelar a exploração de classe e o modo de produção capitalista. Isto pressupõe uma escola comprometida com seus sujeitos e a “escola itinerante é uma marca na caminhada, ela é um desafio e tem limites” (MST, 2005, p. 197). Nesta caminhada pedagógica, construída sobre as condições reais da produção da vida material, na qual “juntos caminham, passam frio, esperam, celebram, fazem festa” e “a cada dia enfrentam um novo desafio que os faz pensar novas estratégias e o que fazer para alimentar a esperança e a auto-estima, necessárias, porém, para ficar tanto tempo em baixo de lonas pretas”. (MST, 2005, p. 197).

A prática pedagógica que norteia o trabalho na Escola Itinerante e nas escolas do MST tem a intenção de desvelar a opressão em que os acampados estão. Assim, a partir do cotidiano dos alunos e das famílias dos acampados, analisado, estudado e entendido na escola, vem-se buscando a formação humana, a formação do homem consciente e transformador. (IURCZAKI, 2007, p. 85).

Para o MST, o pedagógico é próprio do movimento, pois “nosso jeito de ensinar e de aprender na Escola Itinerante se dá através da realidade que vivemos e de nossas práticas. Nosso fazer, nosso saber”. (MST, 2005, p. 195) e isto se faz por meio de conteúdos que se quer formativos e socialmente úteis, por isso o currículo deve orientar a prática pedagógica da escola, que tem como sala de aula o barraco de lona preta, as marchas, o meio da rua, as quadras de futebol. Esta escola diferente, de que falam os pais e que Caldart sintetizou, leva em consideração os aspectos da luta pela terra, aliando-os ao caráter de utilidade:

O currículo é desenvolvido de forma interdisciplinar, superando a fragmentação do conhecimento através de práticas pedagógicas que unem a teoria e a prática numa construção que contemple todos os aspectos da dimensão humana. Faz-se necessário enfatizar os conteúdos a partir do contexto social e cultural do aluno, oportunizando a leitura da realidade e da situação histórica de forma ampla, atingindo, assim, a pessoa na totalidade. (WEIDE, 1998, p. 120).

O Parecer de institucionalização da EI, emitido pelo CEED traz que:

A proposta metodológica é embasada no processo dialético, no qual as criações e as construções acontecem após a superação de conflitos. Caberá, portanto, aos educadores considerar o modo de pensar do educandos, para, a partir dele, oferecer espaços para a construção do conhecimento. É também importante que os educadores sejam sujeitos ativos e criadores, inclusive em relação ao seu próprio processo de construção de conhecimento (RIO GRANDE DO SUL, 1996, p.04).

Desse modo, conquistada a escola dentro dos parâmetros propostos pelo MST, nos marcos da escola pública estatal, o CEE ressaltou a importância de uma proposta pedagógica com base na dialética, que traz, ao mesmo tempo, o conhecimento e as práticas de trabalho e

da produção da vida material no interior do MST e apontou o conhecimento como fundamento da prática pedagógica para a construção do ser social. E esta prática se dá por meio da transmissão do conhecimento que a humanidade produziu e sistematizou como forma pedagógica. Educar, neste sentido, é humanizar, posto que não nascemos humanos, nos fazemos, aprendendo a ser em todos os tempos e lugares. (MST, 2005). Iurczuca acentua a importância dessa atuação transformadora,

O conhecimento é o fundamento da prática pedagógica, que, por sua vez, tem a função de transmitir conteúdos sistematizados, fazendo com que o aluno seja capaz não só de compreender a realidade que o cerca, mas também de sentir-se parte desta realidade, reconhecendo-se nela como elemento que articula e que pode transformá-la politicamente e economicamente. Uma das formas pelas quais isso pode ocorrer é a educação escolar, que possibilita a articulação entre a realidade vivida e o conhecimento por meio do processo de ensino-aprendizagem. (IURCZAKI, 2007, p. 79-80).

O conhecimento se traduz em conteúdos nas práticas escolares no interior das escolas. E os conteúdos, dependendo da forma e do método de os ensinar, pode separar da vida real, deslocando o conteúdo do mundo real para elevá-los ao plano da abstração. Isto pode tornar a escola estéril e reprodutora da ordem social dominante, pois o domínio se expressa na forma de comunicação dada. Ou seja, a palavra não é solta, deslocada no mundo, ela é um produto cultural e como tal, está a serviço da ordem social dominante, sob a qual, os interesses materiais se sobrepõem socialmente. “Para compreender a escola, suas funções e funcionamento, é necessário compreendê-la em seu contexto histórico, compreendê-la como instituição social, ou seja, algo que é instituído pela sociedade para determinados fins”. (MORI, 2008, p. 147). Não obstante, em Luciano, temos que,

[...] nas escolas tradicionais existe a fragmentação dos conteúdos, as idéias soltas, sem relação com a vida concreta, as quais levam a educação ao vazio e sem sentido. Deveria ser o contrário, ser exatamente uma prática educativa de formação humana que possibilitasse a autonomia dos indivíduos e uma prática voltada ao desenvolvimento sustentável das sociedades. É necessário que a escola inclua as ferramentas culturais e históricas para que as pessoas possam compreender a realidade como algo ligado ao seu processo histórico, que descubram a si mesmas. (LUCIANO, 2007, p. 109).

Com isso, afirmamos que a organização de qualquer instituição social passa pela constituição de regras estabelecidas pela sociedade ou grupo social que a compõe. Assim, a vida social traz como componente as regras de controle social para o desenvolvimento e organização de quaisquer atividades humanas. Neste sentido, o homem é um ser que se forja no trabalho e, neste processo, ele se humaniza (ou desumaniza) na relação social de produção. Cria as instituições e, no processo de criação, perde a identidade de criador e se torna criatura.

Portando, desde a origem, por ser social, necessitou criar as instituições para dar resposta aos seus anseios. As instituições são históricas e, portanto, efêmeras no âmbito social.

A escola é uma resposta às necessidades do homem para transmitir às gerações futuras o conhecimento e a cultura que os homens produzem no seu vir-a-ser, pois a sociedade educa e o processo de educação é um ato intencional na vida social. Em sociedades de classe, como a nossa, a escola não é neutra, pois as relações determinantes impõem um padrão cultural que se tornam universal pelo processo ideológico difundido pelos aparelhos do Estado. Por isso, os projetos de escola e da forma de difusão do conhecimento estão em disputas na sociedade capitalista. O conhecimento na vida social,

[...] é o fundamento da prática pedagógica, que, por sua vez, tem a função de transmitir conteúdos sistematizados, fazendo com que o aluno seja capaz não só de compreender a realidade que o cerca, mas também de sentir-se parte desta realidade, reconhecendo-se nela como elemento que articula e que pode transformá-la politicamente e economicamente. Uma das formas pelas quais isso pode ocorrer é a educação escolar, que possibilita a articulação entre a realidade vivida e o conhecimento por meio do processo de ensino-aprendizagem. (IURCZAK, 2007, p. 79-80).

No processo de “conhecer”, está implícito o trabalho e, com ele, o caráter emancipatório do homem, pois “a emancipação do homem se dá a partir do conhecimento científico historicamente acumulado e de suas relações sociais. O homem se humaniza por meio do conhecimento e só este lhe oferece a oportunidade de reflexão da realidade vivida”. (IURCZAKI, 2007, p. 82). Na sociedade capitalista, uma das formas de difusão do conhecimento sistematizado é a escola. O projeto de escola da burguesia atende aos seus interesses posto que, historicamente, ela existe para a reprodução social da ordem capitalista. Mas o MST tem para as escolas de acampamento um projeto de escola diferente, pois suas práticas escolares têm como foco a formação humana, isto é, um processo que leva em consideração a formação omnilateral, pois “o novo que se está experimentando é que o conhecimento vem junto com a prática. Ao mesmo tempo em que as crianças estudam, exercitam aquilo que aprenderam” (MST, 1987, p. 15).

A escola diferente está no sentido de sua organização, pois tem que criar o novo a partir da relação com a comunidade acampada, fortalecendo a democracia nas suas relações internas, tornando-se um espaço de horizontalidade entre seus sujeitos, trazendo a participação direta no fazer pedagógico e na organização da escola como uma instituição estatal no interior do movimento.

Mas para a escola ser um espaço de construção do novo homem e da nova mulher desafia-se a superar hábitos negativos como os do individualismo, da acomodação e da corrupção que atrapalham o avanço de processos dialógicos, democráticos e participativos. Cabe a escola, enquanto espaço fértil para o novo, a gestão, a recuperação, a vivência e o desenvolvimento de novos valores como os do companheirismo, da solidariedade, da responsabilidade, do trabalho coletivo e da justiça; levando os alunos a uma valorização da consciência organizativa. [...]. (WEIDE, 1998, p. 78).

Na organização da Escola Itinerante, o MST propõe que a prática pedagógica se centre na transformação do homem, tornando-o um sujeito coletivo e orienta as relações pedagógicas a partir do cotidiano da vida material do acampamento, pois este produz os elementos do conhecimento, ou seja, a prática social de produção da vida material cria os temas geradores, o que permite o desenvolvimento das práticas escolares no chão da escola. E isto se faz na escola que se movimenta, portanto, de caráter político. O conhecimento é produzido nas ocupações do latifúndio, marchas e ocupações de prédios públicos. O ato de viver é um ato político, pois o homem, enquanto um ser social, é um ser político e, como tal, se move no campo das contradições sociais no interior da sociedade de classes.

A Escola Itinerante vive a cotidianidade da luta pela terra, portanto, vive o tensionamento social e o conflito de classe no acampamento, sob o qual determina alguns conteúdos da prática pedagógica.

A prática pedagógica que norteia o trabalho na Escola Itinerante e nas escolas do MST tem a intenção de desvelar a opressão em que os acampados estão. Assim, a partir do cotidiano dos alunos e das famílias dos acampados, analisado, estudado e entendido na escola, vem-se buscando a formação humana, a formação do homem consciente e transformador. (IURCZAKI, 2007, p. 85).

Não obstante, Gehrke nos traz que

A atualidade do acampamento encontra-se na relação com a concentração da terra e da renda neste país. A atualidade das crianças acampadas traz a marca da ausência de políticas de educação, ocupam-se de sua infância, escrevendo reivindicações, pautas de negociação, escrevendo e gritando palavras de ordem para serem ouvidas, mas nem sempre atendidas. Mesmo não sendo ouvidas, escrevem como forma de existência humana, fazem história, e sua escrita atende propósitos, sendo que isso se constitui em formar para atualidade, importante aspecto identificado na investigação como marca da organização escolar itinerante. (GEHRKE, 2010, p. 85).

Com isso, inferimos que o fazer pedagógico da EI tem, neste aspecto, a marca da luta pela terra, pois a materialidade da vida dos acampados se traduz na luta pela sobrevivência de um grupo social marginalizado socialmente pela sua condição de ser social, que está ligado a uma organização de massas que questiona o sistema social, o apartheid educacional e a concentração fundiária no país.

A escola burguesa possui um tempo-escola centrado na sala de aula e no recreio. A sociabilidade das crianças se dá nestes espaços de convivência escolar, cuja materialidade é a escola. A escola do acampamento traz outro componente, o caráter da provisoriedade e da imprevisibilidade, pois as circunstâncias da vida no interior do acampamento constroem uma nova relação social e de convivência, uma vez que a cidade de Iona preta é sitiada pelo medo e incerteza, mas também pela esperança. Esta esperança a faz construir os espaços de reprodução da vida material e espiritual, desenvolvendo a organização escolar nas condições históricas de sua materialidade. No acampamento, a história é escrita com letras indelévels de dor e de sangue.

Dessa forma,

A organização escolar nunca foi única, mas múltipla e o mesmo ocorre também entre as Escolas Itinerantes. Múltipla na forma e no conteúdo, no tempo, nos espaços, nas relações, múltipla nos sujeitos, mas que se materializava num contexto, a situação improvisada de acampamento. A Escola Itinerante, como o acampamento, são tempos-espaços de muita dureza e dificuldade. Não é, de forma nenhuma, a vida e a escola sonhada para os camponeses Sem Terra (MST, 2005).

Sua materialidade se dá em um processo de contradição social e de interesses opostos no sentido de interesses de classes. A EI se materializa como escola no acampamento com controle social do Estado feito pela escola-base, como escola ordenadora do processo pedagógico, administrativo e financeiro das EI. Mas qual a função social da escola-base na organização da EI? Vejamos:

Quem acompanha e responde institucionalmente pelas Escolas Itinerantes é a Escola Base, geralmente localizada em um assentamento e que assume também a proposição de Educação do MST. A Escola Base possui um único Projeto Político Pedagógico que inclui as Itinerantes a ela vinculadas. Destina-se à Escola Base a função de agregar a documentação dos alunos (matrículas e transferências) e da equipe pedagógica, de administrar a verba destinada para as Escolas Itinerantes, além de ser a responsável pela certificação dos educandos. (BAHNIUK, 2008, p. 42).

A escola-base tem uma importância vital para a manutenção da escola itinerante, justamente pelo seu caráter de provisoriedade e imprevisibilidade da vida material nos acampamentos. Mas esta escola, para cumprir com sua função social, que é a transmissão do conhecimento produzido e acumulado pelo homem no seu devir histórico, que foi sistematizado para atender os princípios da escola burguesa, necessita criar os procedimentos de acesso e a graduação do processo pedagógico ligado à temporalidade da existência humana. A pesquisa demonstrou que este processo se faz de forma distinta entre os Estado do Sul, na qual o RS optou pelo regime de etapas (seriação), SC optou pelo regime de classes



multisseriadas e, no PR, optou-se pelo regime de ciclos de formação humana. A organização pedagógica, portanto, traz a força do MST em cada Estado, pois, a EI é uma escola ocupada e conquistada no âmbito dos entes federados com uma “experiência pedagógica”.

O fazer pedagógico no Paraná se organiza em ciclos de formação como processo de escolarização do educando, respeitando os ciclos da vida humana. Dessa maneira,

[...] a ação educativa da escola se coloca em movimento, ou seja, altera as formas de organização dos sujeitos para aprender. A idade é um dos princípios de agrupamento, mas a interação entre as idades das crianças do mesmo ciclo é uma constante com os reagrupamentos. Isso por se considerar que ciclo é movimento, é processo, é relação, é agrupar e reagrupar-se para aprender e ensinar, superando a lógica da submissão da escola seriada, incorporando práticas reais de organicidade dos educandos, cooperação e organização coletiva, formando ‘com’ autonomia, não apenas ‘para’. (GEHRKE, 2010, p. 80).

Tempo-escola e Tempo-vida se complementam na organização da escola, onde o fazer pedagógico se implementa a partir desta dualidade, que é resolvida pedagogicamente no processo tempo-recuperação, como meio de adequar o educando ao ciclo-vida, ciclo de formação humana. Se olharmos para o Brasil, os governos de Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2014), ditos populares, pouco fizeram para consolidar as experiências educacionais em nível nacional. Na contradição social, entes federados, mesmo na centralidade da educação de classe, reconheceram o direito das crianças acampadas a terem sua escolarização no espaço de convívio familiar, que é a cidade de lona preta.

#### **4.5 Escola itinerante, um contraponto à escola burguesa?**

[...] Ela é a escola da fronteira; está na radicalidade do fazer escola pública brasileira na atualidade. Não pára, para se queixar das más condições da educação hoje, ao contrário, faz por dentro dela, a luta pelo direito, o que a muitos desagradou. (GEHRKE, 2010, p. 78).

O título deste tópico traz como referência a tese desenvolvida por Isabela Camini. O eixo que orienta a discussão se fundamenta na EI enquanto possibilidade de ser uma escola revolucionária na estrutura escolar burguesa proposta pelo MST. Ser uma escola revolucionária por ter uma prática pedagógica orientada pelo trabalho escolar fundamentada na pedagogia soviética do trabalho, referendada pelos pedagogos Pistrak, Makarenko, Krupskaja, é o que almeja o movimento. Se a pedagogia adotada é a pedagogia da escola do

trabalho, tem-se que a educação é um ato histórico criado pelo homem no seu devir histórico. Portanto, é a manifestação da natureza humana na sua forma inacabada, por isso, o homem a tem como complemento de suas atividades humanizadoras, criadora da civilização, posto que, neste vir-a-ser do homem, o trabalho desempenha, não só um princípio educativo, mas também de civilização material do homem, posto que, na produção da vida material (o trabalho), o homem cria a cultura e, com ela, as formas de reprodução social. E isto se materializa no ato primário da existência do homem, que é comer, beber, ter um teto para se abrigar, ter roupas para se cobrir no frio. Para este fim, o homem necessitou desenvolver habilidades manuais para produzir os instrumentos de trabalho vitais à reprodução da vida material e, com isto, foi desenvolvimento conhecimento sobre o fazer e o ensinar. Nesta combinação, tem o trabalho e educação como ato primário da existência do homem.

A sociedade humana tem a característica natural constituída biologicamente, mas, no processo de humanização, elabora instrumentos e artefatos que possibilitam, a partir da comunicação, uma interação entre os homens. A capacidade de produzir conhecimentos tornou e torna o homem diferente dos demais animais. Desta forma, a educação tem um papel fundamental na garantia da transmissão e da incorporação de novos conhecimentos para a sobrevivência das novas gerações. (IURCZAKI, 2007, AP. 80).

Dessa maneira, Weide também se manifestou, quando escreveu que, “ter a educação como processo de construção humana é admiti-la como fato histórico”. E isto “envolve a construção da própria história de cada ser humano, bem como a contínua evolução vivida pelo grupo social em que esteja inserido”. Por isso, “tê-la como fato existencial é admiti-la como constitutiva do ser humano, englobando toda sua realidade ou seja, processo no qual o ser humano se humaniza”. (WEIDE, 1998, p. 23).

Para corroborar com nossa discussão, Figotto reflete que:

[...] O trabalho como princípio educativo deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. É fundamental socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência, e outras esferas da vida pelo trabalho, é comum a todos os seres humanos, evitando-se, desta forma, criar indivíduos ou grupos sociais que exploram e vivem do trabalho dos outros. [...]. (FRIGOTTO, 2004, p. 60).

Podemos inferir com os autores citados que a premissa básica aponta a educação como um ato humano, portanto, um produto histórico, tal qual o ato de comer, beber e vestir. O homem, enquanto ser do trabalho, necessita do ato educativo para se reproduzir. Mas sua reprodução está condicionada à forma determinada de produção da vida material e, com ela, da sua cultura material. O elo que estabelece os princípios do homem com a educação está

presente na materialidade da produção da vida nas determinações das relações de produção estabelecidas nas formações sociais. Isto faz do homem um ser criador e, ao mesmo tempo criatura do que ele criou. Neste sentido, de acordo com Bahniuk,

A educação, sendo a mediação fundamental do processo de tornar-se humano, existe em qualquer forma social. Porém, no bojo das relações capitalistas, ela está a serviço da manutenção da reprodução ampliada do capital e, por meio do processo de internalização de valores característicos dessa sociabilidade, contribui significativamente para manter a alienação do trabalho e do trabalhador. Partimos da compreensão de educação que se direciona na perspectiva de emancipação humana e colide frontalmente com a educação hegemônica e alienadora, realizando uma crítica à educação capitalista e seus fins. Esta concepção apóia-se na transitoriedade desta forma social e sua possibilidade de transformá-la. Reconhecemos que os autores que se baseiam na teoria marxista para interpretar os fenômenos educativos incorporam essas reflexões e nos ajudam a compreender a educação e a escola nessa direção. (BAHNIUK, 2008, p. 14).

O que Bahniuk expressa é que a educação está presente em qualquer formação social, pois é um ato humano e também um ato do trabalho. Na sociedade capitalista, ela adquire forma escolar universal, pois necessita ter uma força de trabalho disciplinada para o trabalho como mecanismo de reprodução social. A escola burguesa se manifesta na sua contradição, isto é, na luta de classes presentes na sociedade e no Estado, posto que o mesmo representa os interesses dominantes dados pela propriedade dos meios de produção. Portanto, a sociedade burguesa, enquanto tal, se serve do Estado como processo de acumulação de capitais para a reprodução da ordem social capitalista.

[...] O Estado é capitalista não na composição elitizada dos seus aparelhos, nem pelas suas características institucionais, mas por exercer um papel constitutivo na acumulação do capital. E esse processo é 'instável e contraditório' por que se 'concretiza historicamente em luta de classes'. [...]. (MARCON ET AL, 2013, p. 09).

O Estado é capitalista e traz suas estruturas do domínio de classe como modelo social homogeneizado de forma linear na sociedade. Portanto, traz um projeto de reprodução social consolidado na escola burguesa. Na luta pela terra, o MST se potencializou quando construiu o movimento incorporando a família na luta pela terra e, com ela, as crianças. Portanto, ao montar o acampamento, as preocupações dos adultos se voltam para as crianças que são mais vulneráveis no campo da luta de classes entre o MST e o latifúndio. A forma de organizar o acampamento traz um elemento novo, que é a escola. Esta escola procura se afirmar, conforme Roseli Caldart, Bernadete Schwaab, Isabela Camini, entre outros, como uma escola diferente, que se contrapõe à escola capitalista, pelo método de ensino, que parte da realidade social da existência do MST, portanto, das lutas sociais e seus instrumentos utilizados, que são

as marchas e ocupações de prédios públicos/latifúndio/praças de pedágios. Para as autoras, um movimento que se torna e se forma na pedagogia da terra. Estes atos políticos se tornam conteúdos, pois partem de uma prática social da realidade.

Para o MST, esta escola diferente tem como proposta pedagógica o sentido da prática/teoria/prática. Neste sentido, podemos inferir que a escola do MST se faz na contradição social do capitalismo, pois se propõe a realizar uma pedagogia que seja capaz de projetar o futuro dentro do mundo real do campo, isto é, que apreenda o movimento do real para provocar no chão da escola um processo de desalienação dos sujeitos que compõe o movimento. Ou seja, uma escola que assuma o projeto de uma nova ordem social, onde os interesses sociais do homem se sobrepõe aos do mercado. Não obstante, Weide, afirmou que

Os movimentos sociais têm caracterizado a Educação numa íntima relação com o contexto da sociedade. As práticas pedagógicas nascidas nos movimentos sociais têm recuperado o valor histórico das lutas no campo da Educação, mas não se trata de um retorno ingênuo à visão idealista da Educação como promotora de mudanças sociais e sim, a percepção crítica de que a Educação é uma das forças ideológicas de mudança quando trabalha pela desalienação e pela qualificação científica das camadas populares. Educar já não significa preparar para o futuro mas construir um presente capaz de projetar esse novo futuro a partir de uma nova realidade política no campo. (WEIDE, 1998, p. 38).

Relendo seus “registros em diário”, Camini buscou o significado da escola para o MST, diante da provisoriedade e imprevisibilidade da vida no acampamento. Nesse sentido, ela afirmou que

[...] ali existe vida, movimento, organização e mística, favorecendo uma prática pedagógica praticamente livre de quatro paredes, contrapondo o exagerado valor dado à sala de aula na escola capitalista. Estando no interior da prática social, é possível que educandos e educadores estejam ativos para aprendizados novos, que o contato com a realidade e a natureza podem oferecer. Os dizeres, ‘o estudo liberta’ e ‘o livro é nosso melhor companheiro’ expressam haver uma aprendizagem que brota da experiência da vida, para além dos livros. [...]. (CAMINI, 2009, p. 186).

Esta reflexão de Camini traz a escola no acampamento com um novo sentido, composto por movimento, organização e mística, o que permite práticas pedagógicas para além da sala de aula. Traz, dessa forma, a possibilidade de “novas aprendizagens”, se contrapondo à escola burguesa, centrada nas atividades de uma sala de aula enrijecida pelo controle social. Este também é o sentido que Luciano vê nas Escolas Itinerantes do MST, que ele assim sintetizou:

[...] O MST, [...] faz um contra-movimento ao sistema capitalista. Esse movimento é sustentado pelas práticas educativas responsáveis pela formação política do sujeito Sem Terra - que é irradiada na e pela Escola Itinerante, a qual, ao desenvolver os principais temas e acontecimentos contemporâneos e históricos através de

problematizações, entra, também, em movimento, e abre-se à ‘pedagogia do movimento’ social e do movimento histórico, como procuramos discutir acima. Logo, ao pensar no sem-terra como uma identidade de classe, pensa-se nas práticas educativas da Escola Itinerante, onde pais partem para as ocupações com o sentimento de participar da construção da escola dos seus filhos. Pais e filhos vão se transformando na medida em que transformam a educação numa mistura entre culturas, lutas, utopias e pedagogias. (LUCIANO, 2007, p. 114).

Estas práticas, segundo Camini, partem de dois princípios fundamentais para a organização da Escola Itinerante, a atualidade e a auto-organização dos educandos. Estes princípios se encontram na escola do trabalho, que assim Pistrak sintetizou, enquanto “relações com a realidade atual e a auto-organização”.

[...] A realidade atual é tudo o que, na vida social da nossa época, está destinado a viver e a se desenvolver, tudo o que se agrupa em torno da revolução social vitoriosa e que serve à organização da vida nova. A realidade atual é também a fortaleza capitalista assediada pela revolução mundial. Em resumo, a realidade atual é o imperialismo em sua última fase e o poder soviético considerado enquanto ruptura da frente imperialista, enquanto brecha na fortaleza do capitalismo mundial (definição de Schulguine). (PISTRAK, 2003 p. 32).

Em relação à auto-organização da escola do trabalho, o que tem de novo é o sentido da ação pedagógica no espaço escolar, cuja centralidade é a aptidão para trabalhar coletivamente e isto só se adquire no trabalho coletivo. (PISTRAK, 2003). Por isso, a auto-organização é um processo que se constrói a partir de três qualidades, conforme indica Pistrak, que são: “aptidão para trabalhar coletivamente e para encontrar espaço num trabalho coletivo; aptidão para analisar cada problema novo como organizador; aptidão para criar as formas eficazes de organização<sup>67</sup>”. (PISTRAK, 2003, p. 41). Mas isto só se torna viável se “a auto-organização for admitida sem reservas”, pois é preciso reconhecer “que a criança e, sobretudo, o adolescente, não se preparam apenas para viver, mas já vivem uma verdadeira vida”. Neste sentido, devem organizar esta vida. “A auto-organização deve ser para eles um trabalho sério, compreendendo obrigações e sérias responsabilidades”. (PISTRAK, 2003, p. 42). Para Camini (2009, p. 188), “o princípio da auto-organização dos educandos visa ao exercício da condução da sala de aula, da escola e, conseqüentemente, da sociedade, vivendo formas democráticas de trabalho que marcarão sua vida e sua formação”. Portanto, a totalidade da vida social, a partir da vida coletiva, tem como processo e fundamento a formação do novo homem. Neste sentido,

---

<sup>67</sup> Nos “Poemas Pedagógicos”, de Anton Makarenko, há uma preciosa indicação de como o coletivo estudantil contribuiu no processo de organização do trabalho pedagógico, como processo de produção da vida material e de práticas escolares foram importantes na construção da escola soviética socialista. Neste coletivos, a auto-organização se fez presente na gestão da escola e do trabalho, tornando-as uma.

Se quisermos que as crianças conservem o interesse pela escola, considerando-a como seu centro vital, como sua organização, é preciso nunca perder de vista que as crianças não se preparam para se tornar membros da sociedade, mas já os são, tendo já seus problemas, interesses, objetivos, ideais, já estando ligadas à vida dos adultos e do conjunto da sociedade. (PISTRAK, 2003, p. 42-43).

As dificuldades a romper os interesses materiais presentes na sociedade são enormes, pois há o choque de interesses e as lutas internas na edificação da nova escola. “Mas para a escola ser um espaço de construção do novo homem e da nova mulher desafia-se a superar hábitos negativos como os do individualismo, da acomodação e da corrupção que atrapalham o avanço de processos dialógicos, democráticos e participativos”. (WEIDE, 1998, p. 78).

Na caminhada de Educação do MST enfrenta-se experiências novas que vão sendo construídas em meio as dificuldades, a criatividade e muita disposição. Luta-se por um novo tipo de escola e novas formas de se educar. Escola que, partindo da realidade, faz aluno e professor companheiros que trabalham juntos na construção de um processo dialógico de compreensão, de subjetividade, de solidariedade, de responsabilidade e de amor às causas do povo através do compromisso social com a luta pela terra e pela construção de um novo homem e de uma nova mulher. (WEIDE, 1998, p. 76).

Para o autor, a escola que o MST constrói no dia-a-dia do acampamento vem rompendo com as diretrizes ditadas pela escola estatal ao procurar estabelecer uma relação social de companheirismo, solidariedade e de trabalho coletivo no seu interior. Assim, “o trabalho em equipe é uma das ações que dá sustentação à escola do MST”. (IURCZAKI, 2007, p. 85), posto que “o homem constitui o conhecimento no mesmo processo que o conhecimento o constitui homem” (VIEIRA PINTO, 1969, p.82). Neste sentido à escola enquanto espaço fértil para o novo, cabe a gestão, a recuperação, a vivência e o desenvolvimento de novos valores como os do companheirismo, da solidariedade, da responsabilidade, do trabalho coletivo e da justiça levando assim os alunos a “valorização da consciência organizativa”. (WEIDE, 1998, p. 78).

Esta escola será capaz de imprimir a auto-organização e desenvolver as atividades pedagógicas que partem da realidade? No acampamento, a materialidade da vida encontra na escola uma organização pedagógica que atende os interesses do trabalho, por mais que esteja inserida na sociedade capitalista. Isto porque o acampamento é um espaço mais livre, pois está longe do controle social exercido pelo Estado. Enquanto escola pública no acampamento, ela é capaz de se tornar uma escola que se contrapõe ao sistema capitalista, pois “o espaço do acampamento permite, em tese, uma maior oposição ao sistema capitalista, apesar da estrutura provisória e da falta de materiais didáticos tradicionais. (LUCIANO, 2007, p. 113).

Weide também corrobora este ponto de vista ao afirmar que:

Para haver transformação, busca-se uma Educação que seja massiva envolvendo um trabalho de mobilização de crianças, jovens e adultos em um processo de escolarização. Não de qualquer escolarização, mas de uma Educação que esteja organicamente vinculada aos movimentos sociais e lutas sociais e que seja sensível a essas realidades e às necessidades dos sujeitos sociais aí envolvidos. Porém, não fechando-se aos limites da realidade dos Acampamentos e assentamentos e sim abrindo-se ao mundo e ao novo no sentido de fazer compreender as estruturas de funcionamento da conjuntura social, política e econômica que interferem na vida dos acampados e assentados. (WEIDE, 1998. p. 81).

Para Camini não há como iludir quem vive no cotidiano da cidade de Iona Preta, acordando de madrugada ao soar a cadela<sup>68</sup>, ser acordado pelo barulho de carros e tiros. Estes elementos, além da precariedade da reprodução da vida material, estão presentes entre as crianças. Não se pode esquecer o que Pistrak afirmou, as crianças estão no mundo, vivem a realidade e têm a compreensão do que vivem, do como vivem e muitos sabem por que vivem no acampamento. Esta realidade não se pode esconder.

[...] muito diferente da escola capitalista, que se isola da vida real, afastando os problemas e conflitos sociais dos educandos, construiu-se um modelo onde tem sido impossível ignorar esta realidade, porque ela invade a vida dos educandos, não permitindo que se viva um mundo fictício, no qual se inventa problemas para serem resolvidos. [...] (CAMINI, 2009, p. 201).

Para Sonia Schwendler, a Escola itinerante se contrapõe à escola capitalista.

Com certeza, pode se afirmar que a Escola Itinerante, apesar de todas as dificuldades, se constrói uma escola contra-hegemônica, baseada claramente em princípios que buscam o respeito e a valorização do modo de vida dos povos do campo, buscando potencializar os sujeitos do campo através de uma educação emancipadora, articulada a um projeto de campo e de sociedade baseado na justiça social, na solidariedade, no respeito ao meio ambiente. Parece-me que na escola itinerante se educa para uma proposta emancipatória não somente pelo conteúdo que se ensina, mas também pelo jeito como ela é organizada. Acho que isto faz muita diferença. Neste sentido, pode-se destacar a forma de organizar a educação, na perspectiva de uma gestão compartilhada onde se constrói os processos a partir da comunidade, com planejamento coletivo das equipes, a partir das demandas e do modo de vida que os povos vivem. Contudo, creio que como toda escola ela tem limites. Os educadores estão vivendo dentro do sistema capitalista, tiveram uma educação baseada em seus valores e isto também faz parte de suas histórias de vida e vai influenciar no jeito de pensar/organizar os processos educativos. Além disso, o fato de não terem acesso a uma educação inicial e continuidade, de não terem acesso a livrarias, também os limita no sentido de articularem ao saber da experiência o saber sistematizado universalmente. (apud CAMINI, 2009, p. 215).

Marcos Gehrke traz algumas distinções, mas não confirma que a escola itinerante se contrapõe à escola capitalista. Na pesquisa realizada por Camini, em entrevista a Gehrke, lhe

---

<sup>68</sup> Cadela é o sistema de segurança interna, que consiste em fios esticados no entorno do acampamento e da escola — as escolas itinerantes no Paraná ficam ao lado do acampamento—, tendo entre meios, latas amarradas que fazem barulho. Neste caso, sempre há o temor de alguém provocar incêndio, pois é uma área de conflitos.

perguntou se “existe alguma escola itinerante no Rio Grande do Sul ou no Paraná que tenha uma prática pedagógica em que é possível afirmar que se contrapõe ou arranha o modelo capitalista?” Obteve a seguinte resposta:

No sentido inteiro desse arranhar, acho que nenhuma. Porque é sempre uma dificuldade, porque a gente vive nesse sistema. E o modelo de escola que temos é esse, capitalista. Mas que arranham este modelo. Em todas têm sinais de uma escola diferente. Nós não conseguimos fazer por inteiro uma escola socialista dentro desse sistema, mas em cada uma delas têm um sinal de uma escola nova, socialista. Uma é mais na avaliação, outra consegue trabalhar o tema gerador, outra consegue fazer bem a relação escola comunidade e a auto-organização dos educando. Assim tem aquela que consegue trabalhar bem a atualidade a relação com a prática social, enfim. A gente diz que a Escola Itinerante é pra ser a semente da escola do campo, e acho que já é. (apud CAMINI, 2009, 165).

Para Schwendler e Gehrke, a Escola Itinerante assume uma postura diferente frente à escola capitalista, pois a simples existência do acampamento e da escola, com suas contradições sociais, inseridas no quadro das lutas de classes pela terra, a faz singular. As lutas determinam um projeto também diferente de formação, pois a materialidade dessa escola se deu em um movimento que tem nos seus princípios a construção do socialismo e, nas práticas escolares, a base da escola socialista, cuja centralidade se dá na atualidade e na auto-organização dos educandos. Estes procedimentos estão presentes nas escolas itinerantes, o que transforma a escola e a relação com a comunidade, pois começa a experienciar uma nova organização da vida, cujo valor reside na construção de coletivos. Estes coletivos estão presentes no cotidiano do acampamento e nas escolas. Portanto, na totalidade da vida nos acampamentos desde sua origem. Segundo Weide, “ocupações e Acampamentos de Sem-Terra são atitudes coletivas que têm a intenção de resolver um problema social, fruto da concentração e da falta de uma política agrária que resgate o valor social da terra”. (WEIDE, 1998, p. 72).

Portanto, concluo esta seção com a seguinte observação: No que o MST propõe para as escolas nos seus territórios, arranha a estrutura da escola burguesa, mas na sociedade não, pois a hegemonia da escola capitalista continua inalterada e a reprodução da ordem social se mantém dentro dos interesses da ordem burguesa.



## 5. ESCOLA ITINERANTE CARLOS MARIGHELLA: A RELAÇÃO ESTADO E MST NO PROCESSO DA GESTÃO ESCOLAR

As escolas itinerantes são escolas públicas que compõem a rede estadual de ensino e são aprovadas pelos Conselhos Estaduais de Educação. Por se movimentarem com a luta, têm de estar vinculadas legalmente a uma escola base que é responsável por sua vida funcional: matrícula, certificação, verbas, acompanhamento pedagógico etc. Geralmente, a escola base localiza-se em um assentamento do MST, referenciando-se no projeto educativo do Movimento. (BAHNIUK; CAMINI, 2012, p. 332).

Nesta seção, analisaremos a gestão da escola itinerante nos marcos da escola pública. Minha premissa básica é a permanência dos instrumentos de controle estatal como gestão democrática no aparelho escolar do MST, como escola pública. Repetimos aqui o que Marcos Gherke, Isabela Camini, Carolina Bahniuk etc., fazem questão de ressaltar: que a Escola Itinerante é uma escola pública no acampamento do MST, portanto, sujeita ao controle e às normas que regulamentam a existência da escola pública. Dessa forma, a gestão da escola traz uma esfera do Estado para dentro do acampamento, mas isto não significa uma prisão pedagógica, administrativa e financeira. As formas de gestão se dão em conformidade com os grupos sociais que compõem uma determinada instituição. Quanto mais democrático for o ambiente em que se vive, mais democráticas serão as relações sociais internas àquele ambiente. Neste aspecto, para compreendermos e discutirmos a gestão da Escola Itinerante no Estado do Paraná se faz necessário compreender a luta do MST por escolas nos acampamentos e a sua relação com o Estado.

Na luta pela terra está a luta pela escola estatal no acampamento<sup>69</sup>. Traz, portanto, a história como processo histórico do homem na sua afirmação social como sujeito histórico do campo. Ou seja, um sujeito que vive sua cotidianidade no território em disputa. Por um lado,

---

69 Nesta seção, iremos tratar da Escola Itinerante Carlos Marighella. Portanto, as escolas nos assentamentos do MST não fazem parte de nosso estudo. Estudaremos a construção desta escola e as formas de gestão no espaço da escola no Acampamento Elias Gonçalves de Meura, tendo por base os documentos produzidos pela Escola Base Iraci Salete Strozak, como o Projeto Político-Pedagógico – PPP, o Regimento Escolar – RE e as entrevistas realizadas com membros da comunidade acampada, professores e coordenadores das EI no MST. Neste sentido, as determinações estatais para a organização da Escola e as normas do MST são partes constitutivas da EI.

está a conquista da terra e, por outro, está a escola no campo como objeto de afirmação. Saviani, ao discorrer sobre o homem na sociedade moderna, acentuou que “a História emerge, pois, como um problema não apenas prático, mas também teórico. O homem, além de um ser histórico, busca agora apropriar-se da sua historicidade. Além de fazer história, aspira a se tornar consciente dessa sua identidade”, pois “as condições de produção da existência humana passam a ser predominantemente sociais, isto é, produzidas pelos próprios homens. A natureza passa, assim, a ser entendida como matéria prima das transformações que os homens operam no tempo”. (SAVIANI, 1997, p. 1). O aspecto central da atividade humana é que os homens fazem história, mas não a fazem como querem, pois são impelidos pelas circunstâncias na produção da vida material, conforme Marx nos ensina na obra *O 18 de Brumário de Luís Bonaparte*. Em Mandel, podemos ler que:

*Os homens e mulheres fazem sua própria história. Eles não a fazem livres de qualquer limitação material e com uma série ilimitada de possibilidades. Mas eles a fazem, e o processo histórico concreto depende, em primeiro lugar, do resultado de suas lutas ('fator subjetivo da história'), mesmo se eles são 'subordinados' por uma série de fatores históricos e sociais sobre os quais não tem controle direto ('os fatores objetivos da história'). Mas essa 'sobredeterminação' nunca é de tal forma que abre apenas uma única possibilidade histórica. (MANDEL, 2001, p. 34).*

Não só fazem sua história como também a registram por meio da escrita, isto é, deixam suas marcas postergadas à humanidade com letras indelévels de sangue. Este feito humano permite-nos conhecer o passado e o presente. Neste processo, o registro histórico dos feitos humanos são categorizados por meio de representações conceituais nas quais se tornam legíveis o conhecimento que os homens produzem sobre si e sobre as sociedades em sua vida cotidiana. Mas este conhecimento é uma representação do real no pensamento, como síntese de múltiplas determinações do concreto pensado. A forma como o mundo real se apresenta aos homens é em seus aspectos fenomênicos, como pseudoconcreticidade, conforme apontou Karel Kosik (1976). Portanto, o homem conhece a si e a sociedade em sua aparência, de forma ideológica, pois o mundo é construído no meio social em que o homem nasce, vive e se reproduz materialmente como homem social. Neste aspecto, a vida cultural do homem é material.

Pelo caráter prático e abstrato da inteligência humana, o homem supera o “aqui e agora” e caracteriza as coisas ao seu redor dentro de um espaço de tempo; também torna-se capaz de reflexionar sua própria existência relembrando ações do passado e projetando-as no futuro. Dessa forma o ser humano sintetiza na sua pessoa o presente, o passado e o futuro. (WEIDE, 1998, p. 20-21).

Para o homem, fazer história é viver em sociedade. Ao produzir sua vida material, o

homem se reproduz como homem e produz sua humanidade pelo trabalho, categoria fundante do ser social. As sociedades humanas, portanto, trazem as marcas do seu passado que se manifestam no seu presente. Passado e presente estão no cotidiano.

O MST faz, no campo das lutas de classes, a ocupação da terra e a conquista da escola pública como centralidade da luta por RA. Na ocupação, montado o acampamento, há a construção da escola do MST como processo de formação de um sujeito que traz as marcas da exclusão e marginalização social e, com ela, a construção de uma unidade de objetivos a partir do que é comum para construir uma identidade que lhe dá unidade nas lutas sociais, a unidade dos Sem Terra, com seus símbolos e sua energia que brota das místicas. Criar, portanto, a identidade dos Sem Terra é imprescindível ao próprio movimento em luta pela terra<sup>70</sup>. No processo de construção da Escola no acampamento, Marcon et alii, reforçam a tese da escola como necessidade social, dessa forma:

A busca por um educandário pautado nos interesses e vivências dos grupos humanos que viviam nos acampamentos do Movimento Sem Terra no Rio Grande do Sul, geralmente localizados à beira de estradas, iniciou com o próprio movimento. A percepção da necessidade de uma escola e de uma pedagogia própria para suas crianças nos acampamentos impulsionou-os a criação das Escolas Itinerantes. (MARCON et alii, 2013, p. 06).

A luta pela escola pública “como direito de todos e dever do Estado”, no acampamento, passou a ser pauta do MST e no acampamento. As marcas dessa luta podem ser sintetizadas na conquista da educação do campo expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96; nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer CNE/CEB 26/2001 e Resolução nº 01/2001); nos Pareceres dos Conselhos Estaduais de Educação do Rio Grande do Sul (Parecer 1313/96), Paraná (Parecer 1012/03), Santa Catarina (Parecer 263/04), entre outros.

Nos acampamentos do MST, há a escola itinerante conquistada nos Estados do Rio Grande do Sul (1996), Paraná (2003), Santa Catarina (2004), Goiás (2005), Alagoas (2005) e Piauí (2008) (BAHNIUK; CAMINI, p. 2012, p. 334). Mas há, também, escolas em disputas

---

<sup>70</sup> [...] As classes não existem como entidades separadas que olham ao redor, acham um inimigo de classe e partem para a batalha. Ao contrário, para mim, as pessoas se vêem numa sociedade estruturada de certo modo (por meio de relações de produção fundamentalmente), suportam a exploração (ou buscam manter poder sobre os explorados), identificam os nós dos interesses antagônicos, debatem-se em torno desses membros nós e, no curso de tal processo de luta, descobrem a si mesmas como uma classe, vindo, pois, a fazer a descoberta da sua consciência de classe. Classe e consciência de classe são sempre o último e não o primeiro degrau de um processo histórico real [...]. (THOMPSON, 2001, p. 274).

entre as esferas dos poderes públicos constituídos e os movimentos sociais do campo como perspectiva histórica dos sujeitos do campo para ter a escola no campo na perspectiva do campo, ou seja, uma escola localizada onde o sujeito mora e produz a vida material. Mas essa escola necessitava ser criada, ou seja, ser “ocupada”, no sentido de fazer a escola acontecer. E ocupar a escola tem um significado singular para o MST, pois a escola se materializa antes mesmo de sua institucionalização no Estado. Há, neste sentido, um caráter emergencial e uma necessidade básica do homem, que é a transmissão do conhecimento acumulado pela humanidade. Dessa forma, podemos inferir que o MST imprimiu a marca da ocupação da escola como processo de conquista e materialidade da educação em seu “território”, quer seja nas áreas de assentamento ou de acampamento.

Desse modo, para o MST, “ocupar a escola” ganhou um sentido mais amplo e rico de significado, pois houve

[...] a necessidade da escola ser ocupada (ou deixar-se ocupar) pelos seus próprios sujeitos (educandos, educadores, comunidade), na sua identidade coletiva de Sem Terra, de camponês, de trabalhador do campo, de classe trabalhadora. Ou seja, a ocupação da escola pelo MST precisa ser entendida/trabalhada no sentido ampliado de apropriação da escola pela classe trabalhadora [...]. (MST, 2008, p. 11).

Que relação Caldart estabelece com a ocupação da escola? Qual escola “ocupada”? A escola não pode ser ocupada no plano das ideias. É preciso materializar a ocupação na totalidade do seu fenômeno e, para isso, os trabalhadores, independentemente do campo ou da cidade, devem agir para ocupar a escola, isto é, criar a escola do trabalho e, com isto, criar a sociedade do trabalho, como um modo de produção do trabalho. Saviani escreveu que “O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação”. (SAVIANI, 2002, p. 69). E a condição necessária é dominar o conhecimento que a escola oculta, e isso se faz na escola conquistada pelos trabalhadores, por meio de uma pedagogia que leva em consideração o trabalho e não o capital na sua manifestação curricular.

A “ocupação” da escola, da qual fala Caldart, é meramente um jogo de palavras para fortalecer a ideia de que é possível, no capitalismo, experienciar uma escola do trabalho. A escola traz o preceito, organização e finalidade da produção a qual está inserida e, sua transformação passa pela transformação da sociedade como um todo. Não há “meia” transformação. Os homens vivem uma realidade concreta e total, tal qual os fenômenos se apresentam e se manifestam aos olhos do humano, por isso, Marx aponta o mundo social

como mundo da contradição, como processo fenomênico ideológico, no qual é preciso descortiná-lo para se conhecer. Não é por acaso que Dal Ri e Vieitez escreveram que, “na sociedade de classes, a educação dominante é a educação das classes dominantes, ainda que a ideologia pedagógica oficial apresente-se travestida na forma de conhecimentos, valores e habilidades universais”. (DAL RI; VIEITEZ, 2004, p. 45).

A escola, neste processo, é um mecanismo de ocultação do real, permitindo aos seus sujeitos conhecer o mundo na manifestação dos fenômenos, reconhecendo as “diferenças” sociais pela posse e não como processo das desigualdades sociais criadas pela sociedade de classes. Este processo mascara as contradições sociais no interior da escola, na qual os sujeitos vivem e reproduzem os ideais do capital. Diante disso, o jeito de conquistar a escola promovida pelo MST nas instâncias da escola pública não é sinal manifesto da escola do trabalho, mas da escola estatal vinculada a um projeto social de educação do campo, que foi articulada por movimentos sociais do campo e da sociedade civil organizada, tais como: CNBB, UNICEF, UNB, etc. Mas a UNICEF e CNBB estão imbricadas ao capital, pois participam do controle social capitalista sobre a classe trabalhadora, quer por meio do financiamento do Estado, quer por meio ideológico. Por isso, não há contradição entre o projeto social do campo e a sociedade, mas sim uma vinculação de interesses entre campo e cidade na materialização da escola pública no campo. Nesse sentido, há o interesse manifesto do capital na formação da força de trabalho para o campo, como mecanismo de controle social e da reprodução do capital como ordem social, pois a presença do MST e de outras forças sociais de trabalhadores rurais sem-terra trazem a ameaça aos interesses do agronegócio no campo brasileiro.

Dessa forma, podemos inferir que o MST procura imprimir nas escolas do acampamento/assentamento uma vinculação da luta pela terra no projeto educacional do homem com o campo, tendo o campo como um espaço e território vital das novas relações com a produção voltada para a agroecologia, isto é, no respeito à natureza e na manutenção da produção livre de agrotóxico. Neste caso, combina-se, portanto, educação e trabalho com vínculo de organização social e de uma nova sociabilidade nos territórios<sup>71</sup> de domínio do MST, procurando forjar o homem do trabalho e dos princípios do socialismo no processo de

---

71 Quer seja nos territórios conquistados por meio da Reforma Agrária, quer seja no espaço do acampamento, em território a ser conquistado.

formação desse homem, posto que o trabalho como princípio educativo está na formação humana.

Em função disso, para o MST, a escola passa a ser um objeto de conquista para se consolidar como processo de formação do sujeito do campo na luta pela terra, com o objetivo de formar o novo homem. A escola do MST, na sua singularidade educacional, se inicia e se legitima como uma escola também de ocupação que traz, para o seu interior, as contradições sociais da vida social capitalista. Na interpretação dos teóricos do movimento, na ocupação da terra, a ocupação da escola se faz presente também nas lutas sociais por RA.

Ocupar é a única solução! A forma é que podia ser um pouco diferente; ocupar a escola significava primeiro organizá-la por conta própria, começar o trabalho e os registros formais já sabidos como obrigatórios, mesmo que em condições materiais precárias, e então iniciar as negociações com os órgãos públicos para sua legalização. (CALDART, 2004, p. 240).

A autora em referência explica que a ocupação da escola possui três elementos fundamentais da luta social do MST, a saber:

Primeiro: as famílias sem-terra mobilizaram-se (e mobilizam-se) pelo direito à escola e pela possibilidade de uma escola que fizesse diferença ou tivesse realmente sentido em sua vida presente e futura (preocupação com os filhos) [...].

Segundo: o MST, como organização social de massas, decidiu, pressionado pela mobilização das famílias e das professoras, tomar para si ou assumir a tarefa de organizar e articular por dentro de sua organicidade essa mobilização, produzir uma proposta pedagógica específica para as escolas conquistadas, e formar educadoras e educadores capazes de trabalhar nessa perspectiva [...].

Terceiro: através desse processo a que se referem as duas afirmações anteriores, o MST incorporou a escola em sua dinâmica, e isso em dois sentidos combinados: a escola passou a fazer parte do cotidiano e das preocupações das famílias sem-terra, com maior ou menor intensidade, com significados diversos dependendo da própria trajetória de cada grupo mas, inegavelmente, já consolidada como sua marca cultural [...]. (CALDART, 2004, p. 204-205).

A ocupação da escola é, portanto, a chave para manter aberta a luta pela terra de forma articulada aos interesses das famílias Sem Terra, pois o acampamento traz a vida e a convivência social da família como marca que integra a luta do MST na conquista da terra. Dessa forma, o MST, ao organizar a ocupação da terra, traz também a ocupação da escola como signo da luta da reforma agrária. Diante disso, romper a cerca da ignorância e superar as marcas da exclusão escolar se tornam um imperativo para o MST na conquista da terra. As cercas do latifúndio da ignorância são rompidas quando os atos de ocupação da escola ganham materialidade na práxis humana. A conquista da escola, portanto, se materializa no acampamento como necessidade histórico-social e ganha dimensões de universalidade nos

territórios do MST, pois neste espaço de sociabilidade e de aprendizagem, o movimento procura imprimir a pedagogia dos Sem Terra, com práticas escolares que aliam prática-teoria-prática, conforme princípios e fundamentos da escola que o MST desenvolve em seu território. Na luta social por RA e educação, o MST, no Paraná conseguiu avançar em ambas, mas conquistou também a EI para os acampamentos.

### **5.1 A construção do acampamento Elias Gonçalves de Meura e a produção da vida material**

O acampamento Elias Gonçalves de Meura é exemplo da dificuldade de tornar real a reforma agrária no Brasil, mas também simboliza a resistência e a transformação a partir do acesso à terra. As famílias acampadas hoje têm acesso à moradia, à água e energia elétrica, escola no campo para jovens e adultos, e principalmente acesso à terra, que possibilita renda e alimentação adequada. (TERRA DE DIREITOS, 2012, s/p).

Neste tópico, discutiremos sobre a luta do MST na ocupação e construção do acampamento e a produção da vida material no processo da luta por RA. A conquista da terra para o trabalho é o sonho do trabalhador rural sem-terra. Diante da necessidade premente de reprodução da vida, homens e mulheres se põem na luta por reforma agrária, onde quer que as necessidades de manutenção da vida o exigem.

No Brasil, isto é uma constante, pois o estabelecido historicamente é o latifúndio, combinado com ação de modernização e conservação da ordem social e a pobreza no campo mediante a exclusão do acesso à terra e a formação precária da força de trabalho do campo. O Estado burguês imprime no campo as marcas da modernização e o processo de conciliação e conservação da propriedade, o que assegura ao latifúndio o domínio e a hegemonia sobre a terra e sobre o trabalhador rural sem-terra. A subsunção do trabalho no campo ao capital se dá pela via do cercamento das terras, ou seja, da negação à terra aos trabalhadores sem-terra, o que permite ao capital uma máxima exploração do trabalho da família camponesa e uma acentuada concentração fundiária, sob a hegemonia do latifúndio. Outra forma de exclusão da propriedade foi a política de modernização da agricultura, que potencializou o fortalecimento do latifúndio em detrimento da agricultura familiar.

A política da modernização privilegiou uma agricultura empresarial, altamente

demandatária de insumos e máquinas modernas. Visava a capitalização do setor industrial e a retomada do processo de acumulação capitalista no país em patamares capazes de formar integração com o capital estrangeiro. [...] (WEIDE, 1998, p. 58).

No Paraná, isto não foi e não é diferente. O latifúndio é uma presença e traz as marcas das desigualdades sociais produzidas pela exclusão do trabalhador do campo ao acesso à terra. Conforme dados do Censo Agropecuário do IBGE, 2006, havia 68.144 estabelecimentos do agronegócio, com uma área de 11.036.652 ha de terras de latifúndio, enquanto que, o número de agricultores familiares era de 302.907, ocupando uma área de 4.249.882 ha. O MST vem promovendo ações de ocupação do latifúndio, como forma de pressão social para a conquista da terra e do direito à (re)produção da vida material no trabalho do campo.

Por meio da ocupação e conquista temporária de um território, se assegura um incipiente processo de produção, que revigora os homens enquanto esperam pela ação do Estado no sentido de promover o assentamento. Mas a ocupação do latifúndio não é calma, traz as marcas da violência e da ação de jagunços a mando do latifúndio para reprimir a ação da ocupação. Muitas vezes a ocupação se faz sob intenso tiroteio, o que traz morte e ferimento a bala no ato da ocupação. Não é por acaso que Marx e Engels escreveram que, “não é possível levar a cabo uma libertação real sem ser no mundo real e através de meios reais; [...] A ‘libertação’ é um facto histórico e não um facto intelectual, e é provocado por condições históricas” reais.

**Figura 5.** Mapa do Estado do Paraná com a localização do município de Planaltina do Paraná, em vermelho



**Fonte:** Serviço Nacional de Aprendizagem Rural, 2008, reelaborado pelo pesquisador.

(MARX & ENGELS, 1982, p.28). O latifúndio, neste aspecto, se coloca como juiz e força pública para reprimir a luta dos trabalhadores Sem Terra na luta por RA.

Em Planaltina do Paraná, distante 25 km de Loanda, na região noroeste do Paraná, o MST promoveu a ocupação da Fazenda Santa Filomena em 2004, com área de 1.797 hectares.



Esta fazenda foi declarada pelo INCRA, como improdutiva no ano de 1998. Na ocupação, após violenta repressão armada do latifúndio, o jovem trabalhador rural sem-terra Elias Gonçalves de Meura foi assassinado na madrugada do dia 31 de julho de 2004. Na Figura 5, a localização do Município de Planaltina do Paraná, para que o leitor possa visualizar uma das regiões de conflito por terra no Paraná.

Este caso foi registrado pela TERRA DE DIREITOS<sup>72</sup>, conforme segue:

A Fazenda Santa Filomena, no noroeste do Paraná, foi ocupada em 2004 por cerca de 400 famílias de trabalhadores e trabalhadoras rurais ligadas ao MST, que denunciavam a improdutividade da área e a morosidade da destinação da fazenda para reforma agrária. No dia da ocupação, jagunços da fazenda atacaram a tiros as famílias acampadas, por quase 3 horas seguidas, assassinando o trabalhador rural Elias Gonçalves de Meura, então com apenas 20 anos, baleando ainda outras seis pessoas. (TERRA DE DIREITOS, 2012, s/p).

O PARANÁ ONLINE estampou a seguinte manchete em 31/07/2004: *Sem-terra é morto em invasão de fazenda no interior do Paraná*. A nota traz que:

[...] uma pessoa morreu e cinco ficaram feridas numa tentativa de invasão da fazenda Santa Filomena, em Planaltina, na cidade próxima a Paranavaí, no interior do Paraná, na madrugada de hoje. O sem-terra Elias Gonçalves de Meura, de 20 anos, foi morto depois que um grupo de 400 famílias ligadas ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem TERRA (MST) foi recebido a tiros por seguranças da fazenda.

O site TERRA estampou a seguinte notícia: *Sem-terra é morto em invasão no Paraná*. No Dourados News, a manchete apresentada em 01/08/2013, foi: *Sem-terra é morto à tiro em invasão no Paraná*. A Folha de São Paulo Online trouxe como manchete de capa de 01/08/2004, que *MST "engrossa" invasão no Paraná com chegada de mais sem-terra* e trouxe a nota sobre a “invasão”, como segue:

Na madrugada de sábado, um grupo de sem-terra tentou invadir a área, quando foi recebido a tiros por funcionários da propriedade. Elias Gonçalves de Meura, 20, foi baleado e morreu, outros seis integrantes do MST ficaram feridos e foram levados para o Hospital de Planaltina do Paraná. (RONDON, 2004).

Os meios de comunicação apresentaram a luta pelo acesso à terra como invasão, na tentativa de incriminar o movimento de ocupação e as pessoas que participaram do ato na luta pela terra e, conseqüentemente, o MST. Todas as notas trouxeram a morte do sem-terra Elias Gonçalves de Meura na reação à “invasão”, feita por seguranças da fazenda.

---

<sup>72</sup> Terra de Direitos é uma organização de direitos humanos. “A Terra de Direitos atua na defesa e promoção dos direitos humanos, principalmente dos direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais. A organização surgiu em 2002 e trabalha com casos encaminhados por movimentos sociais e organizações da sociedade civil que envolvam situações de violação aos direitos humanos”. Para maior conhecimento, consultar: <http://terradedireitos.org.br/>

A violência é a resposta dada pelo latifúndio e pelo Estado neste período, conforme aponta o relatório da TERRA DE DIREITOS. Em relação à Fazenda Santa Filomena e à ação de violência praticada pelo latifúndio, traz que,

A Desapropriação dessa área vem se arrastando há mais de 13 anos. Iniciou-se durante o governo de Jaime Lerner no Paraná, um período violento de perseguição aos trabalhadores rurais e aos movimentos sociais. Entre 1994 e 2002, foram assassinados 16 trabalhadores rurais no estado, além das 516 prisões arbitrárias. Além dos assassinatos, a Comissão Pastoral da Terra registrou na época 31 tentativas de homicídio, 49 ameaças de morte, 7 casos de tortura e 325 pessoas vítimas de lesões corporais em consequência de conflitos por terra. (TERRA DE DIREITOS, 2012, s/p).

A violência é a parceira da história, conforme apontou Marx. A violência, aqui expressa, se dá pela presença de grupos paramilitares (jagunços) como meio de defender a propriedade burguesa da terra, cuja expressão é o latifúndio, e o Estado, como força pública, intervém por meio da justiça. Assim, as forças do latifúndio, associadas às forças públicas, agem com brutalidade para intimidar os Sem Terra. O Estado mostra sua face de classe, pois age no sentido de proteger a propriedade, dando “carta branca” à ação do latifúndio, que está organizado nacionalmente. Este fato é assegurado pela impunidade gerada pela justiça de classe, pois a propriedade da terra no Brasil ainda é um bem intocável, por isso as ações em luta pela terra se fazem presentes em todo o território nacional.

Vejamos o que a TERRA DE DIREITOS traz em relação à ocupação da Fazenda Santa Filomena e à violência do latifúndio contra os Sem Terra.

Todos os casos de assassinatos de trabalhadores rurais acima mencionados tiveram envolvimento de pistoleiros, que, segundo os trabalhadores, pertencem a uma mesma milícia que age sob comando de fazendeiros da região. Um dos absurdos que marcaram este caso foi a inexplicável fuga que os jagunços conseguiram empreender, mesmo com toda a área cercada pela polícia ainda durante o conflito. (TERRA DE DIREITOS, 2012, s/p).

Historicamente, no Brasil, nas lutas de classes presentes no campo, as respostas dadas pelas autoridades às atrocidades contra trabalhadores sem-terra é de ausência da lei. O campo, para o latifúndio, continua sendo uma terra dos “sem”: sem-lei, sem-prisão, sem-julgamento, sem-direitos, sem-educação e dos sem-terra. Isto expressa a violência que o latifúndio impõe à sociedade e, particularmente, aos trabalhadores rurais sem-terra de qualquer verniz ideológico ou de grupo social em luta pela terra, quer seja por meio de demarcações das terras, como os povos indígenas e os quilombolas, quer seja por meio da reforma agrária, como os movimentos sociais, quer seja em área de extrativismo. Em todas, a ação do latifúndio é a imposição do medo, como elemento chave para sua expansão e/ou

matutenação, pois a impunidade aos assassinatos que ocorreram e ocorrem torna o campo uma terra sem lei, mas é uma terra sem lei para os pobres.

A morte do sem-terra Elias Gonçalves de Meura, em pleno processo de ocupação da terra, assegurou a luta e a disposição dos trabalhadores em manterem a ocupação da área, dentro dos princípios de organização do MST, que é Ocupar, Resistir, Produzir. Como marca da luta pela terra e da conquista do acampamento, os acampados prestaram a

**Figura 6.** Portão de entrada do Acampamento Elias Gonçalves de Meura, em Planatina do Paraná



**Fonte:** Acervo do Prof. Paulo Soares, de 31/08/2012

homenagem ao trabalhador assassinado dando à área ocupada o nome de “Acampamento Elias Gonçalves de Meura”. Na Figura 6, a foto do portão de entrada do acampamento permite ao leitor ter uma ideia da organização do MST, pois pessoas externas ao MST só entram no acampamento com a permissão da Coordenação do MST. Desse modo, a organização interna do acampamento segue a mesma estrutura do movimento. Assim, no Acampamento Elias Gonçalves de Meura, a organização é parte da defesa interna e externa e da organização para a produção da vida material.

Dessa forma,

Nos Acampamentos de Sem-Terra e Assentamentos a organização é basicamente a partir dos núcleos que envolvem de dez a trinta famílias, organizadas por vizinhança, a partir da proximidade do município de onde vieram os acampados. Os núcleos são responsáveis pelas várias tarefas do Acampamento: alimentação, saúde, higiene, educação, lenha, animação, esporte, etc. Para cada atividade escolhe-se um membro do núcleo que fica responsável pela representação dos companheiros. Os representantes dos vários núcleos formam as equipes ou os setores que se reúnem regularmente para planejar, por em prática e avaliar a eficácia de seus métodos.

As Coordenações são formadas por membros de vários setores, como por exemplo: educação, produção, saúde, comunicação, frente de trabalho, finanças, lenha, segurança, etc.

Os princípios que delineiam a organização são: a democracia, a participação de todos nas decisões, a divisão de tarefas e a direção coletiva. Detalhe que surpreende no convívio em realidades de Acampamento e assentamento é o fato de não existir cargos como chefes, presidentes e diretores, mas apenas dois graus de hierarquia:

coordenadores e membros. (WEIDE, 1998, p. 74).

A morte de Elias não significou o abandono da luta por RA. Para o MST, ocupar, resistir, produzir é mais que uma palavra de ordem. É pôr em ação o seu sentido, pois ela faz parte de uma diretriz coletiva deliberada em congresso nacional, cujo grito sintetiza a luta por RA em determinada conjuntura.

Palavras de ordem são expressões representativas colhidas entre os participantes de um congresso para representar suas buscas e delinear os objetivos a serem atingidos pelo coletivo reunido. No MST as palavras de ordem fazem parte do seu dia a dia nas reuniões, nas ocupações, nas marchas, na escola... São expressões cantadas em coro ou proferidas pelo coletivo em fortes gritos, geralmente, acompanhadas de gestos como o punho erguido. (WEIDE, 1998, p. 96).

Como o objetivo a ser atingido, no caso da ocupação, é a segurança alimentar dos acampados, a palavra de ordem dada, pós-ocupação é resistir e produzir. Diante disso, na organização do acampamento está a produção da vida material, pois este ato o homem tem que realizar diuturnamente, não por ter comido da árvore do pecado, mas por se hominizar e humanizar-se no trabalho. Neste aspecto, produzir é a palavra chave na reprodução social do homem.

Weide sustenta que:

Na organização dos Sem-Terra, percebe-se que significa pouco lutar apenas por terra e permanecer reproduzindo nela as formas de produção e as relações sociais liberais do individualismo, do lucro e da exploração. O importante é a solidificação de estruturas que propiciem rupturas com o sistema tradicional de produção capitalista. Assim, na maioria dos assentamentos ligados ao MST, são considerados como fundamentais o trabalho cooperativo (produção coletiva) e o domínio de técnicas de produção que garantam o controle do grupo sobre o processo de produção. (WEIDE, 1998, p. 37).

No acampamento, a produção de alimentos se configurou no processo de ocupação da Fazenda Santa Filomena, transformando a área improdutiva em terra de produção de alimentos, gerando trabalho e renda às famílias acampadas. Este fato pode ser constatado no documento elaborado pela Terra de Direitos.

Os estudos realizados sobre a produtividade da terra, por Prioste et alii (2012, p. 12), no acampamento Elias Gonçalves de Meura, confirmam as palavras de ordem do movimento, pois ocupar, resistir, produzir é a síntese da ação do MST na conquista da terra. Neste sentido, eles confirmam o princípio da ocupação como processo de produção da vida material e tornam a área do latifúndio improdutiva em terra de trabalho e produção, pois as famílias acampadas utilizam a terra para a produção de alimentos. A relevante produção anual do Pré-

assentamento Elias Gonçalves de Meura está apresentada na Tabela 4.

**Tabela 4.** Produtos e produção no Acampamento Elias Gonçalves de Meura

Produto	Quantidade	Unidade	Área Cultivada
Mandioca	3.900	Ton/ano	130 ha
Feijão	600	Sacas /60kg/ano	30 ha
Melancia	40	Ton/ano	20 ha
Maracujá	6	ton/ano	0,25 ha
Milho	220	Ton/ano	90 ha
Vassoura	500	peças/ano	0,3 ha
Abóbora	1.000	Kg/ano	3 ha
Amendoim	900	Kg/ano	2,5 ha
Hortaliças subterrâneas (rabanete, beterraba, cebola, alho)	30.000	Kg/ano	3,2 ha
Hortaliças folhosas (rúcula, alface, couve, repolho, couve brócolis, salsa, almeirão)	25.000	Kg/ano	3,2 ha
Hortaliças Frutos (quiabo, pepino, chuchu, feijão de vagem)	15.000	Kg/ano	6 ha
Frutas (Banana, mamão, abacate)	5.000	Kg/ano	0,3 ha
Colorau	250	Kg/ano	0,3 ha
Gado Bovino	300	Cabeças	890 ha
Galináceo	1.200	cabeças	-----
Suínos	300	cabeças	-----
Leite	550	L/dia	890 ha
Queijo	1.800	K/ano	-----
Banha animal	60	K/mês	
Equinos e demais animais de serviços	80	cabeças	

Fonte: Prioste et al, 2012, p. 12

Cabe destacar que a produção, até a presente data, foi realizada sem financiamento estatal. O importante é que “Essa produção, além de gerar renda e alimentos para as famílias, contribui para o aquecimento da economia local, assim como para o abastecimento de feiras e mercados da região”. (PRIOSTE, ET ALII, 2012, p. 13). Este é o sentido dado pelo MST no processo de ocupação, que é tornar produtiva a terra que antes estava como propriedade improdutiva. A conquista da terra na ocupação traz a produção como polo de desenvolvimento regional, pois (re)produz a vida material dos acampados e, com ela, um excedente que é posto no mercado. Para a sociedade local, se traduz em desenvolvimento. Por outro lado, traz aos acampados, também, um processo de conhecimento, pois o trabalho do homem na intervenção da natureza se materializa em instrumento de ensino, portanto, de aprendizagem, uma vez que o homem, ao produzir sua vida material, pelo trabalho, desenvolve o processo de ensino como ferramenta de aprendizagem para sua reprodução humano-social. O aprendizado na EICM, de acordo com o MST, traz o trabalho como princípio educativo e, neste processo, a materialidade do conhecimento científico sobre a produção se torna conhecimento didático para a materialidade do ensino, por meio do trabalho pedagógico. Dessa forma, o MST apresentou o Relatório da Associação de Cooperação Agrícola e Reforma Agrária do Paraná –

## ACAP:

[...] esta prática pedagógica foi realizada a partir da observação do processo de subsistência das famílias acampadas: o processo de produção desde o plantio até a colheita. Acompanhamos a preparação da terra e plantação das sementes crioulas, sementes produzidas aqui no acampamento. A partir disso, trabalhamos ciclo de vida das plantas suas partes, hábitos alimentares dos animais, agroecologia, técnicas de produção, medidas agrárias, calendário de produção das plantas: processo de fotossíntese, ciclo da água, diversidade de plantas, custo de produção, comercialização. Período de colheita: adubação da terra, adubo orgânico x adubo químico, classificação e consumo das sementes. A partir dessa prática pedagógica os educandos passaram a entender melhor o ciclo de vida das plantas, desde o nascimento, crescimento, reprodução e seu término, que pode ser a morte ou colheita do produto. Foi despertada muita curiosidade, sobre cada momento de estudo, possibilitando-os o conhecimento de variedades de plantas nativas ou nascidas por sementes. Levando em consideração que alguns educandos/as entendem melhor o conteúdo na prática o que na teoria, por mais esse motivo essa prática pedagógica teve mais um lado positivo (MST, 2012, p. 56).

Frente ao processo de educação, tendo por base o trabalho, Weide destaca que

A escola pode contribuir com o trabalhador auxiliando em seu processo de compreensão dos meios de produção, do funcionamento do mercado, entre outros. No entanto, a escola não tem o objetivo de apenas formar para o trabalho, mas é um local privilegiado para tal. E poderá fazê-lo selecionando conteúdos vinculados ao mundo do trabalho e acompanhando experiências de trabalho educativo com seus estudantes na busca de soluções para os problemas enfrentados nos Acampamentos de Sem-Terra e assentamentos. (WEIDE, 1998, 87).

Fazer do acampamento Elias Gonçalves de Meura terra produtiva, tendo por base os princípios de um trabalho pedagógico voltado à produção, não só de conhecimento, mas também da vida material, é uma realidade na EI Carlos Marighella, posto que trabalho e educação se fazem presentes no processo educacional, promovendo uma formação escolar que tem o fundamento no trabalho e na construção coletiva da produção da existência material. Traz, portanto, a construção do conhecimento alicerçada na produção da vida, não descartando que a EI traz a cultura escolar e a vivência dos acampados no processo do trabalho pedagógico.

Dessa forma, o trabalho material é uma fonte de riqueza pedagógica, pois está associada à produção da vida material na área ocupada. Diante disso, a Terra de Direitos, em seu relatório sobre a produção de alimentos na área ocupada destaca,

Mandioca, feijão, melancia, frutas e uma variedade de verduras e hortaliças cobrem a terra do antigo latifúndio improdutivo. Apesar de não receber qualquer apoio governamental para a produção, o acampamento hoje fornece alimentos ao Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) e o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), por meio da cooperativa de Comercialização e Reforma Agrária Avante Ltda (Coana), localizada em Querência do Norte/PR. Mais de 30 famílias estão envolvidas na produção ligada à cooperativa, em um total de 120 pessoas do acampamento. (TERRA DE DIREITOS, 2012, s/p).

Tornar produtivo, portanto, o latifúndio improdutivo, que era a Fazenda Santa Filomena, trazia, de certa forma, um otimismo aos moradores da cidade de Iona preta, denominada de Acampamento Elias Gonçalves de Meura. A premissa da produção da vida material pelo trabalho se confirma quando se torna proprietário dos meios de produção. Produzir a vida material é a condição necessária para se fazer história. Este processo, trabalho e história é uma constante na vida do homem, pois, conforme a canção de Dante Ramon Ledesma (1993), “não precisa ser herói para lutar pela terra, porque, quando a fome dói, qualquer homem entra em guerra”. Na luta pela terra, o MST traz a produção, pois “basta um pedaço de terra para a semente ser pão. Enquanto a fome faz guerra, a paz espera no chão”. Esta luta se faz no campo “ao longo das porteiras, de sesmarias sitiadas”, pois ai reside ‘a ambição de erguer trincheiras contra os sonhos das enxadas’. (LEDESMA, 1993).

A enxada, foice e facão, neste processo histórico de ocupar, resistir e produzir, trazem como símbolo do trabalho a ocupação e, com ela, a montagem do acampamento e das estruturas internas ao seu funcionamento, dentro da organização do trabalho e das relações sociais e políticas dos acampados com a comunidade interna e externa. A produção da vida material na área ocupada é a emulação necessária à vida comunitária, pois permite uma emancipação frente à exclusão a que estavam submetidas.

## **5.2 O acampamento Elias Gonçalves de Meura: território da reforma agrária e a conquista da escola**

Nas lutas sociais que o MST vai empreendendo, criam-se espaços de convivência coletiva onde despertam-se valores como os da solidariedade e unem-se crenças diversas como que irmanadas em uma consciência coletiva mais autônoma em busca do alvo: a terra a ser conquistada. Esse grupo coletivo torna-se, pela sua forma de ação, vivência e reivindicação, um elemento estranho no conjunto social do capitalismo. Estranho porque choca-se com as propostas capitalistas, faz frente às forças hegemônicas do poder constituído e por mostrar-se como uma contra-cultura. [...] (WEIDE, 1998, p. 48).

A luta pela terra traz a ocupação como marca do MST. Os processos de ocupação não são idílicos, pois há um choque de classes tensionado entre o latifúndio e os trabalhadores sem-terra. Na resistência, a violência do latifúndio extrapola o poder de Estado e os

“capangas” dos fazendeiros agem como “milícia armada”, na defesa da propriedade ocupada. No Paraná, a violência no campo é constante. No caso da Fazenda Santa Filomena, a ocupação foi realizada no dia 31 de julho de 2004, por 400 famílias de Sem Terra, que foram organizadas pelo MST. A fazenda improdutiva, conforme laudo do INCRA, contava com uma área registrada de 1.889,5 ha, mas o levantamento realizado pelo perito da “Terra de Direitos”, constatou 1.756,34 ha de terra.

O Acampamento Elias Gonçalves de Meura, materializado na cidade de lona preta, apresenta infraestrutura de moradia precária, mas permite aos acampados um lugar para morar e terra para plantar. Dessa forma, o atendimento imediato à reprodução da vida material está dado aos acampados, pois o trabalho é a premissa básica da existência do homem e a terra é a condição primária da produção de alimentos. E, com isso, podem ressignificar a luta pela terra com o trabalho sobre o latifúndio ocupado. Para o MST, latifúndio ocupado se torna terra produtiva e, com ela, a certeza da reforma agrária.

O Acampamento Elias Gonçalves de Meura, ressignificado, é uma cidade de lona preta, pois possui uma estrutura de ruas, com energia elétrica e água encanada, onde habitam 75 famílias integradas na cultura do MST, produzindo a vida material e cultural, além de resistirem na luta pela terra. Na fase da ocupação, o acampamento contou com 400 famílias, conforme relatos de militantes entrevistados. Conforme relato, a ocupação foi alvo de represália por parte de capangas armados, que não hesitaram em disparar contra os trabalhadores sem-terra.

Para o MST, o acampamento representa posse imediata da terra, o que garante aos acampados os meios necessários para a reprodução social, conforme constatei na pesquisa e trago o registro por meio de fotos. Este fato também foi destacado por Prioste et al, quando elaboraram um relatório para a Terra de Direitos. No trabalho de pesquisa realizado, eles apontaram que:

Todas as moradias são feitas de lona, situação que evidencia aspectos da vulnerabilidade social. Essa condição de moradia, que acompanha as famílias há pelo menos oito anos, é importante indicador da situação de precariedade socioeconômica antes da chegada ao pré-assentamento. Assim, apesar de a situação hodierna estar ainda aquém de realizar com plenitude o direito humano à moradia adequada, é a melhor situação que as famílias conseguiram construir ao longo de suas vidas. (PRIOSTE ET AL, 2012, p. 15).

Na Figura 7, as fotos mostram o interior do Acampamento. Dessa forma, se pode



visualizar a estrutura e organização produtiva.

**Figura 7.** Imagens do interior do Acampamento Elias Gonçalves de Meura, em Planaltina do Paraná



**Fonte:** Acervo do Pesquisador

Como toda cidade de lona preta, no Acampamento Elias Gonçalves de Meura, a produção da vida material se faz presente e, com ela, a sociabilidade necessária para o convívio das famílias, que tem sua estrutura organizacional por núcleos de base, contando com 10 famílias cada, oriundas da mesma localidade e/ou por laços de amizade. Assim, a organização da vida no acampamento é um passo importante para formar a coletividade, sob um ideal, a conquista da terra para o trabalho.

Nesta organização, Prioste et al trazem que

A construção das casas de lona foi realizada pelos próprios moradores, bem como o planejamento e implementação do acesso à água e energia elétrica nas moradias. Existem no pré-assentamento quatro casas de madeiras que são utilizadas de forma comunitária pela coletividade. Uma destas casas de madeira é utilizada para reuniões, outra para armazenamento de alimentos, sendo que as outras duas servem a famílias que tenham problemas temporários de habitabilidade nas casas de lona. (PRIOSTE ET ALII, 2012, p. 15).

Constatamos que as condições de precariedade da vida eram suavizadas pelo acesso à água e à energia pelos acampados, o que lhes permitia viver com maior dignidade e um “certo” conforto, além de desenvolver e possibilitar maior sociabilidade após a jornada diária de trabalho. Terra e moradia haviam sido conquistadas de forma precária para a (re)produção da vida material.

A terra da reforma agrária (Acampamento Elias Meura), neste espaço, conquistou a Escola Itinerante Carlos Marighella como escola pública na área ocupada. Ou seja, traz os elementos da ocupação da escola para romper as cercas da ignorância, pois esta mantém o camponês preso às estruturas ideológicas do capital. Diante disso, a conquista da escola em 2004, de forma expansiva, permitiu aos acampados do Elias Meura, maior tranquilidade em relação à escolarização das crianças, pois haviam conquistado a escola no seu território, com educadores ligados à terra e ao MST. Ou seja, traz ânimo quando se ocupa a terra, mesmo em caráter temporário e precário e a torna produtiva, mas a conquista da escola, antes mesmo da conquista da terra, é o elemento que agrega e fortalece a luta da RA. Por isso, o trabalho comunitário na construção da escola no acampamento, fortalece os laços de convivência dos acampados, posto que a escola é mais do que um local de ensino, é um espaço de convivência, por onde circulam a comunidade, pois esta está integrada à escola.

No acampamento Elias Gonçalves de Meura, a escola conquistada vem escrevendo sua história de forma coletiva por seus sujeitos, por meio de assembleias, reuniões de coletivos construindo as bases legais com a elaboração do Projeto Político-Pedagógico e do Regimento Escolar, ou seja, organizam a escola na sua totalidade, dentro do ordenamento jurídico estabelecido pelo Estado. Mas Camini e Gehrke asseveram que

Não é a escola do governo, nem por ele dirigida. Conduzida pelo povo organizado, a Escola Itinerante caminha por outros rumos, os rumos da resistência, da rebeldia que ocupam os latifúndios, organizam o povo, fazem a reforma agrária e produzem poesia. Uma escola teimosa, dirigida pela teimosia lucida dos trabalhadores Sem Terra, que exigem que o governo a financie, o que a muitos desagrada. (CAMINI; GEHRKE, 2008, p. 72).

Mas que escola é essa? É a escola que brota da luta pela terra, como a semente brota do chão. É uma escola que se faz em barracos de lona preta, nas marchas e ocupações de prédios públicos. Que se faz na rebeldia da luta por RA. É uma determinada forma de escola que o MST, pela provisoriabilidade da vida no acampamento, conquistou e denominou de Escola Itinerante, por isso, uma escola de resistência na luta pela terra.

As Escolas Itinerantes se materializam, por vezes, em barracos de lona utilizados como salas de aula, mas também se fazem em outros espaços como na beira da estrada, nas marchas, nas ocupações de latifúndios e prédios públicos, e em outros tipos de mobilizações. Enfim, acompanhando o itinerário do acampamento. Estas escolas são escolas públicas da rede estadual de ensino, conquistadas por meio de pressões, mobilizações e financiadas pelo Estado. (MST, 2009, p.19).

No acampamento Elias Gonçalves de Meura, a EI ganhou o nome de Escola Itinerante Carlos Marighella<sup>73</sup> - EICM. Em todas as EI, o MST dá o nome de um “lutador” das causas populares ou são expressões das lutas pela terra.

De acordo com os militantes entrevistados, a construção da escola no acampamento foi feita de forma coletiva, pela comunidade acampada, com seu jeito e ato prático de projetá-la e de construí-la. Dessa forma, a construção da escola foi assumida pelas instâncias da comunidade acampada, contando com o apoio financeiro dos assentados do Milton Santos. Construída a escola, a preocupação passou a ser seu reconhecimento como escola pública no acampamento, além de ter um nome que ressignificasse a luta pela terra, com o nome de um “lutador do povo”, conforme simbologia do MST. A escola havia brotada da luta pela terra no acampamento Elias Gonçalves de Meura.

Dessa forma, Freitas e Knopf afirmam que

[...] Com o passar do tempo, percebeu-se a importância de consolidar esse espaço, caracterizando ainda mais um perfil de lutas, resistências e conquistas. Iniciam-se então, as discussões de qual seria o nome dessa escola, inicialmente no setor de educação do acampamento, em seguida nos núcleos de base, onde cada coordenador e membro do setor de educação organizaram um terceiro momento para socializar os nomes sugeridos pelos núcleos. Entre os nomes sugeridos destacaram-se três: Elias Gonçalves de Meura, Carlos Marighella e Florestan Fernandes. Para facilitar a definição foram providenciados materiais que falassem de cada lutador. Após o estudo dos textos, no setor de educação com o coletivo de educadores, define-se que o nome da escola seria Escola Itinerante Carlos Marighella. A escolha deste nome esteve referida ao fato de ser um lutador brasileiro e que tinha uma trajetória marcada pela resistência e ousadia de enfrentar a ordem estabelecida pela ditadura militar, questões que aproximava a situação de enfrentamento vivida pelas famílias, mesmo com uma perda humana permaneceram unidas e organizadas. Baseados em sua história de luta, cria-se um grito de ordem: *‘Marighella poeta e guerreiro, lutamos pela liberdade do povo brasileiro’*. (FREITAS; KNOPF, 2008, p. 70-71).

Dessa forma, segundo Camini e Gehrke,

A Escola Itinerante, como o acampamento, são tempos-espacos de muita dureza e dificuldade. Não é, de forma alguma, a vida e a escola que se sonha para os

---

73. Carlos Marighella (1911-1969): Militante político do PCB, nos anos de 1950 tomou parte nas lutas populares em defesa do monopólio estatal do petróleo e a desnacionalização da economia brasileira. Após o golpe militar de 1964, Marighella foi novamente preso. Em dezembro de 1966 desligou-se do PCB e fundou a ALN – Ação Libertadora Nacional para, de armas em punho, enfrentar a ditadura no Brasil. Na noite de 4 de novembro de 1969, surpreendido por uma emboscada, Carlos Marighella foi morto pelas balas dos agentes da repressão.

camponeses Sem Terra. O acampamento é a expressão mais visível da exclusão social que o sistema capitalista produziu. Contraditoriamente, a expressão mais forte da organização e da resistência deste povo, que não aceita isso como sendo o fim da história, se junta para lutar por terra e transformar esse sistema. [...]. (CAMINI; GEHRKE, 2008, p. 3).

No caso do Acampamento Elias Gonçalves de Meura, a escola conquistada, no seu processo de institucionalização e expansão da escolaridade em seu interior foi

Batizada de Carlos Marighella, a escola itinerante tem 11 professores: seis são do acampamento e lecionam para o ensino infantil e de 1º a 5º anos do ensino fundamental, e outro cinco vêm de outras localidades para ministrar as aulas do 6º ao 9º ano. Além das crianças, adolescentes e jovens que cursam as séries regulares, a escola também possibilita acesso à educação para jovens e adultos e ajuda a suprir a baixa escolaridade da comunidade. (TERRA DE DIREITOS, 2012, s/p).

Este espaço de práticas escolares, como de sociabilidade e trabalho coletivo, traz as marcas da luta pela conservação da vida, pois sua natureza de itinerância, necessita dos seus sujeitos para a edificação, o que significa dizer que sem o envolvimento da comunidade acampada, a escola não se materializa. Portanto, a EICM foi edificada pelos acampados com apoio financeiro do Assentamento Milton Santos. A materialidade da EICM significa espaço de aprendizagem para os Sem Terra e para as comunidades do seu entorno que a procuram, pois é uma escola pública, portanto uma escola para os que dela necessitam. Este ponto foi destacado por Prioste, et alii, como segue:

A escola, que fica dentro do pré-assentamento, foi construída com o trabalho direto das famílias, que contaram com o auxílio financeiro dos agricultores assentados no Projeto de Assentamento Milton Santos, estabelecido na mesma região. Assim, além de servir às crianças e aos adultos do pré-assentamento, também serve aos adultos e às crianças da região, em especial das famílias assentadas no Projeto de Assentamento Milton Santos. (PRIOSTE ET ALII, 2012, p. 15).

Tendo em conta sua história e sua identidade de trabalhador do campo, o MST, ao longo de sua trajetória, buscou construir a escola pública em seu território como elemento essencial de formação do homem do trabalho do campo. Por isso, Caldart afirma que

A primeira marca é a da construção de que o Movimento costuma chamar de organicidade da educação, exatamente o processo em que a luta pela escola e a discussão sobre como ela deve ser em uma realidade de assentamento ou acampamento, passam a acontecer por dentro da estrutura organizativa do MST, como parte de sua própria constituição enquanto uma organização de massas. (CALDART, 2004, p. 250).

Weide corrobora com a relação educação, trabalho e sociedade.

Os movimentos sociais têm caracterizado a Educação numa íntima relação com o contexto da sociedade. As práticas pedagógicas nascidas nos movimentos *sociais* têm recuperado o valor histórico das lutas no campo da Educação, mas não se trata de um retorno ingênuo à visão idealista da Educação como promotora de mudanças sociais e sim, a percepção crítica de que a Educação é uma das forças ideológicas de

mudança quando trabalha pela desalienação e pela qualificação científica das camadas populares. Educar já não significa preparar para o futuro mas construir um presente capaz de projetar esse novo futuro a partir de uma nova realidade política no campo. (WEIDE, 1998, p. 38).

Por isso, a EdoC, que o MST desenvolve em seus acampamentos, valoriza a comunidade nos fazeres pedagógicos das EI. De conta deste processo, o MST elencou, como princípios educacionais, os seguintes pontos:

- a) ter o trabalho e a organização coletiva como valores educativos fundamentais;
- b) integrar a escola na organização do assentamento;
- c) formação integral e sadia da personalidade da criança;
- d) a prática da democracia como parte essencial do processo educativo;
- e) o professor deve ser sujeito integrado na organização e interesses do assentamento;
- f) a escola e a educação devem construir um projeto alternativo de vida social;
- g) uma metodologia baseada na concepção dialética do conhecimento; (MST, 2005, p. 29).

Neste caso, a EI é uma EdoC, que traz os princípios educacionais do MST, como forma do fazer pedagógico em seu interior. A EICM carrega em si esses princípios, mas é uma escola que se faz no meio rural, com o fortalecimento dos laços de solidariedade entre os acampados, posto que a mesma está inserida em uma terra de trabalho, de produção da vida material e da cultura camponesa centrada no MST, com suas místicas e seus símbolos, dentre eles, a própria EI.

Prioste et all enfatizam o potencial dessa escola:

[...] é uma grande amostra da necessidade e da possibilidade de se ter escola no campo, próxima às famílias, partindo da realidade das mesmas, portanto, valorizando os processos formativos dos povos do campo e ao mesmo tempo contribuindo para a construção de relações emancipatórias. A presença da escola é importante indicador da dedicação e da eficiência do trabalho das famílias, que além do cultivo da terra identificam na educação, inclusive nos processos formais, uma prioridade para a mudança da situação de privação de acesso a direitos humanos. (PRIOSTE ET ALL, 2012, p. 15).

A escola do acampamento é também uma escola nos marcos dos direitos dos povos e dever do Estado. Mas é uma organização coletiva do MST, que traz também objetivos concretos à ação pedagógica, cuja centralidade é a escola da caminhada feita com teimosia e luta social. O fundamento da EICM se faz no sentido expresso pelo MST, onde, neste caminhar, se faz

[...] Uma escola onde se educa partindo da realidade; uma escola onde professor e aluno são companheiros e trabalham juntos— aprendendo e ensinando; uma escola que se organiza criando oportunidades para que as crianças se desenvolvam em todos os sentidos; uma escola que incentiva os valores do trabalho, da solidariedade, do companheirismo, da responsabilidade e do amor à causa do povo. Uma escola que tem como objetivo um novo homem e uma nova mulher, para uma nova

sociedade e um novo mundo. (MST, 2005, p. 31).

Não é por acaso que Weide, em relação ao Caderno de Formação nº 18 do MST, traz que a escola do acampamento precisa ser espaço que

- a) Prepare as futuras lideranças e os futuros militantes do MST, dos Sindicatos, das Associações e dos vários movimentos populares;
- b) Mostre a realidade do povo trabalhador, da roça e da cidade, explicando o porquê do enriquecimento de poucos em detrimento da exploração, sofrimento e miséria de muitos; indique o caminho da superação dessa situação e da transformação social;
- c) Reflita sobre as possibilidades de construção de uma nova sociedade a partir dos trabalhadores e compare essas possibilidades com o novo modo de ser e de produzir nos assentamentos; (WEIDE, 1998, p. 77).

Na EI Carlos Marighella alguns desses aspectos aparecem com mais força, dependendo do grau de consciência e participação política de cada acampado e suas relações internas, pois a escola que o MST quer ver consagrada traz o trabalho como princípio educativo. Para esse fim, está a auto-organização dos educandos, mais acentuado nas séries finais do ensino fundamental, que se mobilizam para as atividades de trabalho, como limpeza da sala e organização do espaço pedagógico, da mística etc. Mas também de decisões políticas, pois organizaram, juntamente com o setor de educação do MST-PR o Encontro dos Sem Terrinhas na EICM, nos anos de 2006 e 2008, com a participação dos educandos de vários acampamentos e assentamentos do movimento. Estes encontros, para os educadores entrevistados, significa a percepção da luta por escola feita pelos seus sujeitos de forma organizada e isto coloca os Sem Terrinha como sujeitos de sua história também. Outro aspecto da luta por escola, realizado de forma organizada pelos Sem Terrinhas da Escola Itinerante Carlos Marighella foi a ocupação do prédio do NRE, no município de Loanda, em 2012, reivindicando investimentos do Estado para melhoria da educação e da escola. Neste processo, os Sem Terrinhas demonstraram “certa” capacidade e articulação para fazerem suas próprias reivindicações.

Diante disso, a escola traz o primado do seu ressignificado, pois a mesma se torna um lugar de estudo, trabalho e de organização social coletiva, para formar o novo homem. Por isso, é um lugar de aprendizagem múltipla, que perpassa o mero processo pedagógico. É o lugar da vivência e do aprendizado da democracia como poder popular, mas também do aprendizado da democracia burguesa, com suas contradições indelévels nos marcos do modo capitalista de produção.

### 5.3 A organização da Escola Itinerante Carlos Marighella

As primeiras salas de aula do acampamento Elias Meura começaram a ser construídas no segundo mês da ocupação, em 2004. A partir do trabalho dos próprios acampados, a escola foi erguida com lona preta, sobre chão batido no local em que os antigos proprietários colocavam os animais. Desde o início, a escola atende os acampados e também integrantes do Assentamento Milton Santos, localizado na região. O acesso à educação é uma das grandes conquistas dos camponeses a partir da ocupação da terra e da organização da vida de forma coletiva. (GHISI, 2012, p 8).

Nossa intenção, nesta parte da tese, é analisar a organização da EI Carlos Marighella. A EI, aqui, é a escola pública no acampamento do MST. Ou seja, a escola institucionalizada por meio de legislação e tendo seu funcionamento regulado por meio do PPP e do RE. A criação da EI traz um elemento novo, que é a demonstração de poder do MST e a afirmação de seu princípio de formação sob os interesses dos trabalhadores Sem Terra. Mas este poder foi conquistado por Lei, que reconhece os direitos das crianças e adolescentes dos acampamentos do MST terem uma instituição de ensino estatal e pública no próprio acampamento.

Com o advento da norma jurídica, a organização interna passa a ser função do setor de educação do MST e do núcleo de base do acampamento, visando dar os encaminhamentos necessários à criação da escola pública no território do MST. Ou seja, a comunidade acampada tem que se manifestar em favor da EI.

No acampamento, as 400 famílias, divididas em 40 núcleos de base, passaram a se organizar no dia seguinte à ocupação em setores de saúde, segurança, educação, alimentação, moradia, finanças, produção etc. Organizaram-se de acordo com a estrutura do MST. Para esse fim, deram o nome do acampamento de Elias Gonçalves de Meura, em homenagem ao camarada que tombou vitimado por balas na madrugada de 31 de julho de 2004. Resolvidas as questões emergenciais no tocante ao acampamento, o passo seguinte era organizar a vida social no acampamento e, com ela, a escola. Para esse fim, os acampados levantaram uma barraca de lona preta próxima ao local onde ficavam os animais (bovinos e equinos) para o funcionamento da escola do acampamento, destinada à alfabetização das crianças. Da lona preta, a escola do acampamento se desloca para a estrebaria, como local de ensino. Na Figura

8, as fotos da estrebaria, onde se iniciou a Escola Itinerante, como escola pública no acampamento do MST. As imagens permitem ao leitor visualizar a estrutura precária da escola, mas foi este espaço que deu origem à escola itinerante como escola pública no território de MST.

**Figura 8.** Fotos do local onde iniciou a Escola Itinerante: um estábulo



**Fonte:** Acervo do Pesquisador

As crianças reclamavam do cheiro de estrume dos animais, advindo do local onde a escola foi implantada. No processo de luta organizacional para a criação da EI no acampamento, a comunidade fez uma limpeza no Estábulo para a instalação, em caráter temporário, da EI, que foi denominada de Carlos Marighella.

Em entrevista, Jurema de Fátima Knopf<sup>74</sup> disse “eu dei aulas para as crianças neste período, me recordo que as crianças não gostavam do local porque havia um odor desagradável, por isso elas foram as principais incentivadoras para que a comunidade se mobilizasse acerca da construção das salas de aula”. (ENTREVISTA, CURITIBA, 2014). Nas palavras de Knopf, pode-se perceber a ação da comunidade acampada nos interesses de fomação das crianças, mas este processo deve ser em local adequado à prática escolar. Diante das condições inadequadas à prática pedagógica, a comunidade, de forma organizada, se pôs a construir a escola com a madeira da casa da fazenda que foi demolida para este fim, conforme relato de nossos entrevistados.

---

<sup>74</sup> Foi educadora na Escola Itinerante Carlos Marighella, nos anos iniciais da escola no acampamento. Hoje é do Setor de Educação do MST-PR, com atuação nos cursos de formação para os educadores das Escolas Itinerantes, além de desenvolver estudos sobre as práticas escolares centradas nas porções da realidade. Este é o novo método pedagógico que o MST desenvolve nas escolas itinerantes.



Dessa forma, o MST mostrou que sua luta passa também pela escola, pois a estrutura física da mesma é construída pelos próprios acampados no seu processo de ocupação da terra em luta por reforma agrária. Neste caso, podemos inferir que terra e escola se conquistam nas lutas sociais frente ao Estado burguês alinhado aos interesses do latifúndio, sustentado por famílias oligárquicas.

Na Figura 9, apresentamos fotos da EI Carlos Marighella, construída de tábuas e madeirite para as práticas pedagógicas.

**Figura 9.** Conjunto de fotos da Escola Itinerante Carlos Marighella



**Fonte:** Acervo do Pesquisador

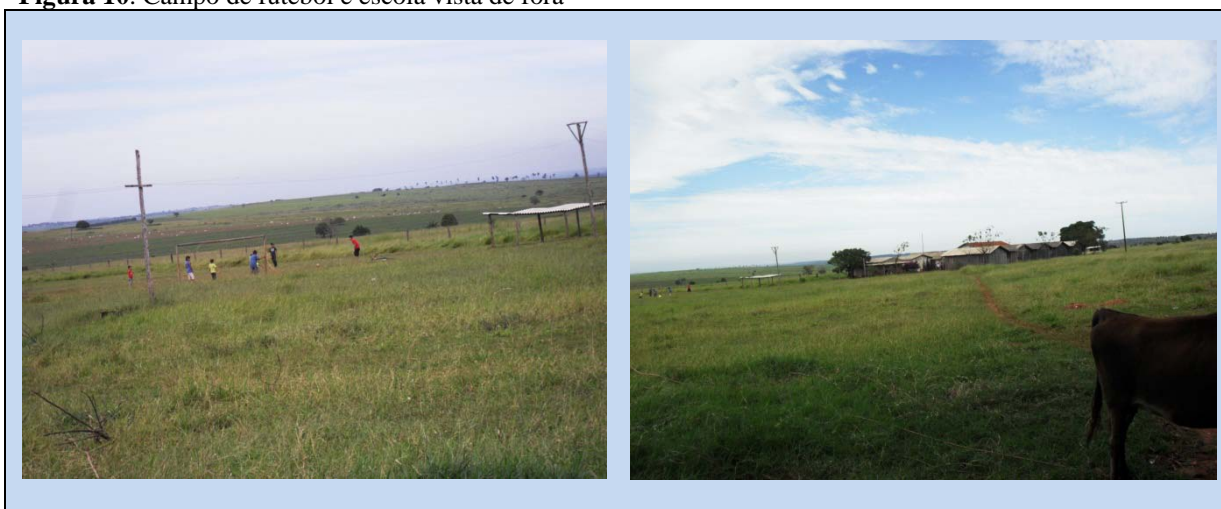
Na EI Carlos Marighella, a estrutura física construída também é de madeira, com salas de aulas, sala de secretaria, biblioteca, refeitório, sala de cozinha, banheiros, sala de educadores e espaços de recreação física, sociabilidade e interação política dos educandos. Na pesquisa de campo, constatamos a existência de 11 salas com 48m<sup>2</sup> cada uma, sendo 07 salas para aula, 01 para cozinha, 01 para depósito de alimentos, 01 para secretaria e 01 para biblioteca. Todas as salas possuíam piso de cimento. A escola possuía também um pátio

coberto com 204m<sup>2</sup>, sanitário com 04 divisórias e um campo de futebol para prática de educação física.

A conquista da Escola Itinerante no acampamento Elias Gonçalves de Meura, como escola pública, trouxe maior dignidade ao processo de ensino à comunidade acampada, pois o Estado assumiu a escola no acampamento, comprometendo-se com a construção da estrutura física, com a manutenção predial e material pedagógico-didático, bem como com a contratação e o pagamento do corpo docente e administrativo necessário para o funcionamento e gestão escolar. Os educadores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental são vinculados ao MST, portanto, do próprio acampamento. Os docentes de “fora” são contratados pelo regime de trabalho CLT, em caráter precário, via Processo de Seleção Simplificado – PSS, estando, portanto, vinculados à rede estadual de educação.

Na Figura 10, trazemos a foto do campo de futebol, onde as crianças tinham aulas de Educação Física, mas que também servia à comunidade. Na outra foto, temos uma visão da escola pelo lado de fora. Em ambas, pode-se notar a presença do campo no seu entorno.

**Figura 10.** Campo de futebol e escola vista de fora



**Fonte:** Acervo do Pesquisador

Apesar da precariedade das instalações, a materialidade do processo ensino aprendizagem se configura nos marcos da EI pensada pelo MST, pois se verifica a existência de coletivos e processos de auto-organização, como forma de gestão interna e de relacionamento no interior da EI e com a comunidade acampada. Dessa forma, a Escola se concretiza como escola pública do MST no acampamento. Na entrevista cedida, Knopf nos disse que

A auto-organização dos estudantes, na EI Carlos Marighella acontecia mediante os núcleos de base dos educandos, cada núcleo era composto por um número entre seis a 10 educandos que se reuniam para pensar e apresentar a mística e a formatura, que acontecia no período da manhã, antes de entrarem para as salas de aula. (CURITIBA, KNOFF, 2014).

Este processo é confirmado por educandos da EI Carlos Marighella, quando em entrevista realizada no dia 04 de janeiro de 2014, disseram:

Quando a sala é grande se dividia em dois grupos e um coordenador ficava responsável por cada grupo. Esse coordenador era responsável por acompanhar os alunos e pedir reivindicações para o grupo perante a coordenação da escola. O coordenador também era responsável por distribuir os serviços de limpeza e ensino de higiene. (ENTREVISTA, PLANATINA DO PARANÁ, 2014).

Nas entrevistas, a auto-organização estudantil está presente como agente político, vinculado à educação no processo de formação omnilateral do homem. Todavia, a escola itinerante nasceu sob o controle do Estado, conforme se pode ler no Parecer 1012/2003, do CEE, que segue:

A Proposta Pedagógica da Escola Itinerante será desenvolvida sob a coordenação/supervisão da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, por intermédio da Coordenação da Educação do Campo e dos Departamentos de Ensino, juntamente com a entidade que representa a população atendida, através do NRE sob sua jurisdição. Para garantir a estrutura e o funcionamento da proposta, haverá uma Escola-base, de Ensino Fundamental e Médio, que se responsabilizará pela documentação e registro escolar dos alunos, além do suporte legal e pedagógico (cf. fl. 12). (PARANÁ, 2003, p. 02).

O controle das atividades educacionais ficou demarcado também pelo próprio CEE, conforme se lê no Parecer de Bacha Filho: “a implantação da Proposta Pedagógica [...] deverá ser acompanhada]” pelo Colegiado do CEE, “com base em relatórios anuais, a serem apresentados em Outubro de 2004 e Outubro de 2005, não obstante, se necessário, visitas in loco”. (BACHA FILHO, 2003, p. 05). Ou seja, traz a vigilância sob os atos pedagógicos na EI no interior do acampamento do MST. Isto vem confirmar a tese de Foucault, que escreveu que “não basta olhá-los às vezes ou ver se o que fizeram é conforme a regra. É preciso vigiá-los durante todo o tempo da atividade e submetê-los a uma perpétua pirâmide de olhares”. (FOUCAULT, 1979, p. 62). Isto porque o poder do MST produz e canaliza as ações pedagógicas para um fim determinado, que é a formação do novo homem. Não é por acaso que Foucault, ao escrever sobre o poder faz uma instigante análise. Vejamos parte dela:

É preciso parar de sempre descrever os efeitos do poder em termos negativos: ele exclui, ele reprime, ele recalca, ele censura, ele abstrai, ele mascara, ele esconde. De fato, o poder produz; ele produz real; produz domínios de objetos e rituais de verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção (FOUCAULT, 2004, p. 161).

As relações de poder são constitutivas de qualquer instituição social, pois como criação do homem tem um determinado fim e objetivos a cumprir na ordem social ou em um segmento de classe. O MST, como um movimento social de luta pela terra, tem se caracterizado pela luta social por educação do campo e educação nos seus territórios, quer sejam nos assentamentos, quer sejam nos acampamentos. Diante disso, a escola que interessa ao MST necessita ser conquistada para o movimento. A EI foi conquistada nos marcos legais da escola pública, portanto, necessitou da conquista junto ao CEE-PR, passo dado com o Parecer 1012/2003, que disciplinou sua oferta pelo poder público estadual junto aos acampamentos do MST.

Dessa forma, a SEED, por meio da Resolução nº 614, de 17 de fevereiro de 2004, autorizou a implantação, determinou a escola-base e disciplinou a oferta de ensino, conforme segue:

Art. 1º Autorizar a Implantação da Escola Itinerante nos acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, que terá como mantenedor o Governo do Estado do Paraná e como Escola Base o Colégio Estadual Iraci Salete Strozak – Ensino Fundamental e Médio, localizado no Assentamento Marcos Freire, no Município de Rio Bonito do Iguaçu, do NRE de Laranjeiras do Sul, a partir do ano letivo de 2004, com a oferta de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos. (PARANÁ, 2004, 01).

Como forma de regular a estrutura e as atividades escolares da EI, o parágrafo 1º da Resolução 614, traz que “para garantir a estrutura e o funcionamento da Proposta Pedagógica da Escola Itinerante”, a Unidade Escolar denominada Escola Base “será responsável pelo registro, guarda e expedição da documentação escolar do aluno assim como pelo suporte legal e pedagógico”. (PARANÁ, 2004, p.01). Outro aspecto fundante da EI é a mobilidade do espaço escolar assegurada pela normativa, conforme traz o parágrafo 2º, que diz “a Prática Pedagógica será desenvolvida no local onde estão os alunos da Escola Itinerante”. (PARANÁ, 2004, p.01).

O registro de nascimento da EI define a estrutura e normatiza a oferta e a funcionalidade. Responde à legalidade institucional e traz como fundamento a escolarização das crianças na educação infantil e no ensino fundamental do 1º ao 9º ano. Neste sentido, a escola do acampamento Elias Gonçalves de Meura traz a possibilidade de uma formação integral para as crianças acampadas, o que representa uma certa continuidade nas práticas educativas do MST. Além disso, as crianças dos assentamentos Milton Santos e Roseli Nunes participavam da vida da comunidade acampada, pois eram alunos da EI Carlos Marighella e

traziam as experiências da vida no assentamento para a escola do acampamento. A integração acampamento e assentamento é um fator positivo para as atividades pedagógicas.

A itinerância, compreendida e incorporada como um princípio da Escola Itinerante, compõe a organização do trabalho escolar. Ela se faz modo, é condição desta escola, se faz matriz pedagógica dela, conduz e forma a postura do educador, marca o currículo, conduz a escolha e a definição dos conhecimentos escolares, imprime limites e possibilidades de fazer a escola. (GEHRKE, 2010, p. 79).

Essa lógica organizativa se materializa nas séries iniciais do ensino fundamental, pois os educadores são quadros militantes do MST, o que pressupõe uma forma de trabalho pedagógico orgânico e vinculado ao mundo do trabalho. Para os anos finais do ensino fundamental, o corpo docente é composto por professores externos à comunidade acampada, portanto, sem vínculo com o MST. Por isso, trazem os vícios pedagógicos existentes nas práticas escolares das escolas urbanas, o que dificulta uma maior inserção pedagógica dentro dos princípios filosóficos e pedagógicos de MST. Conforme Knopf,

[...] a organização dessa forma escolar e do respectivo trabalho pedagógico acontecia apenas nos anos iniciais do ensino fundamental. Os anos finais e do ensino médio eram mais desafiadores, porque os professores eram/são externos ao acampamento e, muitas vezes, atuavam em outras escolas, além da Itinerante. Sua atuação na escola era garantida pelo chamado Processo Seletivo Simplificado – PSS. Dessa forma, a escola mantinha uma dinâmica de trabalho com os anos iniciais e outra com os finais do ensino fundamental e do ensino médio. (KNOPF, 2013, 115).

No quadro 4, apresento os dados de matrícula da EI Carlos Marighella, por ano, na educação infantil e ensino fundamental, conforme segue:

**Quadro 4.** Matrículas por ano na Escola Itinerante Carlos Marighella

2004		2005		2006		2007		2008		2009		2010		2011		2012		2013	
EI	EF	EI	EF	EI	EF	EI	EF	EI	EF	EI	EF	EI	EF	EI	EF	EI	EF	EI	EF
17	71	21	78	11	58	12	41	08	39	03	58	09	50	--	34	07	49	--	13

**Fonte:** Escola Itinerante Carlos Marighella, quadro montado pelo autor.

Os dados apresentados em 2013, com baixa matrícula é decorrente do processo de deslocamento das famílias para o município de Carlópolis, pois houve a reitengração de posse da propriedade. Assim, as famílias iniciaram a mudança para o pré-assentamento Elias Gonçalves de Meura, localizado em Carlópolis, como processo de itinerância. Diante dos dados de matrícula, a presença da EI no acampamento Elias Gonçalves de Meura, se mostra forte no processo de escolarização dos jovens acampados, pois cumpre com a função social da escola e atende aos interesses do MST no processo de formação, cuja centralidade é a formação também de futuros militantes. E, para isso, se faz necessário desenvolver um

princípio educativo, no qual o trabalho é a centralidade do processo pedagógico. Mas o elemento inovador nas relações internas é a formação de coletivos nas escolas públicas nos territórios do MST como processo de formação de lideranças, pois o caráter social do coletivo é a rotatividade, onde a criança aprende a viver uma gestão coletiva da vida, o que implica em aprender a mandar e a submeter-se à vontade coletiva.

Dessa Forma, Weide sustenta que

No horizonte das transformações há necessidade de construir formas objetivas para que durante o processo educativo, o educando experiencie o novo. Pois, a partir da tomada de consciência da presença do novo como alternativa ao velho poderão acontecer mudanças reais nas pessoas. (WEIDE, 1998, p. 83).

E como este novo se manifesta na EI? Valter de Jesus Leite<sup>75</sup>, coordenador do setor de educação do MST, quando entrevistado, nos disse que

Então, podemos dizer que, no primeiro momento, tenha a coletividade que está na turma de referência, por exemplo, uma turma do quarto ano dentro. Dessa turma, se constitui núcleos de base, que coloca os estudantes numa relação de se organizar e auto-organizar para o estudo e para o trabalho em sala de aula, para pesquisa, para o serviço da limpeza, então no primeiro momento constitui esse coletivo na turma de referência com os coletivos menores, que são os núcleos de base. Porém, hoje com os complexos de estudo também os estudantes se reagrupam, por diferentes idades, em núcleos setoriais, que são células propriamente organizadas para os estudantes se organizarem, entre eles, em diferentes faixas etárias para desempenharem trabalhos específicos. Por exemplo, hoje se tem cinco núcleos setoriais de referência, que é o núcleo da unidade agrícola, da comunicação social, saúde, apoio ao ensino e o núcleo da memória. Esses diferentes núcleos setoriais integram estudantes de diferentes faixas etárias nos diferentes períodos de funcionamento da escola. Ele também se propõe a não somente aos estudantes de idades maiores estarem envolvidos, mas, também, àqueles com as menores idades, porém levando em consideração a força física de cada estudante, dentro da coletividade. Então, jamais será atribuído ao estudante de menor idade desenvolver um trabalho ou atividade de produção que o estudante maior desenvolve, mas acredita-se que a interação das diferentes idades, oportuniza aprendizado dos fecundos dentro da coletividade para cada indivíduo. (ENTREVISTA, LARANJEIRAS DO SUL, 2013).

Na organização da EICM, o primado educativo é o espaço dos coletivos. Mas o que é Coletivo? De acordo com Makarenko, o coletivo é a base primária da organização social como fundamento para a materialidade do todo, que é a sociedade. Na escola está a base primária que forma o novo homem e os novos valores sociais, os valores de uma vida coletiva, pois os meios de produção foram socializados e a sociedade soviética estava sendo construída sobre os pilares do trabalho coletivo. Dessa forma, na escola, os coletivos, na sua

---

<sup>75</sup> Valter de Jesus Leite, foi educador na EI no município de Cascavel, Paraná, membro ativo do Setor de Educação do MST-PR, especialista em Educação pela Unioeste, faz parte do Coletivo de Formadores no processo de formação continuada dos educadores e educadoras das EI no Paraná.

individualidade dão forma e princípios de funcionalidade como um todo complexo. Neste sentido, os coletivos dão gestão à organização escolar, cuja centralidade se resume na tomada de decisões em caráter coletivo pelos sujeitos que o compõem. Na EI Carlos Marighella, a organização escolar é constituída por coletivos de pais, coletivos de educandos, coletivos pedagógicos<sup>76</sup> e coletivos de educadores<sup>77</sup>, que assumem as responsabilidades de suas funções junto à Escola. Os coletivos são a base de organização da EI, por isso, Freitas e Knopf, afirmam que o “coletivo é uma célula viva que atribui responsabilidade a todos os membros, portanto, os educadores que fazem parte desse coletivo se organizam em diferentes momentos a fim de garantir a dinâmica dessa escola”. (FREITAS; KNOPF, 2009, p. 73). Além dos coletivos, há também a Coordenação Pedagógica<sup>78</sup> e a Coordenação Política Pedagógica da Escola<sup>79</sup> e a auto-organização dos educandos<sup>80</sup>, dentro da estrutura organizacional da EI Carlos Marighella. A estrutura organizativa da escola itinerante passa pelos coletivos da escola (núcleos de base), incluindo a auto-organização dos educadores, que hoje se estrutura por núcleos setoriais, envolvendo os alunos da escola por núcleos<sup>81</sup>, não mais por sala de aula, conforme dados coletados pelo entrevistador. Assim, independente da idade, os educandos participam de um núcleo setorial, tal qual os coletivos construídos por Makarenko. Estes núcleos são espaços educativos por excelência.

O espaço de auto-organização dos estudantes é eminentemente pedagógico uma vez

---

<sup>76</sup> Entendemos os coletivos pedagógicos como espaços de discussões dos sujeitos participantes envolvidos diretamente no processo de ensino-aprendizagem. (FREITAS; KNOPF, 2009, p. 73).

<sup>77</sup> O coletivo de educadores é um espaço importante de tomada de decisões que reúne educadores dos demais ciclos, a fim de tornar comum a todos, as discussões e os possíveis encaminhamentos sobre o rumo da escola. Este coletivo também se reúne para fazer o planejamento, estudos de caráter político e pedagógico, de acordo com as prioridades do momento. (FREITAS; KNOPF, 2009, p. 73-74).

<sup>78</sup> Os educadores estão organizados em coletivos de ciclos e educação infantil. Cada ciclo tem um educador como coordenador responsável, que junto com a coordenação da escola, tem a responsabilidade em pensar, discutir e avaliar questões que estão atreladas ao acompanhamento pedagógico como: planejamento, avaliação das atividades, participação dos educadores e educandos; bem como projetar a organização desse trabalho pedagógico da escola. (FREITAS; KNOPF, 2009, p. 74).

<sup>79</sup> A coordenação política pedagógica da escola tem a finalidade de avaliar e apontar novos rumos do processo de ensino-aprendizagem, garantindo assim o vínculo com a organicidade e instancias do MST. É responsabilidade deste coletivo a proposta pedagógica e ainda ajudar a construir o planejamento anual da escola. (FREITAS; KNOPF, 2009, p. 75).

<sup>80</sup> A auto-organização dos estudantes visa solidificar um processo de construção coletiva dos alunos. Espaço autônomo para que se encontrem, discutam suas questões e tomem decisões quanto a formas de participação junto ao coletivo maior na gestão da escola. (WEIDE, 1998, p. 90).

<sup>81</sup> Os Núcleos são criados pela coletividade escolar de acordo com as necessidades de cada escola. Há Núcleo de Embelezamento; Núcleo de Saúde e Bem-estar; Núcleo de Finanças; Núcleo Produção; Núcleo de Comunicação; Núcleo de Infraestrutura e o Núcleo da horta.

que acelera o processo de consciência organizativa e desenvolve o exercício da democracia, de onde é possível se trabalhar a capacidade dos alunos em agirem por iniciativa própria na busca de resoluções para os problemas sem esperarem soluções de fora. Os alunos exercitam a crítica e a autocrítica de suas ações e assumem compromisso pessoal com o resultado de cada ação coletiva e o coletivo com a ação de cada pessoa. (WEIDE, 1998, p. 90).

E para Knopf, (em entrevista por e-mail):

A organização de uma coordenação compartilhada entre o coletivo de educadores e instâncias organizativas da comunidade, o coletivo de educadores e a auto-organização dos educandos são elementos que propiciam uma gestão democrática nas escolas. Embora haja limites na sua implementação, como a dificuldade em organizar o coletivo infantil para que participe mais efetivamente da vida da escola, são iniciativas importantes que ensaiam outras relações de poder na escola. (ENTREVISTA, CURITIBA, 2014).

Este é o sentido que Celestino também assume. Na entrevista, quando arguida sobre as formas de gestão da EI, ela nos disse que

O coordenador é o elemento principal para o funcionamento das três gestões, porém é necessária a divisão das tarefas para organização da escola. As reuniões dos coletivos são espaços para debates dos meios de gestão. Há sempre uma divisão de tarefas, mas sempre de acordo com as discussões do coletivo. (ENTREVISTA, PORECATU, 2014).

Estudos realizados por Bahniuk e Camini, verificaram que “nas escolas itinerantes, exercita-se a organização e aprende-se a desenvolver a coletividade” observam que “os diferentes sujeitos envolvidos participam de sua gestão, desde suas especificidades, estabelecendo relações menos verticalizadas no interior da escola.” (BAHNIUK; CAMINI, 2012, p. 334). Este pode ser visualizado na Figura 11, no organograma da EI Carlos Marighella.

Organizar a EICM para dar respostas às ações pedagógicas e de gestão propostas pelo MST à escola no Acampamento Elias Gonçalves de Meura é fundamental para a convivência dos sujeitos acampados em espera pela RA, pois:

**Figura 11.** Organograma da Escola Itinerante Carlos Marighella



Fonte: Organograma elaborado pelo pesquisador



Os tempos educativos, como tempo aula, tempo formatura, tempo auto-organização, tempo trabalho, entre outros, desafiam a escola a mover-se, estimulando formas mais participativas de gestão. Estes tempos são uma tentativa de buscar desenvolver a formação humana em todas as suas dimensões cognitiva, política estética, afetiva etc. (BAHNIUK; CAMINI, 2012, p. 334).

Dessa forma, inferimos que, uma vez rompida a cerca do latifúndio, a EI traz o rompimento da cerca da ignorância e da individualidade fundada no modo capitalista de produção. A escola no acampamento, neste caso, funda uma nova sociabilidade, pois a organicidade da produção da vida material se dá no coletivo e, no seu interior, a organização da escola também é estruturada por meio de coletivos como processo e meio para a materialidade do ensino.

Por isso, Weide escreveu que

O fundamental é que se perceba que quem educa também se educa continuamente. Os coletivos pedagógicos, seja entre pais ou entre professores, tornam-se um espaço de auto-formação permanente, tendo como subsídio para tal a própria reflexão sobre a prática em estudo, as discussões e os encontros de formação promovidos pelo MST. (WEIDE, 1998, p. 91).

Não obstante, Leite, Coordenador do Setor de Educação do MST-PR, na entrevista concedida ao pesquisador sobre os coletivos nas Escolas Itinerantes, disse que

O Coletivo é uma forma de organizar os tempos e espaços da escola, há pelo menos três estruturados [...], dos educandos, educadores e funcionários. São espaços de avaliações, de planejamento e decisões. O coletivo é onde são avaliadas as ações necessárias para consolidar o projeto educativo maior, depois desse espaço ainda temos as assembleias e por fim as coordenações que encaminham as ações. O coletivo é a reunião dos diferentes sujeitos que fazem parte daquele segmento, que mais que as tarefas específicas a eles destinados tem a tarefa de pensar todo o processo, desde seu espaço. (ENTREVISTA, LARANJEIRAS DO SUL, 2013).

Diante disso, temos que considerar a organização do trabalho pedagógico da Escola Itinerante nos seus diferentes espaços e tempos educativos e, para isso, faz-se necessário criar instrumentos que possam avaliar esta prática pedagógica. Para o MST, a Escola Itinerante assume a avaliação de forma contínua, sistemática, processual e interdisciplinar, e constrói os instrumentos avaliativos, tais como a pasta de acompanhamento<sup>82</sup>, o caderno de avaliação<sup>83</sup>,

---

82 A pasta de acompanhamento é um espaço e instrumento de registro do desenvolvimento e aprendizagem da escrita dos educandos. A escrita é conhecimento, ela é a síntese do aprendizado em cada período. Por isto o educador deve valorizá-la e acompanhá-la, independente da área que trabalhe (MST, s/d, p. 09).

83 Os cadernos de Avaliações são espaços de registros do desenvolvimento e aprendizado pelos educandos dos conteúdos trabalhados nas diferentes disciplinas durante os semestres. As anotações no caderno são tarefas de todos. Não temos mais a tarefa de passar notas, fazer médias, vamos agora escrever explicando o desenvolvimento de nossos educandos. Esta escrita servirá de embasamento para o professor coordenador estruturar o parecer parcial e final (MST, s/d, p. 09).

conselho de classe participativo<sup>84</sup> e parecer descritivo<sup>85</sup>. Com estes instrumentos avaliativos se propõe a diagnosticar e avaliar para além da sala de aula e dos conteúdos instrucionais<sup>86</sup>. Semestralmente é realizado o diagnóstico pedagógico em parecer descritivo, no qual consta todo o processo formativo.

Por isso, a escola-base traz como proposta de formação escolar na estrutura organizacional da escola, incluindo as escolas itinerantes, os ciclos de formação na base curricular, disciplinados e regulamentados por meio do projeto político-pedagógico, que foi aprovado pela SEED-PR. Na EI Carlos Marighella, quanto à organização pedagógica, este processo está presente conforme consta no PPP:

**Quadro 5.** Ciclos de formação ofertados na Escola Itinerante Carlos Marighella

CICLOS DA VIDA HUMANA	CICLO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	IDADE	ANOS
INFÂNCIA	Ciclo único – Educação Infantil	4 e 5 anos	ED. INFANTIL
	I Ciclo do Ensino Fundamental	6, 7 e 8 anos	1º, 2º e 3º ANO
	CLASSE INTERMEDIÁRIA		
PRÉ-ADOLESCÊNCIA	II Ciclo do Ensino Fundamental	9, 10 e 11 anos	4º, 5 e 6º ANO
	CLASSE INTERMEDIÁRIA		
ADOLESCÊNCIA	III Ciclo do Ensino Fund.	12, 13 e 14 anos	7º, 8º e 9º ANO
	CLASSE INTERMEDIÁRIA		

**Fonte:** Cartilha do MST, s/d. p. 02.

E o que são ciclos de formação humana - CFH? Para o MST (s/d), “ciclo é movimento, é processo, é relação, é agrupar e reagrupar-se para aprender e ensinar”. Dessa forma,

[...] currículo por Ciclos vem para renovar os métodos de organização e de ensino. Se a estrutura curricular por Ciclos nos remete a pensar sobre os sistemas de ensino, também nos permite pensar sobre a intervenção didática. Os Ciclos exigem de nós educadores um novo olhar sobre o sujeito aprendente e nos desafiam para novas concepções e métodos de avaliação como, por exemplo, a promoção e não o fracasso dos sujeitos. (MST, s/d. p. 05).

84 O Conselho de Classe Participativo é espaço-tempo de efetivar o que chamamos de avaliação dialógica, de chamada para o compromisso com o estudo e a formação e não para obter notas. Ele é também, um espaço de divisão do poder da instituição escolar, avalia-se cada sujeito e cada instância da escola envolvida no processo educativo (MST, s/d, p. 08).

85 O parecer descritivo cumpre parte a função de dar elementos sobre a aprendizagem dos educandos, o que foi aprendido e o que ainda precisa ser. Descreve com fundamento científico os conhecimentos trabalhados e os objetivos previstos em cada período (MST, s/d, p. 09).

86 Estes documentos constam na cartilha que o MST elaborou para o Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak, onde apresenta o Projeto Político-Pedagógico de forma sintetizada.

Por isso é que o MST busca recuperar o processo de escolarização por ciclo de formação humana, pois o homem necessita de uma formação que traz a valorização do sujeito, sem que tenha um processo de exclusão, via avaliação. Para o MST, os ciclos são, portanto, um elemento chave na EI, que já traz um sujeito que tem as marcas da exclusão imposta pela pobreza e miséria social. Dessa forma, os CFH procuram recuperar o sentido da vida social humana, que a sociedade de classes separou no seu desenvolvimento social. Conforme Hammel,

O desenvolvimento humano criou formas diferenciadas de viver e se relacionar. Na sociedade capitalista, o domínio e posse de bens naturais e sociais acabaram gerando diferentes posições e classes sociais entre os próprios humanos. Muito além do domínio do fogo e do controle dos recursos naturais, os seres humanos passaram a exercer o domínio uns sobre os outros mantendo assim, submissas nações inteiras. (HAMMEL, 2013, p. 46).

Por isso, o MST defende o princípio pedagógico fundado em ciclos de formação humana, pois:

Os ciclos se fundamentam no processo de desenvolvimento humano em sua temporalidade. Eles não significam apenas uma mudança de estrutura da escola, ainda que essa organização também interfira nos modelos de ensino. [...], é na prática educativa que podemos prever ou interferir no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Ainda assim, pensar os tempos humanos na escola é também pensar como estes vão estar se relacionando como um tempo escolar mais longo e também porque se quer romper com o modelo seriado e fragmentado da escola. Como vimos cada ciclo compreende três anos, assim o tempo do educando na escola aumenta. Os objetivos, metas e conteúdo são estabelecidos a partir desta perspectiva e é este o tempo de educando tem para a aprendizagem e desenvolvimento. (MST, s/d, p. 05).

Para que os CFH se materializem na EI, “colocam-se em movimento, articulando a Pesquisa da Realidade, os Eixos da Educação do Campo, as Disciplinas e/ou Áreas do Conhecimento e os Conhecimentos Escolares (conteúdos), isso tudo como forma de garantir o conhecimento a serviço da formação humana”. (MST, s/d, p. 10). Para o planejamento pedagógico, o processo é organizado em três momentos, a saber: Estudo da Realidade (ER), Organização do Conhecimento (OC) e Aplicação do Conhecimento (AC). Vejamos o que significam:

Por Estudos da Realidade, o MST compreende,

O estudo da realidade em que a escola se situa, pode ser através das Situações codificadas: que são a Escolha de falas, de fotografias e/ou filmagens da região que contenham de forma implícita contradições da problemática local. A perspectiva é a de estar resgatando da vivência dos alunos situações que são significativas para a comunidade e que se apresentam como limites explicativos na compreensão de sua realidade.

Dinâmicas: São apresentadas essas questões e/ou situações para discussão com educandos. Sua função é fazer a ligação do conteúdo com situações reais que educandos conhecem e presenciam, para as quais, provavelmente, não dispõem de

conhecimentos sistematizados suficientes para interpretar total ou corretamente. [...]. (MST, s/d, p. 12-13).

#### Por Organização do Conhecimento,

Neste momento, o conhecimento necessário para a compreensão da problematização inicial será sistematicamente estudado sob orientação do educador. Serão desenvolvidas definições, conceitos, relações. O conhecimento é programado e preparado em termos instrucionais para que o educando aprenda de forma a, por um lado, perceber a existência de outras visões e explicações para as situações e fenômenos problematizados e, por outro, comparar este conhecimento com o seu, podendo escolher o que usar para melhor interpretar aqueles fenômenos e situações. (MST, s/d, p. 13).

#### E, por Aplicação do Conhecimento,

Aborda sistematicamente o conhecimento que vem sendo incorporado pelo educando para analisar e interpretar tanto as situações iniciais que determinaram o seu estudo, quanto outras situações que não estejam diretamente ligadas ao motivo inicial, mas que são explicadas pelo mesmo conhecimento. Deste modo pretende-se que, de forma dinâmica e paulatina, vá se percebendo que o conhecimento, além de ser historicamente produzido, está disponível para que qualquer cidadão faça uso dele e para isso deve ser apreendido. Caracteriza-se pela generalização e transferência do conteúdo adquirido na Organização do Conhecimento, por uma releitura da problematização feita no Estudo da Realidade, tendo sempre em vista as possibilidades de ação sobre o real. (MST, s/d, p. 13).

O pedagógico da EI Carlos Marighella se estrutura nestas relações, o que se planeja é um processo dinâmico para que as atividades educacionais se materializem dentro dos princípios elencados pelo MST, consolidando uma base de formação que tem como matriz o real, tal qual foi desenvolvido na URSS, por meio de Pistrak, mas, adequado à realidade brasileira. Dessa forma,

As Escolas Itinerantes no Paraná se encontram em situações diversas entre si, pois há as singularidades da cultura local e territoriais de cada localidade, como os traços estruturais e espaços da própria formação do corpo docente. Esses elementos, de certa forma influenciam na prática pedagógica da escola, que em determinados momentos podem dificultar as possibilidades de avanços e, em outros, demonstrar uma riqueza pedagógica forjada mesmo perante a vulnerabilidade social em que se encontra na produção da vida material, que se revelam uma forma que está sendo construída no sentido de organizar o planejamento escolar tendo como referência *porções da realidade*. As porções da realidade são recortes da realidade repletos de sentido para a vida dos estudantes, expressos como relevantes por dialogar com os conteúdos das disciplinas, apresentando-se como alternativa por articular o conteúdo escolar à prática social. As porções da realidade se encontram integradas às múltiplas determinações, unidade do diverso. Desta forma, exige que se aglutinem diversas disciplinas acerca de uma única porção da realidade para buscar compreender a totalidade das relações expressas em determinada porção. (LEITE; AMBONI, 2014, p. 00).

Em entrevista concedida no município de Candói, Paraná, Marcos Gehrke<sup>87</sup> assim fala da organização da EI na sua totalidade.

---

<sup>87</sup> Marcos Gehrke é professor na Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná, Campus de Guarapuava.

Então, nós podemos dizer assim, muito do que tem na escola itinerante é da cultura escolar, nem tudo é diferente, por que nós queremos também para essas crianças muito que é da cultura escolar que é aprender a ter o conhecimento sistematizado, que é ter acesso à cultura, que é aprender a ler e a escrever, que são próprios da escola por que a escola foi inventada para isso. Então por isso que muito do que tem na escola itinerante e da cultura escolar, sejam as coisas positivas sejam as coisas negativas, mas no implementar essa escola itinerante ela foi incorporando o que é próprio dos sem terra, da própria luta dos sem terra, então as crianças vão para a escola elas vão aprender a ler e a escrever, mas também elas aprendem a mística do movimento, elas aprendem a ler e escrever cantando as canções da luta, elas vão calcular fazer a matemática relacionada já a essa cultura do campo, mas a principal marca das escolas itinerante, é no que ela consegue romper com a escola formal, é o processo da auto-organização. Os Sem Terra. Eles precisam se organizar, então eles são organizados em núcleo de base, tem assembleias, tem direção, tem coordenação. Então pra dentro das escolas isso também é levado, então as crianças aprendem a se auto-organizar ter núcleo ser líder ser coordenador, isso tem que ser ensinado na escola, então é nesse sentido que a escola consegue transgredir um pouco daquilo que é a escola formal. E a escola itinerante no Paraná ela tem uma característica diferente de todas as outras que é a sua forma de organização, a partir dos ciclos e formação humana, ela não é uma escola organizada pela seriação, por que a escola da serie foi organizada para ser de produção em massa, e a escola itinerante ela se organiza em ciclos de formação humana, a gente trabalha com o diagnostico da realidade para trazer pra dentro da escola pra articular o conhecimento do cotidiano com o conhecimento escolar, então são algumas das marcas que vão compoendo esse jeito de escola, os educadores são da própria base do movimento, então os educadores também são formados na luta pela terra, não é um educador pronto pra ensinar, mas a gente precisa de um processo para instaurar a escola também formar professor, então é um processo intenso de educar a todos. (ENTREVISTA, CANDÓI, 2013).

O espaço pedagógico da EI tem também a organização administrativa como elo do trabalho pedagógico. Assim na EI, a Secretaria da escola tem por função recolher a documentação escolar dos educandos, para enviá-las à Escola-Base, para que possa fazer o cadastro do aluno no Sistema Estadual de Registro Escolar – SERE e efetivar a matrícula, de acordo com o processo escolar individual de cada aluno. A EI, neste caso, recebe o educando ensalado no ciclo correspondente às atividades educacionais, podendo o mesmo ser agrupado ou reagrupado, de acordo com as necessidades e/ou potencialidades educacionais do sujeito aprendente.

Sobre a gestão administrativa da EI, Oliveira<sup>88</sup>, em entrevista, disse que,

A escola itinerante tem um coordenador pedagógico, que é o responsável por acompanhar a assiduidade dos professores, presença de alunos e o diretor é o da escola-base, então é o diretor da escola Estadual Iraci Salete Strozak, é ele quem faz a matrícula das crianças, dos jovens, dos adolescentes, é ele quem faz o suprimento

---

Tem atuação junto aos educadores das EI desde sua conquista pelo MST. Participa como formador no processo de formação continuada desenvolvida pela SEED junto ao MST.

<sup>88</sup> Daniela Carla de Oliveira, professora da rede estadual de ensino, foi Coordenadora da Educação de Campo, de 2007 a 2011, junto ao Núcleo Regional de Educação de Loanda, onde ficou responsável pelas Escolas Itinerantes. Foi entrevista pelo Pesquisador no dia 23 de agosto de 2013, no município de Candói, PR.

dos professores. É no Núcleo de Laranjeiras que estão todos os professores das nove escolas lotados, a escola em si não tem diretor, mesmo por que ela é entendida como escola pública, mas não tem uma estrutura para isso e ela está em uma terra em litígio ainda. [...]. (ENTREVISTA, CANDOÍ, 2013).

O trâmite dos documentos, quer seja para efetuar cadastro e matrícula, quer sejam os registros de avaliação ou os de ordem financeira, tendo em vista a distância da EI à escola-base, bem como por estarem localizadas em regiões diversas ao NRE de Laranjeiras do Sul, onde está localizada a escola-base das itinerantes, passou a ser feita por meio de malote entre os NRE do Estado. Assim, assegura um trâmite seguro, mas é um processo moroso, o que dificulta os casos de solicitação e encaminhamento de matrículas ou pedidos de transferência.

O artigo 130 do RE traz que, “o resultado das avaliações do Ensino Fundamental e Médio serão expressos em Parecer Descritivo Parcial ao final de cada semestre e Parecer Final no término de cada ciclo”. (PARANÁ, 2009c, p. 50). Para esse fim, o RE disciplina que, “o registro e acompanhamento do trabalho e desenvolvimento pedagógico de cada educando constará em Pasta de Acompanhamento ao longo do ciclo”. Para que se possa acompanhar o processo pedagógico na sua totalidade, “os educadores arquivarão na Pasta de Acompanhamento os registros de avanços na aprendizagem do educando e suas necessidades, bem como os encaminhamentos à família e desta para o estabelecimento de ensino”. (PARANÁ, 2009c, p. 49). Dessa forma, a função administrativa da EI se cumpre neste processo e as encaminha à escola-base para guarda e conservação do registro, para fins de certificação da escolaridade do educando.

A EI tem como mantenedora o Estado, por meio da SEED. Assim, os recursos financeiros que a EI recebe, por meio da escola-base, devem ser aplicados em conformidade com os interesses da comunidade escolar e prestado contas ao Estado, por meio da escola-base.

Dessa forma, a manutenção do quadro de funcionários da EI Carlos Marighella é garantida pelo Estado, por meio de um convênio firmado entre a SEED e a ACAP. Assim a escola-base recebe os recursos e encaminha para a EI poder fazer o pagamento ao quadro funcional que atua na escola itinerante. Contudo, este quadro funcional não possui vínculo trabalhista com o Estado, pois são membros do MST. Portanto, são orgânicos no MST, pois são partes constitutivas de acampados, que assumem as tarefas educacionais, em

conformidade com as normas estabelecidas pelo Setor de Educação do MST. Vejamos alguns dados gerais<sup>89</sup>:

No ano de 2013 estiveram em funcionamento 09 unidades da Escola Itinerante distribuídas em acampamentos localizados em 09 municípios, que envolvem a participação de 07 Núcleos Regionais de Educação (NRE/SEED). Atualmente a Escola Itinerante reúne 202 trabalhadores da educação, entre eles: 68 Professores, 15 Coordenadores Pedagógicos, 15 Auxiliares Administrativos, 07 Bibliotecários, 13 Cozinheiras, 12 Auxiliares de Serviços Gerais, destes são 127 são profissionais vinculados ao Convênio SEED/ACAP, e 75 professores vinculados ao Processo Seletivo Simplificado (PSS/SEED). Neste quadro, a Escola Itinerante atendeu neste 1º semestre 1388 educandos distribuídos em 104 turmas. (ENTREVISTA, CASCAVEL, 2014)

Este quadro funcional apresenta a estrutura de recursos humanos necessários para o funcionamento das EI nos vários setores de docência, administração e gestão. Na EI Carlos Marighella, o ensino ofertado é o fundamental do 1º ao 9º ano. O corpo docente das séries finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) faz parte da rede estadual, onde o processo de seleção é feito pelo PSS – Processo de Seleção Simplificado. A EI, por sua natureza de itinerância, não permite a lotação na escola, pois a mobilidade é constante.

A EI tem que cumprir a gestão financeira que o Estado impõe às escolas públicas. A escola-base distribui os recursos financeiros às EI, de acordo com o número de educandos, isto é, uma distribuição per capita. Dessa forma, a educadora Daniela Carla de Oliveira, quando arguida sobre a gestão do coordenador da EI, disse:

Sim ele assume por que é ele que fica responsável por repassar para o diretor da escola base, por exemplo, as notas fiscais do fundo rotativo, por que o estado faz da seguinte forma: tem o fundo rotativo de todas as escolas estaduais e o Iraci Salete tem o dele, mas como ele tem o número de alunos superior, por que todos os alunos das nove escolas itinerantes estão matriculados lá, então ele tem o número maior de alunos. O fundo rotativo vem em relação a esses alunos. O diretor da escola-base divide entre as nove escolas e a dele esse fundo rotativo, e os coordenadores têm o dever de fazer as compras em seus municípios e repassar as notas para o diretor. Isso acontece em média, duas vezes por ano, quando tem as reuniões no Iraci Salete Strozak, que eles trazem as notas, às vezes por correio e-mail, eles têm, vamos dizer assim, essa relação de comunicação. [...] (ENTREVISTA, CANDÓI, 2013).

E o que é Fundo Rotativo? O Fundo Rotativo é um recurso financeiro que o Estado repassa às escolas no decorrer do ano letivo, de acordo com o número de alunos, para ser aplicado na manutenção do prédio escolar e nas atividades administrativas e pedagógicas. Este recurso é repassado em 10 parcelas, onde o gestor aplica e faz a prestação de contas em conformidade com a legislação em vigor, conforme explica Oliveira.

O fundo rotativo tem algumas regras, pelo estado. Tem recursos que é destinado, por

---

<sup>89</sup> Levantamento realizado por Valter de Jesus Leite e encaminhado ao pesquisador, via e-mail.

exemplo, para reforma, e tem recursos que é destinado para material de escritório, por exemplo. Então, sim, o coordenador tem uma certa autonomia para comprar sim, material de educação física, por exemplo, esportivo. Ele tem uma certa liberdade, mas dentro das regras da própria secretaria, e o diretor da escola-base, ele que é o responsável, por fazer esse repasse. Depois, vamos dizer, dessa aplicação financeira para secretaria, a prestação de contas é ele quem assina, a transferência, a matrícula, a posse dos professores, tudo. é feito pelo diretor da escola base, como se ali fosse a escola, como se a escola fosse uma extensão, um braço da escola-base. (ENTREVISTA, CANDÓI, 2013).

Ainda em relação ao Fundo Rotativo, Knopf explicou que:

Estes recursos vêm para a Escola Base, pois é ela a representante burocrática das Escolas Itinerantes que localizam-se nos distintos acampamentos. Os alunos são matriculados na Escola Base que define o valor real dos recursos por EI de acordo ao número de alunos matriculados. A aprovação de questões financeiras acontece via Escola Base<sup>90</sup>. (ENTREVISTA, CURITIBA, 2014).

A gestão dos recursos destinados à EI se faz em co-responsabilidades EI e escola-base. A EI tem a sua responsabilidade nas gestões pedagógica, administrativa e financeira, pois ela está inserida na escola-base como escola pública, que tem o Estado como mantenedor. Este processo a enquadra nas normas e legislações das escolas públicas, mas traz algo novo, que é sua natureza de escola conquistada no acampamento do MST, o que permite uma relação interna mais aberta com a comunidade, da qual ela é parte constitutiva.

#### **5.4 A democracia escolar nos marcos da escola pública: eleições para diretor e coletividades internas**

Enquanto o Estado possui caráter permanente, nas democracias, o governo é transitório. É formado por um conjunto de indivíduos da elite política encarregados da gestão pública que a princípio, periodicamente são substituídos por outros atendendo a vontade da sociedade organizada politicamente. O governo emerge das contradições e lutas da sociedade, sendo, portanto uma forma de poder que carrega em seu bojo um projeto de sociedade, por isso, prioriza determinados grupos ou temas. (MARCON ET ALII, 2013, p. 05).

Nesta parte do trabalho, discutirei sobre as relações internas na escola enquanto espaços de possibilidades para a existência da democracia escolar, dentro da estrutura hierarquizada do Estado. A porta de entrada é a eleição para diretor como modelo de democracia, o que reproduz as eleições burguesas. Este modelo é permeado de contradições e

---

<sup>90</sup> Entrevista concedida via e-mail, após diálogo estabelecido por telefone.



vício, mas traz o desafio à comunidade escolar no sentido de se fazer democrática. Mas este espaço escolar é regulado pelo Estado e as normas de convivência são estabelecidas por meio de um regimento escolar que disciplina os direitos e os deveres de cada membro da comunidade escolar. Como a escola estatal é burguesa e o princípio de democracia burguesa é a representação, estes elementos passam pela estruturação da escola, pois os coletivos da escola são determinados por representação da comunidade escolar (pais, alunos, professores, funcionários, professor pedagogo, etc) ou por segmento (Grêmios Estudantis, Conselho de classe, Conselho de turma, etc). Em relação aos coletivos, Romão afirmou que:

A instituição de coletivos nas escolas apresenta-se, dialeticamente, como uma instância mediadora que é, ao mesmo tempo, um mecanismo de absorção das tensões e dos conflitos de interesses e um instrumento potencial de inovação e transformação, na medida em que abre espaço para a explicitação daquelas tensões e conflitos represados, camuflados ou inibidos. [...]. (ROMÃO, 2004, p. 29).

Constatado este fato, como é a democracia nas escolas públicas no território do MST? Há democracia? O que é democracia nos territórios do MST? Para o MST (2005) democracia não se aprende estudando, aprende-se fazendo por meio do relacionamento diário entre os alunos, entre a comunidade, aprendendo a decidir, aprendendo a respeitar o outro e as decisões do coletivo; executando o que foi decidido em conjunto. Este é o sentido que o MST dá à democracia, que ele a chama de participação e isso é democracia. Dessa forma, podemos inferir que democracia se faz na prática coletiva de seus sujeitos, dentro dos espaços constituídos e institucionalizados pelo movimento.

A socióloga Benevides, em entrevista cedida ao Jornal Sem Terra, sustenta que, “A democracia é o regime da soberania popular, ou seja, em última instância o poder reside no povo e a nossa Constituição garante isso quando diz que todo o poder emana da população, que o exercerá através de representantes ou diretamente nos termos da lei.” (BENEVIDES, 2014). Se democracia é o “regime da soberania popular”, como o MST desenvolve a democracia nas escolas de seu território? Na contradição, pois o MST é hierarquizado e o Setor de Educação do MST desenvolve a política educacional respeitando as decisões do coletivo “MST”. Portanto, as escolas (dirigidas) do MST procuram desenvolver a democracia escolar dentro das orientações pragmáticas que são deliberadas pelo Setor de Educação, dentre as quais destacamos: formação dos coletivos de educadores, educandos, de pais, coordenação pedagógica. Desse modo, sobre as instâncias deliberativas da EI Carlos Marighella, Knopf, durante a entrevista, disse que “a instância maior de discussão na escola

era o coletivo de educadores e as assembleias do acampamento, que em vários momentos, assumiam o caráter de reuniões de formação e encaminhamentos sobre a escola”. (ENTREVISTA, CURITIBA, 2014).

Neste processo de construção, a educação do MST é um fenômeno histórico que traz na EI um elemento que se contrapõe à hegemonia burguesa de escola e constrói em um espaço pedagógico, as relações de pertença, na qual a comunidade passa a agir como protagonista na construção de uma escola que espelha sua luta e não mascare as relações de classe existentes no capitalismo. A escola, para o movimento, se faz com seus sujeitos, que passam a experimentar uma relação escola-comunidade nova e isto expressa as novas relações democráticas do viver coletivo, que foi construído pelos Sem Terra no acampamento, onde a vida pulsa na luta pela terra entre a apreensão e a ansiedade e que só o coletivo sustenta a existência da vida na cidade de Iona preta.

Diante disso, Luciano sustenta que

[...] O MST, [...] faz um contra-movimento ao sistema capitalista. Esse movimento é sustentado pelas práticas educativas responsáveis pela formação política do sujeito Sem Terra - que é irradiada na e pela Escola Itinerante, a qual, ao desenvolver os principais temas e acontecimentos contemporâneos e históricos através de problematizações, entra, também, em movimento, e abre-se à ‘pedagogia do movimento’ social e do movimento histórico, [...]. Logo, ao pensar no sem-terra como uma identidade de classe, pensa-se nas práticas educativas da Escola Itinerante, onde pais partem para as ocupações com o sentimento de participar da construção da escola dos seus filhos. Pais e filhos vão se transformando na medida em que transformam a educação numa mistura entre culturas, lutas, utopias e pedagogias. (LUCIANO, 2007, p. 114).

Apesar do MST ter um Setor de Educação, com uma linha de ação pragmática, que é ditada pela luta social pela Reforma Agrária; ter escolas nos acampamentos; ter educadores e escolas de formação, sempre explicitou que não há escolas do MST. Para o MST, o que há é a escola pública nos territórios do MST. No reino da contradição, os homens se movem e, no movimento, constroem relações sociais de luta e de organização do espaço, constituindo-se de estruturas e de território. Na EI Carlos Marighella isto não é diferente. A premissa básica da luta pela reprodução da vida é uma constante e mais intensiva frente ao campo de manifestação da luta de classe, que é a ocupação do latifúndio e, com ele, a reação das instituições burguesas que se manifestam na manutenção da ordem.

Nesse sentido, para o MST, a ocupação do latifúndio traz a incerteza da conquista da terra, mas a escola começa a ser ocupada e construída pelos sujeitos, que se movem, ocupam

o latifúndio e edificam a escola no acampamento, mas se negam a afirmar e a dar significado à sua escola, como escola do MST. Independentemente de ser uma escola do MST ou do Estado, a EI possui uma materialidade e uma singularidade na sua organização. É uma escola conquistada para o acampamento do MST, ou seja, uma escola do acampamento que se institucionalizou como escola experimental, ou seja, como Experiência Pedagógica–Escola Itinerante.

Diante deste fato, Camini e Gehrke se posicionam e afirmam que “a Escola Itinerante como escola pública, direito garantido a quem se encontra acampado na luta pela terra, entra para a história de educação brasileira como um marco de escola que se movimenta de acordo com a realidade dos povos itinerantes”. (CAMINI; GEHRKE, 2008, p. 84). Dessa forma, se movimenta e se encontra nas marchas, nas passeatas, nas ocupações de prédios públicos e das praças de pedágios. Movimenta-se e, neste movimento, se faz uma das “porções de realidade” que se tornam conhecimento sistematizado e aplicado ao ensino. Para os educadores do MST, caminhando também constrói as relações pedagógicas e as práticas educativas no processo da luta pela terra e isto se faz presente na EICM, que se põe a construir sua história de luta na organização pedagógica dos Sem Terrinhas para ocupar o NRE de Loanda e, com ela se tornar escola em movimento.

Não é por acaso que Gehrke afirmou que

A itinerância, compreendida e incorporada como um princípio da Escola Itinerante, compõe a organização do trabalho escolar. Ela se faz modo, é condição desta escola, se faz matriz pedagógica dela, conduz e forma a postura do educador, marca o currículo, conduz a escolha e a definição dos conhecimentos escolares, imprime limites e possibilidades de fazer a escola. (GEHRKE, 2010, p. 79).

Neste sentido, Luciano escreveu que

[...] queremos delimitar os fenômenos que ocorrem apenas no âmbito de acampamento, onde a Escola Itinerante desenvolve práticas educativas que se diferenciam do conjunto da educação do MST e, conseqüentemente, da escola de assentamento. Esta última merece outra forma de abordagem, por se tratar de uma outra realidade. (LUCIANO, 2007, p. 113).

A partir dessa reflexão, podemos inferir que o movimento do real também se manifesta nesta escola. Por isso, quando Marx escreveu na Crítica do Programa de Gotha, que “cada passo do movimento real é mais importante do que uma dúzia de programas”, esta máxima pode ser assimilada como uma premissa básica para a EI, na qual o movimento do real é uma expressão das lutas sociais pela terra, onde a palavra de ordem ocupar, produzir, resistir também se manifesta na luta real. Diante dessa premissa, Camini e Gehrke, afirmam

que, “o Movimento é nosso educador, o acampamento uma escola, mas a escola precisa incorporar a dinâmica do acampamento para ser uma escola do acampamento, acrescentando-lhe a permanente reflexão sobre o vivido, gerando o conhecimento emancipar.” (CAMINI; GEHRKE, 2008, p. 74). Dessa forma, a escola no acampamento é uma negação da educação a cargo do Estado, conforme abomina Marx na sua crítica ao programa de Gotha. Nele, Marx apontou que “uma coisa é estabelecer, por uma lei geral, os recursos das escolas públicas, a qualificação do pessoal docente, os currículos etc, e [...] controlar a execução dessas prescrições legais por meio de inspetores estatais, outra muito diferente é conferir ao Estado o papel de educador do povo!”. (MARX, 2012, p. 46). Para o Movimento, na EI, a interferência do Estado é baixa, o que permite aos educadores realizarem o projeto de educação do MST, ou seja, o Movimento é o educador dos Sem Terra. Todavia, a LDB 9394/96 protege a dualidade do sistema educacional entre público e privado, como processo distinto para atender as classes sociais presentes na sociedade brasileira. Mas o que é escola?

A escola é um lugar socialmente organizado e privilegiado de relações e de aprendizagens, as quais se constituem na relação dialética entre o aprender e o já aprendido. Ela é ainda, um tempo-espço reservado para sistematizar as aprendizagens, que se dão nas vivências do cotidiano. Sendo o ser humano criador e recriador ele se reproduz atribuindo sentido e significado no ato de aprender. Este é um processo que cada sujeito faz, ou seja, precisa ser singularizado por cada sujeito, pois ninguém aprende pelo outro, mas também, não aprendemos sem o outro. (CAMINI; GEHRKE, 2008, p. 74).

Para Forquim, “a escola é, também um mundo social que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos.” (FORQUIM, 1993, p. 167). Portanto, é na escola, como espaço organizado que se estabelecem as relações internas, vinculando-as às estruturas sociais e ao modo de organização da vida material das comunidades a elas circunscritas dentro do modo de produção dominante, que é a organização da produção capitalista. Desse modo, Gómez escreveu que, “a função da escola, concebida como instituição especificamente configurada para desenvolver o processo de socialização das novas gerações, aparece puramente conservadora: garantir a reprodução social e cultural como requisito para a sobrevivência mesma da sociedade”. (GÓMEZ, 1998, p. 14). A dualidade existente na educação brasileira serve a estes propósitos, pois na escola privada ensina-se para o mando político e o domínio econômico tornando as desigualdades em diferenças sociais, o que leva as pessoas à indiferença frente aos graves problemas sociais de concentração de renda e riqueza, enquanto

que, na escola pública, ensina-se para a submissão e o conformismo social frente às desigualdades sociais, por meio de processos ideológicos.

Neste aspecto, a escola é o ambiente de aprendizagem e de convivência social, mas é também o espaço onde se manifestam as contradições e as desigualdades sociais, bem como a projeção de poder pessoal na figura do diretor e de seu grupo político na estrutura escolar. No espaço da escola pública, há um princípio de democracia com o estabelecimento de relações democráticas em seu interior, pois os órgãos coletivos se fazem presentes e, com ele, a possibilidade efetiva de realizar a democracia no espaço escolar, mas a “democratização se faz na prática”, pois a “democracia só se efetiva por atos e relações que se dão no nível da realidade concreta”. (PARO, 2003, p. 18). Entretanto, a LDB 9394/96 traz a gestão democrática para a escola pública, ficando a escola privada fora desse processo. Assim, nossa sociedade possui processos antagônicos na formação escolar, pois se sustenta na dualidade entre público e privado. Mas se em ambas está presente o ideal de formação para a cidadania, não traz um processo de formação política republicana, pois só isto sustenta a democracia. Dessa forma, Benevides sustenta a seguinte tese:

Não existe democracia sem um processo permanente de educação política. Muita gente acha que educação política é elitismo: que os de cima vão ensinar os de baixo. Isto não é verdade. Como dizia Paulo Freire, nosso saudoso mestre, essa educação é um processo de mão dupla, em que nós nos educamos politicamente em conjunto e na ação. Assim como aprendemos a votar votando, aprendemos a participar participando. Quando falo em educação política é no sentido de aumentar a participação, incentivar o interesse pelas questões públicas, diminuir o máximo possível o personalismo na política. [...]. (BENEVIDES, 2014).

A partir dessa reflexão, podemos inferir que na escola pública o exercício da democracia ainda está ausente em sua forma e ação, pois o domínio pessoal do diretor não torna a escola pública em um bem republicano. Dessa forma, Paro sustenta que

Na escola pública há que se considerar, também, que sua prática está tão perpassada pelo autoritarismo, que o discurso liberalizante mal consegue escamoteá-lo. Há pessoas trabalhando na escola, especialmente em postos de direção, que se dizem democráticas apenas porque são ‘liberais’ com alunos, professores, funcionários ou pais, porque lhes ‘dão abertura’ ou ‘permitem’ que tomem parte desta ou daquela decisão. Mas o que esse discurso parece não conseguir encobrir totalmente é que, se a participação depende de alguém que dá abertura ou que permite sua manifestação, então a prática em que tem lugar essa participação não pode ser considerada democrática, pois democracia não se concede, se realiza: não pode existir “ditador democrático”. [...]. (PARO, 2003, p. 18-19).

Em uma sociedade de classes, a democracia só pode existir na forma da lei, cuja essência é a representatividade. Outras formas de manifestações estão no campo das lutas de

classes e estão presentes também na escola, pois a escola é um espaço das contradições sociais e das lutas de classes no espaço escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº 9394/96, traz o princípio da democracia escolar na escola pública estabelecendo uma gestão democrática e “certa” autonomia de gestão pedagógica, administrativa e financeira. Isto traz o pressuposto da desconcentração e descentralização do poder, como forma ideológica de democratizar os aparelhos de Estado. Mas este princípio se resume à presença de conselhos escolares, que muitas vezes só referendam os atos administrativos do gestor escolar. A escola é um reflexo da sociedade, assim, o republicanismo anda longe da vida social. Mas seu caráter é a representação de segmentos ou partidos nos aparelhos de poder do Estado ou da sociedade civil organizada.

Dessa forma, Casassus escreveu que

[...] A distinção fundamental entre a desconcentração e descentralização consiste em que a desconcentração é uma perspectiva e uma política que reflete os interesses do poder central, com seu desejo de levar as decisões para mais perto do lugar em que ocorre o ato educacional. [...]. Por outro lado, a descentralização é uma perspectiva e uma política que reflete os interesses do poder local. É uma perspectiva que reflete essa lógica independentemente de sua força real. [...]. (CASASSUS, 1990, p. 17).

Como forma de descentralização e desconcentração da educação pública, a LDB 9394/96 assegurou que:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (BRASIL, 1996.)

Qual o princípio da gestão democrática nas escolas públicas? Não há. O que existe é o princípio geral nominado de gestão democrática, mas o que impera em alguns Estados é a escolha dos diretores pela comunidade. Assim, a democracia se resume no direito de escolher o diretor, tal qual nas eleições gerais para os poderes executivos e legislativos. Além disso, nossa sociedade é permeada de conselhos, o que reproduz na escola, com a existência do conselho escolar, que só serve para ser consultado, pois não tem uma função republicana, isto é, uma função política para sua existência. Portanto, a LDB traz a gestão do espaço escolar dentro da democracia, mas não disciplinou a forma constituída do gestor escolar, remetendo-o

aos poderes estaduais e municipais e manteve as escolas privadas livres do caráter democrático.

A partir dessa reflexão, podemos inferir que temos diretores eleitos pela comunidade; os de livre indicação de prefeitos e governadores, e os aprovados por concurso público. Ou seja, a nomeação do Diretor de Escolas assume um caráter diverso, dependendo da concepção de mundo do gestor público nas esferas estaduais e municipais, o que traz para o micro o exercício da democracia escolar, por meio do Conselho Escolar, como forma de negar a democratização da escola, de torná-la pública de fato. Este jogo político é o canto de sereia posto às escolas, como pressuposto ideológico de um Estado de direito democrático, pois o poder se distribui em rede.

Por isso, Foucault sustenta que

O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação. Nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder se aplica aos indivíduos, passa por eles. (FOUCAULT, 1982, p. 183).

Dessa maneira Camargo e Adrião, objetivando a democracia, como princípio e método de gestão, afirmam:

Como princípio, articula-se ao da igualdade, proporcionando a todos os integrantes do processo participativo a condição de sujeito, expressa no seu reconhecimento enquanto interlocutor válido. [...] Como método, deve garantir a cada um dos participantes igual poder de interferência e decisão, criando mecanismos que facilitem a consolidação de iguais possibilidades de opção e ação diante dos processos decisórios. (CAMARGO; ADRIÃO, 2003, p. 30-31).

Nesse sentido, Paro (1996, p. 151) postula que:

A possibilidade de uma administração democrática no sentido de sua articulação, na forma e conteúdo, com os interesses da sociedade como um todo, tem a ver com os fins e a natureza da coisa administrada. No caso da Administração Escolar, sua especificidade deriva, pois: a) dos objetivos que se buscam alcançar com a escola; b) da natureza do processo que envolve essa busca. Esses dois aspectos não estão de modo nenhum desvinculados um do outro. A apropriação do saber e o desenvolvimento da consciência crítica, como objetivos de uma educação transformadora, determinam [...] a própria natureza peculiar do processo pedagógico escolar; ou seja, esse processo não se constitui em mera diferenciação do processo de produção material que tem lugar na empresa, mas deriva sua especificidade de objetivos (educacionais) peculiares, objetivos estes articulados com os interesses sociais mais amplos e que são, por isso, antagônicos aos objetivos de dominação subjacentes à atividade produtiva capitalista. (PARO, 1996, p. 151).

No Paraná, além da estrutura escolar possuir órgãos de representação da comunidade

escolar institucionalizada, os diretores são escolhidos pela comunidade. As eleições diretas para diretores, no Paraná, foram estabelecidas pela Lei de nº 7.961, de 21 de novembro de 1984. Esta lei ficou conhecida como “Lei Rubens Bueno”, em homenagem ao deputado estadual Rubens Bueno, autor da mesma. No artigo 1º, a lei traz que “A escolha dos diretores de estabelecimentos de ensino público de 1º e 2º graus regular, supletivo e especial, da rede estadual de ensino, inclusive o que goza de autonomia administrativa, será efetuada mediante eleição direta organizada na forma de lei”, e o artigo 3º determinava que o candidato que obtivesse maioria simples dos votos seria designado diretor pelo Secretário da Educação, para cumprir um mandato de dois anos. Isto aproximava o Diretor da comunidade escolar e é significativo, pois uma nova postura na gestão da escola é estabelecida entre o eleito e o eleitor, isto é, entre o diretor e os dirigidos, assume uma certa horizontalidade.

Dessa forma, a nomeação do diretor, que ocorria antes da “Lei Rubens Bueno”, trazia um diretor empossado que desconhecia as desigualdades sociais da comunidade e os interesses da escola e da comunidade e o compromisso e comprometimento do diretor ficava com quem lhe havia indicado. Neste sentido, a Lei Rubens Bueno trazia um avanço no processo de democratização das Instituições, o que possibilitava à sociedade imergir na democracia, pois o silêncio imposto pela ditadura civil-militar foi rasgado no devir histórico das lutas sociais por democracia nos idos de 1980, quando a sociedade lutava pela organização de conselhos populares, como forma de democratizar o Estado e suas instituições.

De 1984 à 2014, o processo que orienta a “escolha de diretores” no Paraná sofreu diversas alterações, mas a essência da escolha de diretor por meio do sufrágio foi mantida. Ou seja, o diretor escolhido pela comunidade escolar é nomeado pelo governo do Estado. Neste sentido, a escolha de diretor é um processo democrático burguês, cuja essência é o voto do eleitor por segmento de representação social, mas não quebra a hegemonia do autoritarismo, pois “a escola pública, como acontece em geral com as instituições numa sociedade autoritária, é organizada com vistas a relações verticais, de mando e submissão, em detrimento das relações horizontais, de cooperação e solidariedade entre pessoas”. (PARO, 2003, p. 22). No Paraná, a luta pela democratização da escola é uma constante entre a comunidade escolar e o Estado. Dessa forma, Caldas traz que

As escolas públicas do Paraná, desde os anos de 1980, têm eleições diretas para diretores/as. Sempre como um esforço de ampliar a participação da comunidade



escolar nas decisões e nos rumos da escola pública. Sempre tivemos embates e enfrentamentos com os governos numa permanente disputa de poder e de concepção de gestão. (CALDAS, 2011, p. 01).

Na atual legislação, a lei 14.231/2003 e a regulamentação imposta pela Resolução nº 4122/2011 – GS/SEED, inibem o exercício democrático, pois no artigo 56, a resolução dispõe que "só será permitida propaganda dos candidatos após a divulgação das chapas registradas, com início e término nas datas do anexo I" e o artigo 58 define o tempo de apresentação das candidaturas em cada sala de aula, conforme segue: "a propaganda não poderá exceder o tempo de vinte minutos em cada sala de aula, e apenas uma vez, por chapa". (PARANÁ, 2003). Temos então uma democracia limitada, o que nega a intensidade do debate democrático no chão da escola. Este mecanismo não contribui para a formação do sujeito crítico, pois os limites impostos silenciam e colocam mordanças na senhora democracia, mas mesmo assim, contribuem para a quebra dos interesses de grupos políticos locais, pois permitem a eleição de candidatos filiados a partidos políticos de esquerda, como PSTU, PSOL, PCB e de outras legendas do campo da social democracia e da direita. Neste sentido, a composição de diretores é plural no campo ideológico, o que traz a contradição social no âmbito do chão da escola. Mas, isto também traz a possibilidade de se conquistar espaços para experiências democráticas nas escolas públicas do Paraná, não na sua totalidade, mas a experiência da democracia é vivenciada nos espaços das escolas conquistadas pelo MST e em grande parte das escolas, onde setores da esquerda chegaram ao poder.

Por isso, Caldas sustenta que

Salta aos olhos um denotado esforço da Seed em impedir o debate, o confronto de ideias, de projetos, de concepções, que são a riqueza do processo eleitoral nas escolas. É um rico momento de construção e de aprendizado da democracia, da participação, da explicitação das divergências e de construção de compromissos coletivos e de afirmação da comunidade escolar. As polêmicas e as divergências existem, e é importante que sejam explicitadas e debatidas. E não camufladas. (CALDAS, 2011, p. 02).

Não quero, com isto, afirmar que há uma democracia enquanto poder popular, mas há espaços para deliberação, o que permite à comunidade escolar ser sujeito no processo escolar, mesmo na contradição, pois a democracia é um antídoto à autocracia. No caso das eleições (escolhas) de diretores, o processo de cerceamento do debate é um componente antidemocrático que traz a legislação, pois um dos objetivos da escola, conforme expressa a LDB, é a formação para a cidadania e cidadania é a expressão máxima da burguesia, enquanto sistema social legitimado pelo Estado de direito. Assim, o processo de eleição de diretores

provoca uma ruptura no processo de formação dado pelo caráter expresso na cidadania, pois há uma fragmentação intencional por parte do Estado, que procura controlar os espaços de participação popular, restringindo a limites insignificantes o debate institucional. Neste processo de controle imposto pela SEED à eleição, Caldas, pontuou que

Esse cerceamento do debate, essas regras que limitam a discussão e em que qualquer ação pode ser interpretada como afronta ao Regimento Eleitoral, produz insegurança, produz medo de falar, de se pronunciar, de dizer o que pensa. Esse medo não produz democratização e induz a fazer o que se supõe que o poder quer que seja feito. (CALDAS, 2011, 02).

Na escola-base das escolas itinerantes, também há o processo de eleição de diretores. Assim, o Colégio Estadual Iraci Salete Strozak, base das itinerantes, também tem seu processo de democracia circunscrito às determinações da legislação. Portanto, a democracia no chão da escola, criada pela eleição do diretor, na qual o diretor é “legitimado pela vontade dos sujeitos envolvidos na situação escolar” (PARO, 1996, p. 04), não acontece, pois “o processo de escolha é apenas um dos múltiplos determinantes a influir na maneira de gerir a escola e, em especial, no modo de agir do próprio diretor.” (PARO, 1996, p. 04). Ou seja, a democracia é como a liberdade, está no mundo das ideias. Por isso, Agnes Heller afirmou que “é uma relação humana e, como tal, deve ser continuamente ampliada”. (HELLER, 1985, p. 155). Por isso, Paro sustenta que

[...] Sem a transformação na prática das pessoas não há sociedade que se transforme de maneira consistente e duradoura. É aí, na prática escolar cotidiana, que precisam ser enfrentados os determinantes mais imediatos do autoritarismo enquanto manifestação, num espaço restrito, dos determinantes estruturais mais amplos da sociedade. (PARO, 2003, p. 19).

Dessa maneira, Gadotti e Romão sustentam a tese de que a gestão democrática na escola pública,

[...] contribui para a democratização das relações de poder no seu interior e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade do ensino. Todos os segmentos da comunidade podem compreender melhor o funcionamento da escola, conhecer com mais profundidade todos os que nela estudam e trabalham, intensificar seu envolvimento com ela e, assim acompanhar melhor a educação ali oferecida. (GADOTTI; ROMÃO, 2004, p. 16).

Diante disso, Weide reflete que:

Democracia Social que implica numa direção coletiva nos processos pedagógicos, envolvendo não apenas educadores e educandos, mas envolvendo a comunidade do Acampamento e assentamento na gestão democrática da escola. No processo de envolvimento na gestão da escola e nas decisões de planejamento das atividades é importante que todos aprendam a tomar decisões, a respeitar as decisões tomadas no conjunto, a executar o que foi decidido e a avaliar o processo desenvolvido. (WEIDE, 1998, p. 90).

Em função disso, podemos inferir que na gestão da escola pública, a democracia escolar não pode prescindir de seus colegiados como processo de gestão, o que possibilita dar transparência às ações do diretor, mas é uma democracia delegada pelo Estado, onde os segmentos da comunidade escolar possam constituir-se em conselhos e órgãos diretivos da escola. Dentre ele, destacamos o Conselho Escolar, que Ciseski e Romão assim caracterizam:

O Conselho de Escola — um colegiado formado por pais, alunos, professores, diretor, pessoal administrativo e operacional para gerir coletivamente a escola — pode ser um espaço de construção do projeto de escola voltado aos interesses da comunidade que dela se serve. Através dele, a população poderá controlar a qualidade de um serviço prestado pelo Estado, definindo e acompanhando a educação que lhe é oferecida. (CESESKI; ROMÃO, 2004, p. 66).

No Estado do Paraná, o Estatuto do Conselho Escolar foi (re)estabelecido pela Resolução 2124/05, delegando quatro funções como constituinte de ação dos conselheiros, que são as funções para deliberar, consultar, avaliar e fiscalizar. Em seu artigo 4º, a Resolução estabelece que:

O Conselho Escolar é um órgão colegiado, representativo da Comunidade Escolar, de natureza deliberativa, consultiva, avaliativa e fiscalizadora, sobre a organização e realização do trabalho pedagógico e administrativo da instituição escolar em conformidade com as políticas e diretrizes educacionais da SEED, observando a Constituição, a LDB, o ECA, o Projeto Político Pedagógico e o Regimento da Escola/Colégio, para o cumprimento da função social e específica da ESCOLA

§ 1º A função deliberativa, refere-se à tomada de decisões relativas às diretrizes e linhas gerais das ações pedagógicas, administrativas e financeiras quanto ao direcionamento das políticas públicas, desenvolvidas no âmbito escolar.

§ 2º A função consultiva refere-se à emissão de pareceres para dirimir dúvidas e tomar decisões quanto às questões pedagógicas, administrativas e financeiras, no âmbito de sua competência.

§ 3º A função avaliativa refere-se ao acompanhamento sistemático das ações desenvolvidas pela unidade escolar, objetivando a identificação de problemas e alternativas para melhoria de seu desempenho, garantido o cumprimento das normas da escola bem como, a qualidade social da instituição escolar.

§ 4º A função fiscalizadora refere-se ao acompanhamento e fiscalização da gestão pedagógica, administrativa e financeira da unidade escolar, garantido a legitimidade de suas ações. (PARANÁ, 2005).

Pelo ordenamento do Estatuto, o conselho escolar é um órgão colegiado com funções deliberativas, consultivas, avaliativas e fiscalizadoras. O limite dado pelo ordenamento jurídico à democracia no chão da escola está disciplinado e foi estatuído como norma geral às escolas públicas do Paraná. Este fato traduz a democracia que se quer para a escola. Ou seja, é uma democracia delegada, onde os sujeitos são chamados a participarem no limite da ação dada pelo Estado. No limite, temos os coletivos na escola, mas isso não significa que o exercício das atividades no chão da escola seja democratizado, pois há uma hierarquia

estabelecida na escola e, com ela, as definições e as competências de cada segmento que compõe a escola, além dos interesses dos grupos sociais que a compõem. Diante disso, Romão afirmou que:

A instituição de coletivos nas escolas apresenta-se, dialeticamente, como uma instância mediadora que é, ao mesmo tempo, um mecanismo de absorção das tensões e dos conflitos de interesses e um instrumento potencial de inovação e transformação, na medida em que abre espaço para a explicitação daquelas tensões e conflitos represados, camuflados ou inibidos. [...]. (ROMÃO, 2004, p. 29).

A escola, enquanto unidade, pode assumir um caráter tanto mais, quanto menos democrático em função da participação de seus sujeitos e dos interesses que eles defendem. Portanto, a relação no espaço escolar pode se constituir democrática, no interior da ordem burguesa, quando a escolar for autônoma em relação ao Estado. Neste sentido, a autonomia parte da premissa de um sujeito coletivo, que se organiza de acordo com os interesses da coletividade. Dessa forma, autoridade e poder são elos que a gestão democrática pode romper no cotidiano escolar, criando as bases políticas, onde prevalecem os interesses sociais coletivos sobre os interesses pessoais no interior de uma escola com autonomia, tendo sua estrutura funcional de forma horizontal. Por isso, Barroso acentuou que

A autonomia da escola não é a autonomia dos professores, ou a autonomia dos pais, ou a autonomia dos gestores. A autonomia [...] é o resultado do equilíbrio de forças [...] entre os detentores de influência (externa e interna) [...]. Deste modo, a autonomia, afirma-se como expressão da unidade social que é a escola e não preexiste à ação dos indivíduos. Ela é um conceito construído social e politicamente, pela interação dos diferentes atores [sujeitos] organizacionais em uma escola.

Isto significa que não existe [...] uma “autonomia decretada”, contrariamente ao que está subjacente às mais diversas estratégias “reformistas” neste domínio. O que se pode decretar são normas e regras formais que regulam a partilha de poderes e a distribuição de competências entre os diferentes níveis de administração, incluindo o estabelecimento de ensino. (BAROSSO, 1996, p. 186).

Na escola pública, localizada nos territórios do MST, os espaços de gestão da escola, Camini e Gehrke afirmam que, “tradicionalmente temos vivenciado e experimentado a gestão numa perspectiva econômica e administrativa, nos cargos e ainda numa perspectiva normatizadora do Estado, espaço do adulto. Precisamos fortalecer e potencializar espaços democráticos e reais de gestão na escola onde as crianças e educadores exercitem os espaços de poder”. (CAMINI; GEHRKE, 2008, p. 75-76). Diante disso, podemos inferir que na escola pública, localizada no território do MST, a democracia escolar está em construção, pois o que existe é o princípio da administração geral, que é o estabelecido para a democracia escolar, tanto para a escola-base, quanto para a escola itinerante.

Nesse sentido, Romão e Padilha alertam que

A gestão democrática não é um processo simples de curtíssimo prazo, mas também não é um processo tão complexo ou irrealizável, de prazo interminável. Significa dizer que ela se constituirá numa ação, numa prática a ser construída na escola. Ela acontecerá se associada à elaboração do projeto político-pedagógico da escola. A implantação de Conselhos de Escola que efetivamente influenciem a gestão escolar como um todo e às medidas que garantam a autonomia administrativa, pedagógica e financeira da escola, sem eximir o Estado de suas obrigações com o ensino público. (ROMÃO; PADILHA, 2004, p. 96).

A gestão da escola, afirmam Camini e Gehrke,

[...] inclui a constituição dos coletivos de educadores e de educandos. Temos superado a ideia e a prática da hierarquização do poder na escola, com as coordenações coletivas e a divisão de tarefas e poder. A escola tem avançado com a participação das instâncias do acampamento no pensar a escola desde o trabalho de base. Temos avançado, embora ainda pouco, na capacidade de negociar com o Estado. Temos, neste aspecto, pouco acúmulo no sentido de transgredir e ousar mais na organização efetiva dos coletivos infantis, ou ainda, precisamos estudar mais sobre este assunto e os clássicos pedagogos socialistas podem nos ajudar muito. (CAMINI; GEHRKE, 2008, p. 74).

Na EICM, o processo de horizontalidade nas relações de gestão caminham no sentido do fortalecimento dos coletivos enquanto espaços de poder, pois o princípio é uma gestão colegiada, mas traz um elo que liga a EI a uma escola-base, um preposto local de coordenação pedagógica como gestor escolar. Portanto, traz o poder de controle sobre os atos da administração, pois, como preposto local, a responsabilidade pela gestão passa a ser da coordenação pedagógica em última instância. Neste sentido Paro apontou para essas dificuldades, quando afirmou que:

Na estrutura formal de nossa escola pública está quase totalmente ausente a previsão de relações humanas horizontais, de solidariedade e cooperação entre as pessoas, observando-se, em vez disso, a ocorrência de uma ordenação em que prevalecem relações hierárquicas de mando e submissão. O mais alto posto dessa hierarquia é ocupado pelo diretor, verdadeiro chefe da unidade escolar e responsável último por tudo o que acontece aí dentro. Esta condição lhe dá uma imensa autoridade diante das demais pessoas que interagem no interior da escola, mas quase nenhum poder de fato, já que a autoridade que ele exerce é concedida pelo Estado, a quem deve prestar conta das atividades pelas quais é responsável. Assim, independentemente de sua vontade, o diretor acaba assumindo o papel de preposto do Estado diante da instituição escolar e de seus usuários. (PARO, 2005, p. 100).

Quebrar a relação hierárquica no espaço de sua escola e fortalecer os coletivos escolares é o propósito do MST para fortalecer a horizontalidade do processo de gestão escolar em seu território. Neste sentido, a EICM, no território do MST, traz a participação da comunidade nos interesses da escola, criando uma participação direta na construção da escola que se quer e como se quer. Este princípio possibilita à escola maior vivência comunitária, posto que ela se torna uma escola para a comunidade, com os valores e a identidade do grupo

social coletivo, se torna uma escola onde o novo é experienciado sem reservas, como prática escolar coletiva na ordem social burguesa. Portanto, a prática da gestão se projeta como coletiva, posto que os interesses da coletividade dos acampados se fazem presentes no espaço escolar, que tem a função de atualização histórico-cultural dos educandos e, por ele, da própria escola.

### **5.5 A Escola Itinerante do MST no sistema público de ensino: projeto político-pedagógico e regimento escolar na orientação sistêmica escolar**

A formulação do PPP da escola itinerante ocorre justamente pelos coletivos pedagógicos que integram as escolas itinerantes, os formadores parceiros da escola, como os membros de universidades e a escola base. É a unidade dessas escolas itinerantes com a escola base, o coletivo dessas escolas que modificam, formulam o PPP. A proposta do trabalho é feita de acordo com cada necessidade das escolas itinerantes, mesmo que organizado um PPP unitário mesmo para escola base; para as escolas itinerantes porém, esse PPP possui referências que vão se reconfigurar no que se refere ao trabalho com os conteúdos, forma de relação da vida, reconfigura-se em cada local, justamente por possuir realidades diferenciadas, porém não perdendo de vista o conhecimento universal, leva em consideração os aspectos específicos de cada ambiente que esta situado a escola itinerante, porém estar vinculado aos conhecimentos globais e locais. (ENTREVISTA COM COORDENADOR LEITE, LARANJEIRAS DO SUL, 2013).

Toda escola pública, para sua existência legal, além do reconhecimento oficial por parte do Estado, possui dois instrumentos que norteiam seu funcionamento interno e a relação com sua comunidade escolar, que são o PPP e o RE. A vida pública da escola estatal é regulada por estes dois instrumentos de controle educacional, que normatiza o funcionamento da vida escolar em sua totalidade, isto é, nos seus aspectos administrativos, pedagógicos e financeiros. Pela redação da LDB, confere às escolas certos graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira. Para o parecerista do CEE-PR, Teófilo Bacha Filho,

A autonomia que se dá aos estabelecimentos de ensino em geral é a capacidade de elaborar sua proposta pedagógica, de tomar certas decisões administrativas e de gerir com relativa liberdade seus recursos financeiros. Tais práticas não são inéditas, mas indica a vontade do Legislador de valorizar o poder criativo dos gestores educacionais, evitando o centralismo burocrático ultrapassado. (PARANA, 1999, p. 09)

Portanto, a escola tem uma autonomia delegada por normas para gerir sua estrutura como unidade escolar nos marcos da escola estatal. Dentro disso, a competência para elaborar o RE e o PPP, como expressão de sua autonomia administrativa, didática-pedagógica-financeira e gestão, deve respeitar o que emana dos poderes constituídos para ter legalidade. Isto posto, o espaço da escola traz as contradições sociais de uma sociedade de classes para o seu interior, cuja centralidade é uma democracia de classe, o que nos permite reafirmar a sentença de Bacha Filho (1999), para quem “a escola não é uma instituição rígida e inflexível”. Por isso, Tragtenberg (1978) apontou a escola como uma organização complexa, pois é regida pelo princípio da contradição. Assim, “tanto a escola como a própria educação nacional são produtos de uma interação com a sociedade, o que, no nosso caso, significa estar sob o influxo de forças sociais contraditórias que freiam ou impulsionam o seu desenvolvimento.” (BACHA FILHO, 1999, p. 08). Podemos dizer que é a luta de classes no espaço escolar materializada.

A normatização da escola pública se concretiza pelo RE, como presença do Estado na instituição escolar. Mas, o que é então o RE? O regimento escolar é o regramento da unidade escolar, pois contém um conjunto de normas que regula e norteia a estrutura e o funcionamento da escola, definindo também as formas de organização administrativa, didático-pedagógica, além de disciplinar os direitos e deveres de cada segmento que compõe a comunidade escolar. Ou seja, ele é legitimador e legalizador dos atos escolares na sua totalidade. Não obstante, Bacha Filho, escreveu que

[...] O regimento é um ato administrativo normativo que regula o funcionamento do estabelecimento de ensino. Ele é a ‘lei da escola’. Toda a legislação educacional, desde a Constituição até os pareceres normativos dos Conselhos de Educação chegam, ao final, à escola, que institucionaliza e concentra seus princípios e procedimentos no regimento escolar. Sob este aspecto, o regimento se constitui numa autêntica síntese do projeto político-pedagógico da escola. [...]. (PARANÁ, 1999, p. 10).

Este ato administrativo, sob a democracia burguesa, tem, como princípio fundante, sua construção coletiva. Por isso, o RE deve expressar as contradições sociais no espaço escolar na sua singularidade, pois o RE se constitui como síntese do PPP. Portanto, o projeto da escola é o resultado das forças políticas em seu interior e expressa na sua forma de gestão. Neste caso, o RE expressará o projeto educativo da escola em toda sua dimensão político-social, posto que cada comunidade tem sua particularidade no interior da formação social capitalista. O modo determinante da produção de vida material tem suas singularidades na

vida cotidiana de cada comunidade do entorno da escola. Nestas circunstâncias, o PPP, por ser singular, deve expressar os interesses e as intencionalidades da comunidade local, o que em tese poderia ser o controle social da sociedade sobre a escola, mas, nas circunstâncias atuais, esse controle não se confirma, pois a natureza da escola é a escola estatal, que se configura como uma escola, ou um ente do Estado, que centraliza o poder e transforma a relação democrática em uma relação de subordinação da comunidade escolar à direção escolar nos marcos da gestão democrática da Escola. Com isto, não afirmo que não há oposição e crítica à prática de gestão, que se configura como antidemocrática no interior da escola. O problema aparece na sua imediatividade, que é a escola pública, enquanto foco da gestão, escondendo sua essência, cuja centralidade é o Estado burguês, que “compartilha” uma aparência democrática para o chão da escola nos marcos da subalternidade administrativa, pedagógica e financeira.

Para esse fim, a SUED/SEED baixa a Instrução nº 007/2017, que traz as seguintes concepções de PPP.

1. O Projeto Político-Pedagógico expressa a autonomia e a identidade do estabelecimento de ensino sendo esta amparada pelas legislações vigentes, pelas necessidades históricas da escola pública e pelos direitos garantidos constitucionalmente a toda população.
2. O Projeto Político-Pedagógico se constitui nos fundamentos legais, conceituais, filosóficos, ideológicos, metodológicos e operacionais das práticas pedagógicas à luz da função precípua da escola pública como via de acesso ao conhecimento.
3. O Projeto Político-Pedagógico expressa os princípios que fundamentam e organizam toda a prática pedagógica através das quais são subsidiadas as decisões, a condução das ações, dos programas desenvolvidos no estabelecimento de ensino, os impactos destes sobre o processo de ensino aprendizagem, bem como a análise dos seus resultados.
4. O Projeto Político-Pedagógico se constrói a partir da identificação e do registro da memória histórica que permite ao estabelecimento de ensino planejar ações a curto, médio e longo prazo, de forma a subsidiar e avaliar a prática pedagógica. (PARANÁ, 2010, p. 01).

Desse modo, participação política, autonomia, democracia e cidadania exigem aprendizado, portanto, uma formação política, na qual está presente o republicanismo na sua dimensão histórico-social. Neste sentido, um projeto verdadeiramente político e pedagógico deve ser pautado nos interesses do bem comum, dentro da ordem burguesa. Dessa maneira, Gadotti argumentou que

O termo projeto indica plano, intento; vem de projetar que significa lançar-se, precipitar-se. Neste sentido, o projeto é redação preliminar das intenções da escola. Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um



período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função de promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores [...] (GADOTTI, 1994, p. 579).

Dessa forma, o termo político relaciona-se ao sentido de exercer a política de cuidar do que é público, ter habilidade no trato das relações humanas, bem governar. Politizar na escola é incutir nos alunos e demais membros que a constitui a consciência dos direitos e deveres dos cidadãos para a vida social. A ação política promove a concentração de pessoas ao redor de ideais, é essencialmente democrática. Por isso, Dias escreveu que

Segundo Aristóteles, 'o homem é um ser político', portanto, todas as suas ações se dão de forma intencional e nas relações sociais. A educação sendo uma construção humana e ocorrendo nas relações sociais de forma intencional, passa a ser um ato político. A educação engendra desde sua gênese uma contradição histórica em sua práxis, com interesses antagônicos construídos e desenvolvidos nas relações sociais do meio onde a escola está inserida. A administração escolar, nela incluída o ato de planejar as ações educacionais, pode ser feita de forma centralizada e autoritária, como participativa e democrática, includente ou excludente. Quando a mesma assume a forma participativa e includente, permite uma maior eficiência social e educacional. Para tanto, necessitamos de um instrumento de planejamento que permita a participação de todos os atores de forma democrática, para isso surge o Projeto Político-Pedagógico, que quando elaborado e executado de forma participativa, tem se mostrado um importante instrumento de inclusão social e de gestão democrática da escola pública. (DIAS, 2003, p.1).

Neste sentido, o termo pedagógico, por sua vez, refere-se à dimensão social que possibilita a efetivação da finalidade da educação, que é o ato de ensinar e de aprender. A escola, nesta perspectiva, cumpre com sua função social que é a formação do sujeito social. Para esse fim, o projeto político-pedagógico é determinante, mas ele traz as contradições sociais e os interesses da comunidade em disputa. Veiga nos esclarece a relação entre os dois termos:

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade [...] Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade. (VEIGA, 1995, p. 13).

Desta perspectiva, podemos inferir que o projeto da escola é sua expressão política, ou seja, é o documento base no qual está contida sua filosofia, sua concepção de sociedade, de educação, de homem. Dele faz parte o currículo, que é considerado sua essência, o que a escola tem de melhor para oferecer aos seus alunos nos marcos da escola pública, que se

subordina à vontade do governante, quer seja nas esferas municipais ou nas esferas estaduais.

## 5.6 A escola no acampamento: gestão escolar pública ou do MST?

A palavra *gestão* significa o ato ou efeito de gerir, de administrar, de dirigir. Ela foi introduzida com esse sentido na área educacional a partir da teoria geral de administração, que tinha na organização empresarial a sua referência e, em Frederick W. Taylor (com sua obra *Princípios de administração científica*) e Henri Fayol (com a obra *Administração industrial e geral*), seus autores principais.

A expressão ‘gestão educacional’ começou a ser utilizada na educação por volta dos anos 1980, em substituição à expressão ‘administração educacional’, tradicionalmente utilizada desde os anos 1930. (ARELARO, 2012, p. 383).

Diante do exposto, vamos discutir um pouco sobre Gestão Democrática nas EI públicas no Paraná. Mas, antes, vamos refletir sobre o termo “gestão” na vida do homem. A gestão existe, pois ela é parte inerente à vida humana, pois sua natureza se realiza no processo histórico das classes sociais e traz as marcas das contradições sociais no vir-a-ser do homem, como agente político em cada formação social. Gerir a vida é, portanto, um fenômeno histórico-social que o homem criou no seu devir histórico, cuja essência reside na produção da vida material, pois contar, separar e dividir os frutos de uma pilhagem, ou o resultado de uma caça, pesca, etc., entre os membros de grupo social era uma forma de administrar, de gerir os bens conquistados. A respeito do processo de administrar, Paro traz que “administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” e, por isso, ela se configura em “uma atividade exclusivamente humana, pois somente o homem é capaz de estabelecer livremente objetivos a serem cumpridos”. (PARO, 1993, p. 18-19).

Os elementos da produção da vida material trazem o princípio da gestão como determinante no processo do ser social. A vida, neste sentido, é um componente de administração, pois nas formações sociais criadas pelos homens no seu processo histórico, a vida e o controle sobre ela, por meio de outro, se fez e se faz presente, pela separação histórica entre o proprietário e o não-proprietário dos meios de produção. A gestão, portanto, não é sobre “coisas”, mas sobre o homem que se subordina à coisa ou é subsumido à coisa. Dessa forma, a gestão é um componente que se liga à vida produtiva do homem e, se liga para

controlá-lo e gerenciá-lo, como coisa, como objeto, por meio dos aparelhos ideológicos do Estado, como expressão de força moral e ética. Por isso, Paro sustenta a tese que “a atividade administrativa é, então, não apenas exclusiva mas também necessária à vida do homem”. (PARO, 1993, p. 19).

Gestão, portanto, é controle social e este controle pode ser feito por regimes autoritários ou democráticos, em qualquer formação social. Se gestão é controle social, como se dá este controle em uma instituição escolar? Respondo com a seguinte frase: “pela hierarquização das relações sociais”. Ou seja, nas “escolas” há uma hierarquia constituída para fazer cumprir uma determinada função social, que é o trabalho pedagógico e que, em função deste trabalho, foi criada uma rede de relações que envolvem Estado, direção, corpo pedagógico, corpo docente, corpo administrativo, pais e alunos. Nestas relações, em uma sociedade de classes, a sua estrutura funcional ocorre dentro de uma hierarquia constituída para que o trabalho pedagógico possa se desenvolver, isto é, para que o professor possa dar aulas.

Então, é possível realizar uma gestão democrática no chão da escola? O que entendemos por gestão democrática? Como definimos gestão democrática? Esse universo, que é a escola, é contraditório, pois ao mesmo tempo é singular e plural nas suas formas constitutivas. É singular, porque a escola materializada é uma escola singular, pois possui uma localização espacial, uma temporalidade e uma função social; é plural, pois está ligada a uma rede de escolas, cada qual com sua singularidade real, ou seja, uma concreticidade que é normatizada pelo Estado. Mas este Estado a tem como um aparelho ideológico, cuja função é disseminar os interesses da classe dominante por meio da escolarização, pois está vinculado à reprodução do capital, portanto, necessita (re)produzir a força de trabalho que o capital necessita para reproduzir as relações capitalistas de produção.

Este processo não é simples. Assim, vou responder a questão posta acima. “É possível realizar uma gestão democrática no chão da escola”? Muitos responderiam que sim, pois há os coletivos nas escolas e estes, dentro das normativas regimentais, trazem a participação da comunidade para o interior da escola. Dentro de uma ordem hierarquizada, que é a escola, é possível? Não, não em sua plenitude, pois muitas decisões são tomadas no calor da hora, onde não se é possível convocar os pares para se pronunciarem. Assim, na vida social, o exercício da democracia representativa, muitas vezes não passa de utopia, posto que a sociedade é regrada por leis e a democracia entra no campo do direito positivado.

Democracia, dessa forma, é um estatuto que disciplina as relações de poder em uma determinada instituição pública, no corpo hierárquico estatal, como, por exemplo, a escola. Se o exercício da democracia representativa não passa de utopia na sociedade brasileira, a democracia direta é impossível de se materializar no capitalismo.

Neste sentido, podemos ressaltar que o organograma da escola traz uma hierarquia constituída e tem suas funções disciplinadas no RE, para cada segmento que compõe a estrutura da escola. Assim, as funções administrativas da escola estão reguladas previamente, devendo os segmentos escolares se submeterem ao que está determinado previamente e em acordo com as normas do Estado. Quanto ao fazer pedagógico, sua estrutura está previamente estabelecida no PPP, conforme os interesses do Estado, sendo aprovado pelo Núcleo Regional de Educação - NRE, representante legal do Estado. Tanto o RE, quanto o PPP das escolas, para terem valor legal, devem ser aprovados pelo NRE, que acompanha as atividades administrativas, pedagógicas e financeiras de cada unidade escolar, a ele jurisdicionada, por meio do disciplinamento legal das escolas. A escola pública, por ser estatal, está mais subjugada às normas, pois a presença do Estado é mais efetiva e mais eficiente, quando se trata do cumprimento das legislações educacionais, mas não tem o mesmo caráter quando se exige qualidade na educação, mais verbas, enfim quando a escola pede mais.

Assim entendemos que a EI é uma instituição pública que está permeada de contradição, desde sua origem, pois sua existência legal se dá no território do MST. Com isso, ela tem as mesmas exigências das demais escolas estatais, pois o Estado é o mantenedor e o MST é o demandante da escola. A segurança jurídica dessa escola é garantida por uma escola-base, sob a qual a EI se subordina. Ao se subordinar à escola-base, a EI se submete ao Regimento Escolar e ao Projeto Político-Pedagógico da mesma, portanto, se submete financeira, administrativa e pedagogicamente ao Estado, via escola-base. Nesse sentido, se há um determinante funcional da EI, como ela pode ser democrática? Respondo: na sua organização interna, ou seja, na autonomia da escola para a execução do trabalho pedagógico nas esferas, administrativa, pedagógica e financeira. Mas, a autonomia presente é uma autonomia delegada, pois é circunscrita à legislação que disciplina e regulamenta os atos de autonomia. Autonomia, portanto, é uma relação interna à instituição, pois é regulamentada por lei.

Vale ressaltar que as instituições, quaisquer que sejam, em qualquer formação social, são criações humanas, portanto, trazem os códigos sociais de sua existência e de sua natureza

de classe. Ao edificar determinada instituição, seus criadores a fazem sabendo o que querem e porque a querem. As gerações posteriores encontram um mundo acabado, mas em constante transformação, com as instituições edificadas e a reproduzir. Nestes espaços, criados socialmente, o criador se torna criatura, portanto, o homem se submete à sua criação e acaba por reproduzir a instituição, que se autonomiza frente ao sujeito que a criou. Assim, em relação ao Estado e suas formas de reprodução, dentre as quais, a educação, a instituição criada pelo Estado tem regras impostas para o seu funcionamento e a disciplina, isto é, dá os limites de ação para os sujeitos que a compõe. O Estado, portanto, exerce um controle social sobre as instituições existentes, qualquer que seja sua natureza. Neste aspecto, a Instituição escolar possui um ordenamento legislativo que estabelece as normas para o seu funcionamento e, com ele, o disciplinamento das relações internas.

A escola, nesse sentido, é enquadrada às determinações do Estado, pois este é o ente regulador e disciplinador do trabalho pedagógico. Na escola pública, o Estado é, também, o mantenedor da estrutura escolar em todo o seu funcionamento, o que implica na manutenção e conservação predial e na contratação da força de trabalho, para que o trabalho pedagógico possa ser realizado. Este processo de organização interna da escola, o Estado disciplina, na LDB 9394/96; a escola deverá ter a gestão democrática como pilar institucional da educação pública. Isto implica uma certa autonomia na sua organização, mas o Estado mantém o controle sobre sua prática educativa, pois a democracia interna é uma democracia delegada por lei, portanto, não parte dos interesses da comunidade escolar, o que se faz é “chamar” a comunidade para legitimar os atos administrativos da direção escolar, que é quem “dirige” o trabalho administrativo-pedagógico.

Como toda escola é controlada pelo Estado, a escola pública existente no território do MST, tanto nos assentamentos, quanto nos acampamentos, é uma escola estatal, onde o sistema estatal regula seu funcionamento, mas isto não implica que o Estado é o educador do povo. No caso da Escola Itinerante, escola pública no acampamento do MST, as relações pedagógicas também passam pelo crivo do controle do Estado, que é realizado por meio da escola-base e do sistema de avaliação. Mas, sua organização interna ganha outra dimensão, pois a presença da comunidade se faz de forma mais intensa e com determinada intencionalidade pedagógica, pois, de certa forma, sabem o que querem, como querem e porque querem a escola. Ou seja, é uma escola na contramão dos interesses do Estado, que as tolera para dar cumprimento à legislação.

Em entrevista realizada, quando argüida sobre a perda da originalidade da EI com a institucionalização, Hammel nos disse que

Não, pois quem é institucional é a Escola Base, a originalidade da escola se dá justamente nessa relação, e por isso o MST também escolhe cuidadosamente a escola Base, precisa estar inserida e vinculada organicamente ao MST, a seus princípios e objetivos formativos. Por outro lado, para o MST quem deve assumir a escolarização é o Estado, lutamos por escola pública no campo, com autonomia pedagógica, financiada pelo Estado, isso vem se configurando com as amarras do Estado, pois vivemos nesse governo uma autonomia tutelada, que as necessidades específicas precisam ser cavadas nas brechas das leis. (ENTREVISTA, LARANJEIRAS DO SUL, 2013).

Por isso, afirma Hammel, é uma escola que se firma nos interesses do MST e da comunidade acampada. Esta escola, segundo Weide, se faz com a comunidade acampada. Nesse sentido, ele escreveu que

[...] das assembléias, onde os professores, os pais, os alunos e a equipe da Educação dos Acampamentos de Sem-Terra, têm voz e voto no debate e na tomada de decisões sobre os problemas da aplicação do Projeto pedagógico, bem como, no estabelecimento de regras de convivência e de programação das atividades; (WEIDE, 1998, p. 121).

Diante disso, a organização interna passa pela relação estabelecida na construção do campo pedagógico, partindo da realidade e da auto-organização dos alunos, em conformidade com os ensinamentos de Pistrak. Para isso, a escola deve atingir a horizontalidade na sua organização, ou seja, suprimir a distância entre quem faz e quem executa, o que implica em reconhecer que a criança está no mundo e dele faz parte como sujeito ativo, portanto sua auto-organização deve ser desenvolvida sem reserva. Neste sentido, Weide afirmou que

O espaço de auto-organização dos estudantes é eminentemente pedagógico uma vez que acelera o processo de consciência organizativa e desenvolve o exercício da democracia, de onde é possível se trabalhar a capacidade dos alunos em agirem por iniciativa própria na busca de soluções para os problemas sem esperarem soluções de fora. Os alunos exercitam a crítica e a autocritica de suas ações e assumem compromisso pessoal com o resultado de cada ação coletiva e o coletivo com a ação de cada pessoa. (WEIDE, 1998, p. 90).

Para Weide, está presente a ideia do coletivo em sua forma plena, onde seus sujeitos tomam para si as responsabilidades políticas de sua organização. Entre o real e o ideal há um imenso fosso a ser superado; destacando-se o ideológico e a capacidade de compreensão da auto-organização estudantil. Dessa forma, em entrevista, Knopf disse que

A EI Carlos Marighella possuía a coordenação político pedagógica, composto pelo coordenador da escola e membros da comunidade; coletivo de educadores, [...] que era coordenado pela coordenação pedagógica da escola e coletivo de educandos, que se organizavam acerca de suas demandas específicas, as quais eram apresentadas pelos educadores no coletivo de educadores. Foram poucas às vezes em que exercitamos a participação dos educandos na reunião dos educadores, pois as crianças eram pequenas dos anos iniciais do EF e ainda não havia maior compreensão sobre. A auto-organização dos estudantes cria outro formato quando se

amplia os níveis de ensino na escola. (ENTREVISTA, CURITIBA, 2014).

Dessa maneira, a escola, mesmo a EI, está preparada para isso? De acordo com Hammel, a EI, por sua condição histórica, pode vivenciar a experiência da escola socialista do trabalho, pois a existência de coletivos no MST permite que a auto-organização estudantil seja estimulada, respeitando o desenvolvimento da pessoa humana. Neste caso, a EI pode dar uma resposta à auto-organização dos educandos e dos coletivos no sentido da gestão em todas as dimensões, incluindo a política. Em entrevista cedida, ela sintetizou a EI, dessa forma:

A escola itinerante é uma escola pública, vinculada à Escola Base, no caso do Paraná ao Col. Est. do Campo Iraci Salete Strozak; a gestão da escola e as demais decisões estão vinculadas de certa forma a essa escola, atreladas a seu projeto político pedagógico e os princípios expressos nele. Na escola Itinerante existe um coletivo de coordenação, composta por pelo menos coordenadores, que tem a tarefa de encaminhar as decisões tomadas nas instâncias da escola. As turmas são organizadas por Núcleo de Base que participam diretamente das decisões da escola, são previstas reuniões semanais, que participam a coordenação da escola, do núcleo de base e outras pessoas responsáveis pelos encaminhamentos da escola, a equipe pedagógica, os coordenadores do setor de educação do acampamento, por exemplo. Em relação à gestão de recursos e a qualquer outra gestão, ela compreende o resultado da avaliação coletiva, mais específica sobre a gestão dos recursos, eles são verbas carimbadas e poucas decisões implicam, o que acaba ocorrendo é a prestação de contas dos recursos recebidos. (ENTREVISTA, LARANJEIRAS DO SUL, 2013).

Este processo se manifesta na EI Carlos Marighella, conforme Knopf, escreveu:

A auto-organização dos estudantes, na EI Carlos Marighella acontecia mediante os núcleos de base dos educandos, cada núcleo era composto por um número entre seis a 10 educandos que se reuniam para pensar e apresentar a mística e a formatura, que acontecia no período da manhã, antes de entrarem para as salas de aula.

Utilizavam estes núcleos também para estudar, quando o professor encaminhava alguma tarefa grupal, também dividiam nos núcleos as tarefas práticas da escola, como organização da sala, limpeza, entre outros. É importante salientar que a organização destes núcleos respeitavam a idade e as possibilidades dos educandos. (ENTREVISTA, CURITIBA, 2014).

Neste sentido, a auto-organização estudantil e a gestão da escola passam pelo coletivo, que são as formas criadas para estruturar o MST. Ouvindo seus sujeitos, em entrevista realizada com educandos, os mesmos reafirmam a existência de coletivos estudantis, como processo de auto-organização. Para os educandos entrevistados pelo pesquisador, a organização estudantil tinha por princípio reivindicar junto à coordenação da escola melhorias no processo de ensino, por meio do tempo-estudo, além de cooperarem nos mutirão de limpeza. De acordo com outro educando, havia a montagem de coletivos por sala de aula, onde, por vezes, havia a divisão em dois grupos, para melhor desenvolverem as tarefas do dia-a-dia da escola. Nas atividades de avaliação, eles reafirmam o processo de auto-

avaliação, incluindo a avaliação realizada pelo coletivo do corpo docente. Ou seja, dos educandos estão presentes no processo de organização da escola, juntamente com a comunidade, que administra a escola como sua.

Neste caso, na EI Carlos Marighella, conforme pesquisa realizada, a gestão da escola é assegurada por uma coordenação ligada ao Setor de Educação do MST. Esta coordenação está submetida à direção da escola-base, nas três esferas de controle, o administrativo, o financeiro e o pedagógico. Ou seja, o funcionamento das EI depende da escola-base, que assume as responsabilidades para com as EI.

Nas EI, estes processos são realizados de forma coletiva, porém o coordenador tem uma função de dar os encaminhamentos às decisões tomadas pelos coletivos. Dessa forma, Celestino disse que

O coordenador é o elemento principal para o funcionamento das três gestões, porém é necessário a divisão das tarefas para organização da escola. As reuniões dos coletivos são espaços para debates dos meios de gestão. Há sempre uma divisão de tarefas, mas sempre de acordo com as discussões do coletivo. (ENTREVISTA, PORECATU, 2013).

Esta resposta nos levou à uma indagação: em que processo se dá a escolha da coordenação da EI? Nesse sentido, em entrevista cedida por Leite, do Setor de Educação do MST-PR, também educador da EI, disse que

A escolha da coordenação pedagógica das Escolas Itinerante perpassa pela indicação da Direção do acampamento e pelo Setor de Educação do MST, tendo basicamente como critérios o compromisso político com os princípios organizativos de nosso movimento, ser militante e formador de coletivos, preferencialmente ter graduação em Pedagogia da Terra, mas temos coordenadores com cursos de Licenciatura em Educação do Campo, ter disposição e dedicação com os estudos. De forma rápida é isto. (ENTREVISTA, LARANJEIRAS DO SUL, 2013).

Neste aspecto, podemos inferir que o coordenador necessita ter um perfil de dirigente-militante, pois sobre ele está a responsabilidade na gestão da EI nas dimensões políticas-pedagógicas do movimento. No aspecto administrativo da EICM, ele encaminha a documentação das crianças à escola-base, que analisa a vida escolar do educando e faz a matrícula, guarda e conserva os documentos na pasta individual, para fins de registro da vida escolar de cada educando. Não obstante, Celestino nos disse que “A escola-base é um legalizador das escolas itinerantes, então, existe o vínculo e acompanhamento pedagógico direto, porém não presencial. O burocrático e normas são confiados à equipe pedagógica e não há interferência constante da escola-base”. (ENTREVISTA, PORECATU, 2013).

Desse modo, a gestão democrática da EI é demonstrada pela prática social dos



sujeitos no espaço escolar, mas não se restringe somente à escola, pois a EI se faz presente nas marchas, nas ocupações de prédios públicos, nas ocupações de praças de pedágio, portanto, em múltiplos lugares que a luta pela terra se faz presente. Neste sentido, o território da escola é o território da luta e isto implica em uma responsabilidade maior da coordenação, que não pode prescindir de relações democráticas para que esta escola se materialize nas lutas sociais por escolarização e por reforma agrária.

Como se dá a organização interna da escola itinerante? Hammel nos disse que

Por ser a escola itinerante, uma escola colada à escola Base, ou seja, quem fornece os aportes legais é a Escola Base, assim o calendário, o PPP, o regimento e as orientações gerais são da escola itinerante, a escola consegue ter uma certa autonomia desde a orientação da base, assim algumas têm um calendário reorganizado, desde a escola base, sendo que quando isso ocorre há necessidade de justificar a SEED, via escola base, [...]. A pasta de acompanhamento é um instrumento avaliativo de processual, dialógico, sua ideia deriva do portfólio, porém ressignificada desde a nossa necessidade, um instrumento a que os educandos e a família têm acesso, todas as escolas têm a pasta, existe uma orientação de como utilizá-la, porém cada escola se organiza para isso.

Não trabalhamos com núcleos de bases, trabalhamos por núcleos setoriais, os núcleos variam desde a organização de cada escola. (ENTREVISTA, LARANJEIRAS DO SUL, 2014).

Neste sentido, minha premissa é que toda instituição necessita de controle para poder funcionar. Controle significa gestão e gestão pressupõe uma hierarquia e, ao mesmo tempo, uma horizontalidade nas suas relações, tanto interna, quanto externa. Neste processo, as relações de poder estabelecidas no interior da escola podem assumir uma democracia representativa ou uma democracia direta no tocante à autonomia estabelecida para a escola, por meio das legislações, no que se refere aos atos administrativos, financeiros e pedagógicos. Estes atos também são delegados à escola por legislação, que disciplinam as formas de sua execução, pois o Estado e o CEE-PR produzem instruções e deliberações para que os gestores escolares encaminhem nas escolas. Dessa forma, a democracia é um ato de referendo de atos administrativos, cuja centralidade é o controle estatal das funções delegadas às escolas, mas traz outro elemento chave no controle, que é o poder da comunidade, onde, por meio dos coletivos, assumem um poder de Estado, que, por sua visibilidade se torna invisível, e é um poder que é exercido em cadeia pela comunidade no interior da escola.

Por isso, Silva corrobora neste sentido, pois afirmou que

Na escola, a participação dos sujeitos da educação, circunscrita aos moldes e limites dos canais implementados pelos gestores da educação, ao lado do arcabouço legal-normativo e seu crescente grau de detalhamento, dava ao exercício do poder uma dimensão muito mais extensa. Em tais condições, o exercício do poder penetra e entranha nas relações interpessoais e sociais. Assim, o controle e disciplinamento

dos indivíduos nas relações socioeducativas consolidam-se não apenas por meio da coerção, da punição, mas, também, pela vigilância alcançada por meio da “participação” do trabalhador. (SILVA, 2001, p. 136).

Não é por acaso que Dal Ri e Vieitez escreveram que “a categoria central da gestão democrática oficial é a idéia de participação. Essa participação abre um espaço para a atuação administrativo-pedagógica da comunidade escolar e pais de alunos, contudo, o âmbito da jurisdição sobre o qual essa atividade tem efeito é restrito. (DAL RI; VIEITEZ, 2010, p. 56).

Assim, com uma estrutura administrativa reduzida, por conta de seu caráter de mobilidade, as EI funcionam vinculadas a uma escola-base. É nesta instituição que os educandos dos acampamentos são matriculados, ficando responsável pela guarda da documentação e transferência dos educandos acampados. Ou seja, onde o Estado exerce sua função de certificar os alunos que passaram pelo crivo da escola oficial. Não obstante, Celestino nos traz que

Baseados no PPP a quantidade máxima de alunos é de 20 à 25 para o ensino fundamental e ensino médio 30 alunos. Por atender a necessidade da comunidade acampada a escola possui poucos alunos. A secretaria realiza o preenchimento da ficha individual dos educandos e é encaminhando para a escola base que realiza a matrícula e a inserção de turmas. (ENTREVISTA, PORECATU, 2013).

A gestão administrativa da EI, neste aspecto, tem como função receber e encaminhar a documentação dos educandos acampados para a escola-base, que efetua o registro de matrícula de forma oficial junto à rede estadual de ensino. Como mecanismo de reconhecimento das lutas pela escola nos acampamentos, a escola-base das EI é uma instituição escolar regularizada e reconhecida pelo poder público, que funciona dentro do assentamento, pois a escola-base conhece a dinâmica e as particularidades do MST na luta por terra e educação. Mas a escola-base possui uma característica que a diferencia da EI, pois possui uma estrutura física fixa e complexa como as demais escolas do Estado. Entretanto, no Paraná, a EI oficial também traz uma estrutura fixa, apesar de sua condição histórica de itinerância.

A escola-base, neste aspecto, passa a ser o instrumento de ação pedagógica e de controle estatal, pois as vigas mestras de sustentação escolar são o PPP e o RE e, ambos, para terem validade, necessitam da aprovação e homologação dos órgãos competentes. Assim, a gestão das escolas itinerantes é compartilhada entre a SEED, MST e acampados, onde a Secretaria repassa a verba para o funcionamento da EI, destinando recursos para a compra de merenda, material didático e pagamento dos educandos, por meio da ACAP.

Na Escola-base das Escolas Itinerantes, no Paraná, o Colégio Estadual do Campo – Iraci Salete Strozak, o processo de democracia direta começa na eleição de diretor, por voto da comunidade escolar. Esta é a porta de entrada da democracia na escola, mas nem sempre expressa a vontade da própria comunidade, pois, em certos casos, os candidatos a diretor não representam os projetos dos coletivos da escola e do seu entorno. Mas, mesmo assim, traz as possibilidades de se estabelecer internamente, compromissos com uma cultura de democracia, pois democracia é um exercício que se faz permanentemente pelos sujeitos no seu cotidiano.

O processo de eleição para diretor é amplo na rede estadual, pois podem se candidatar tanto professores quanto funcionários das instituições de ensino. A exigência posta na legislação é serem efetivos e terem concluídos um curso de nível superior. Assim, na escola-base, este processo também está assegurado, pois é uma instituição do Estado. Neste caso, podem se candidatar professores e funcionários que não tenham história de vida ligada ao MST. Como a eleição é um processo de escolha direta, o eleito pela comunidade escolar é designado diretor, por meio de resolução secretarial, para um mandato de três anos.

Mas como é a escolha de quem dirige a Escola Itinerante? Qual é sua estrutura interna? Que coletivos se fazem presente nas EI? Cada Estado da Federação, onde foi aprovado a EI, tem como norte um PPP e um RE, que pode ser retrabalhado em função das particularidades das localidades das EI. Nas EI do Paraná, este processo ocorre em virtude das características regionais, mas, no processo de escolha da coordenação da escola itinerante, o processo é diferente. Neste caso, nas escolas itinerantes não há um diretor como gestor da escola, o que há, é uma coordenação geral da EI, como preposto legal da escola-base, para dirigir os trabalhos que a burocracia exige como ato administrativo. Mas sua função não se restringe aos atos administrativos. Ela também realiza atos pedagógicos e políticos no espaço do acampamento e da escola, além das atividades de relações públicas com a comunidade externa. Esta coordenação geral está ligada ao Setor de Educação do MST e é responsável pela aplicação dos recursos financeiros e pelo pagamento dos educadores por meio da ACAP.

Por isso, nas EI, a coordenação da escola é feita por um militante do MST, pois a EI, como escola pública, está localizada no território do MST, o que implica que o trabalho pedagógico deve voltar-se aos interesses do movimento, portanto, A EI deve acompanhar o movimento em sua caminhada por RA.

Na estrutura do acampamento, há os núcleos de base compostos por 10 famílias, na

qual elegem um coordenador, que tem a função política de participar de reuniões, receber propostas e encaminhar as discussões junto aos núcleos, que são como células de um organismo, que se nutrem e são nutridas por informações e conhecimentos.

Na escola, qual é a estrutura organizacional? De acordo com Knopf, a “estrutura orgânica da escola é composta pela coordenação pedagógica e o coletivo de educadores e também pela Coordenação Política Pedagógica - CPP, a qual é formada por representantes da comunidade, representante do setor de educação, representante de pais e coordenadora da cozinha.” (KNOPF, 2008, p. 75). Qual é a função da coordenação política pedagógica na EI? Novamente recorremos a Knopf, para quem, a função da CPP é “avaliar e apontar novos rumos do processo de ensino-aprendizagem, garantindo assim o vínculo com a organicidade e instâncias do MST. É responsabilidade deste coletivo a proposta pedagógica e ainda ajudar a construir o planejamento anual da escola”. (KNOPF, 1998, p. 75). Mas, a existência de colegiados nas escolas não pressupõe uma gestão democrática formal, por isso é imprescindível a participação da comunidade nas decisões da escola. Diante disso, corrobora a tese de Paro, de que, “por mais colegiada que seja a administração da unidade escolar, se ela não inclui a comunidade, corre o risco de constituir apenas mais um arranjo entre os funcionários do Estado”. (PARO, 1997, p. 16).

Dessa forma, o “laudo agrônomo e social da comunidade Elias Gonçalves de Meura”, elaborado em maio de 2012, pela Assistente Social Elza Marques da Silva Mariucci e o agrônomo João Flavio Borba, traz que:

Também é fundamental destacar a participação da comunidade no acompanhamento do processo educativo da escola. A estrutura orgânica da escola é composta pela Coordenação Pedagógica, pelo coletivo de educadores e também pela coordenação política pedagógica, a qual é formada por representantes da comunidade, representantes do setor de educação do movimento social, representante de pais e pela coordenadora da cozinha da escola. Participam as famílias ativamente das discussões realizadas pela coordenação pedagógica da escola e, através do coletivo de educadores, são socializadas nas reuniões do setor de educação do acampamento. Assim, as famílias ajudam a discutir, avaliar e encaminhar as tarefas a serem executadas, uma vez que compreendem que também fazem parte da escola. (MARUICCI; BORBA, 2012, p. 30).

A materialidade da democracia, como fator de participação social da comunidade escolar acampada se manifestam nas reuniões deliberativas entre segmentos e nas reuniões da coordenação política pedagógica. Assim, temos o processo de gestão pedagógica da escola na forma de representação, pois a CPP traz a característica do Conselho Escolar, órgão máximo da organização da escola estatal no Paraná, para a EI Carlos Marighella. Dessa forma, Martins

escreveu que

[...] a democratização da gestão escolar não envolve apenas elementos localizados no interior das unidades escolares. Portanto, a dimensão de alcance do significado da ‘ocupação da escola’ pressupõe, necessariamente, a participação da comunidade na vida escolar, na organização dessa, enfim, em sua gestão, [...]. (MARTINS, 2014, p. 04).

Não obstante, Martins sustenta que

[...] A gestão pública, muitas vezes, utiliza-se da vinculação de experiências de participação popular como mérito particular, o que em uma democracia seria um dever, sob uma sociedade pseudodemocrática, constitui-se em mérito do administrador. Com o ato de garantir escola para seus filhos, os Sem Terra resgatam um direito (constitucional) de acesso à educação, e, por via da participação na gestão da mesma, por meio da incorporação ao cotidiano escolar da *Pedagogia do MST*, garantem a *ocupação da escola*. [...]. (MARTINS, 2014, p. 4).

O problema é que o cotidiano imprime um determinado ritmo à vida, o que acaba por negar os interesses da coletividade. Ou seja, a vida rotineira desloca o eixo da luta social para as atividades básicas, que suprimem a criatividade humana. Estas questões chegaram à EI Carlos Marighella também, pois o envolvimento da coordenação pedagógica com a gestão do cotidiano da escola pública se faz presente em seu interior, comprometendo o trabalho pedagógico, mas não impede as potencialidades das relações democráticas constituídas pelo MST no âmbito da vida dos acampados.

Dessa forma, o planejamento coletivo, que é debatido nos coletivos de educadores, passou a ser discutido também nos núcleos de base, procurando garantir ampla participação comunitária na construção da escola que se quer e como a querem. Isto se aproxima da democracia direta, tendo por base a horizontalidade no processo de gestão, levando em consideração os interesses da comunidade, formada em um coletivo, que a vida em acampamento permite. Mas, o cotidiano da vida escolar coloca problemas corriqueiros, de ordem pedagógica, administrativa e financeira. Assim a falta de alunos, a preocupação em comprar alimentos da merenda escolar e material didático, enfim, as coisas do dia a dia levam a coordenação pedagógica da EI Carlos Marighella a gerir o cotidiano, o que impõe limites à ação pedagógica que o MST propõe para os educandos.

Nesse sentido, o ritmo ditado pelo cotidiano foi percebido nas pesquisas. Em estudos realizados por Knopf, traz que

Dessa prática podemos perceber que, quando conseguimos garantir um grupo que articula essas discussões junto aos demais coletivos da escola e do setor de educação da brigada, conseguimos refletir, propor e movimentar sua prática educativa. No entanto, quando nos descuidamos desta organização enfrentamos limites e não

avancamos. Isso se caracteriza quando a coordenação pedagógica da escola se movimenta em função de garantir questões rotineiras e/ou encaminhamentos práticos. Também quando não consegue prever estratégias para as dificuldades que aparecem, ficando apenas no campo da avaliação das questões preocupantes. (KNOPF, 2008, p. 75).

Esta estrutura organizacional se mantém com uma nova roupagem. Diante disso, Leite nos disse que

A escola itinerante se constitui com diferentes coletivos em seu interior. O coletivo pedagógico, que é integrado com a coordenação pedagógica, o coletivo dos estudantes, coletivos dos educadores. No coletivo da escola eles interagem por meio de uma comissão executiva, denominação do atual plano de estudo. A comissão executiva vem através de uma representação do coletivo de educadores, da comunidade, representação do setor local, PMF, dos estudantes que integram esse espaço de comissão executiva responsável pelo pensar a vida da escola. Pensar os encaminhamentos, as proposições, avaliações no conjunto da escola, porém, embasados pelo coletivo que eles representam nessa comissão executiva. [...]. (ENTREVISTA, LARANJEIRAS DO SUL, 2013).

Dessa forma, A EI Carlos Marighella se integra à vida comunitária de forma aberta na prática social e organizativa do acampamento, promovendo, com isso, a auto-organização dos educandos e a participação dos acampados, tanto na construção material e estrutural da escola, quanto no fazer pedagógico, cujo trabalho é desenvolvido de acordo com os princípios educacionais do MST.

Democracia se faz na sociedade de classe, como um polo de ação ordenadora do capital frente ao trabalho. Apesar da exploração da mais-valia da força de trabalho, o capital permite manifestações sociais, como força de expressão política, mas o excesso é combatido com violência e isto é violência de classe no combate aos movimentos de rua. Portanto, a democracia não pode ser utopizada nas relações sociais contraditórias de uma sociedade de classes. Por isso, não basta uma democracia desejável, ela deve ser possível, mas esta se manifesta no plano ideal, sem consistência material, ou seja, ela não se objetiva na sociedade, a não ser nas “letras da lei”. Não obstante, Rosenfield escreveu que “democracia tornou-se uma adjetivação do Estado em expressões como ‘Estado democrático’” (ROSENFELD, 2003, p. 12). Por este viés, o Estado moderno, “configura historicamente um fenômeno político desconhecido que termina por fazer da democracia uma forma de legitimação do seu próprio poder” (ROSENFELD, 2003, p. 12). Ressalta ainda Rosenfield que, “a democracia pode inclusive vir a significar uma mera aparência de participação política, embora seu sentido originário seja precisamente o de uma efetiva participação dos indivíduos nos assuntos públicos” (ROSENFELD, 2003, p. 12).

Na sociedade de classe, a redemocratização da sociedade e do Estado brasileiro, após a década de 1980, proporcionou uma ascensão dos conselhos, como forma de democratizar a participação popular no Estado. Mas a existência de conselhos nas três esferas de poder não é sinal de democratização das instituições burguesas. O que há é uma apatia frente às instituições estatais que foram criadas como processo de democratização do aparelho de Estado, pois houve um processo de despolitização dos setores organizados da sociedade civil junto aos Conselhos com a crise do capital e o processo de reestruturação flexível do capital com a transformação nas relações de trabalho, criado pelo impulso neoliberal de individualização acentuada do trabalhador na década de 1990.

Na escola, este processo ficou cristalizado na culpabilidade assumida pelo professor frente ao fracasso escolar do educando. A existência do conselho escolar, órgão de representação composto por segmentos da comunidade escolar, não consegue se libertar das amarras feitas pela individuação do sujeito pela onda neoliberal. Neste caso, a democracia, que é vislumbrada na escola, é uma relação criada por força de lei, mas sem a participação popular. Ou seja, as lutas sociais da década de 80 do século XX, por criação de conselhos populares, como mecanismo de democratização do Estado, foram suplantadas pelo vendaval neoliberal que conseguiu reverter e deslocar o poder de sua base popular para uma representação acéfala do indivíduo desprovido dos interesses das lutas sociais.

Marcadamente, a EI, no seu conteúdo, consegue se contrapor aos interesses individuais e se constituir como um polo de organização coletiva, conforme prevê seus instrumentos legais — PPP e RE — na institucionalização da escola no acampamento do MST. Seu caráter dominante é a existência de coletivos na escola, princípio determinante da escola do trabalho na URSS socialista. Ou seja, para o MST, a EI se organiza como estrutura de escola socialista, cuja base é a horizontalidade nas suas relações internas de poder. Mas, a existência de coletivo não pressupõe uma relação democrática em sua estrutura, pois interesses convergentes e divergentes existem entre os membros da comunidade acampada. Gerir os interesses na EI, de certa forma, expõe as contradições da escola.

Na escolha do dirigente da Escola-base, o crivo é eleitoral, o que pressupõe um debate com a comunidade escolar e a apresentação de propostas junto à mesma. Na EI, a escola-base se ausenta do processo de escolha do preposto local, na forma de coordenação, para a gestão estatal da Escola. Ou seja, a escolha da coordenação da EI é assunto interno do

acampamento e do setor de educação do MST. De acordo com o Setor de Educação do MST-PR, em entrevista concedida ao pesquisador, a característica central da escolha da coordenação é possuir estudos e vontade de continuar estudando, além de ser militante. Neste caso, os professores da rede estadual, que trabalham nas EI, não podem ser “escolhidos” como coordenadores pedagógicos das EI, mas podem participar dos coletivos de educadores, conforme prevê a estrutura organizacional da EI. Diante disso, temos a institucionalização de duas escolas, uma, a base, e outra, a itinerante. Nelas, há dois processos de democracia delegada. Na escola-base, a democracia delegada pelo Estado, com sua dinâmica eleitoral regida por lei; na EI, temos a democracia do MST, cuja dinâmica interna reside no setor de educação e nos núcleos de base do acampamento, como entidades organizadoras do processo de escolha das coordenações para gerir a vida institucional da EI no acampamento do MST.

Neste caso, partimos do pressuposto que a gestão da escola traz um caráter dual, pois faz a gestão da coisa pública nos marcos da escola institucionalizada do Estado e faz, também a gestão da escola do MST no acampamento. Em ambas, é preciso dar respostas institucionalizadas, quer em nível de Estado, quer em nível do movimento. Diante disso, a democracia na EI é expressão de classe, no que toca aos valores, místicas e política de classe do MST; e uma expressão burocrática, no que toca às normatizações administrativas da escola frente ao Estado, como ente mantenedor.

O espaço público da EI institucionalizada também é um espaço territorialmente em disputa entre o MST e o latifúndio, tendo por princípio a mediação do Estado no conflito de terras. É neste espaço/território que a EI materializa sua forma de gestão escolar, tendo por princípio o atendimento de duas instituições, uma, o Estado; e outra, o MST.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A organização nacional do MST, como um movimento na luta pela terra, pela reforma agrária e transformação social, consolidou-se em 1984, na cidade de Cascavel no Paraná. A luta dos trabalhadores rurais sem-terra renasceu frente ao latifúndio e em pleno regime de exceção, cujo silêncio imposto, só pôde ser rompido para combater a miséria e marginalização social dos camponeses. A revolução verde e, com ela, a mecanização da agricultura e a construção de barragens, como de Salto Santiago e Itaipu no Paraná desalojaram mais de três mil e quinhentas famílias de pequenos agricultores sem a devida recolocação na terra. A expansão do capital no campo assentou ainda mais a expulsão do homem do campo, com a política de financiamento da erradicação dos cafezais no Paraná a partir de 1975, em decorrência da grande geada. Nesta lógica, os núcleos produtivos nas grandes fazendas, centradas nas colônias, onde moravam dezenas de famílias de trabalhadores sem-terra, se viram obrigados a migrarem para as cidades. Dispensados do meio de produção, muitos migraram para os grandes centros urbanos, tornando-se uma população de retirantes, onde passaram a residir nas periferias das cidades, vendendo sua força de trabalho em trabalhos precários. Outros foram para projetos de colonização na região norte do país, nos Estados do Mato Grosso, Rondônia, Pará etc. Outros se tornaram boias-frias, uma categoria de trabalhador do campo que reside nas cidades, mas leva para o trabalho a “marmita” para a hora do almoço. Dessa forma, grande parte dos trabalhadores, mesmo morando em cidades, não perdeu o vínculo com a terra.

Este fato trouxe algo novo diante da concentração fundiária que o Brasil apresentava: o renascimento das lutas pela terra e da reforma agrária, pois a revolução verde não conseguia atender os interesses dos trabalhadores rurais, com e sem-terra. Em fins de 1979, a ditadura militar se viu surpreendida pela ousadia de alguns trabalhadores rurais gaúchos que ocuparam as Fazendas Macali e Brilhante, no Rio Grande do Sul. A ousadia se deu em virtude da data da ocupação e pela forma em que os trabalhadores reivindicaram a terra. A data foi o dia 07 de setembro de 1979, no dia em que se comemora a Independência do Brasil, portanto, dia de ufanismo para os militares. A forma é a ocupação da área, o que significa uma desobediência civil em torno da legalidade jurídica do direito à propriedade. Este feito marcou a luta da terra e da possibilidade da conquista da terra por meio da desapropriação do latifúndio e a

realização da reforma agrária. O princípio estabelecido nos escritos de Carlos Lamarca, o guerrilheiro, serviu de inspiração na luta de classes por terra e reforma no Brasil, em pleno regime de exceção. Ousar lutar, ousar vencer carregou de significados a ocupação de Macali e Brilhante. Dessa forma, aquilo que Lenin dizia, “sonhar é preciso, mas com a condição de lutar por seus sonhos, de buscar inescrupulosamente por seus sonhos” se materializou nas lutas de classes no campo gaúcho. Mas o regime reagiu e com ele, as forças públicas na ação de repressão aos atos de desobediência civil que os sem-terra estavam realizando.

Nem todos conseguiram a terra nas fazendas Macali e Brilhante. Para onde ir? Como resistir? Como produzir? Diante das incertezas da vida e da recusa à humilhação de viver uma vida precária nas periferias das cidades, a ocupação da Encruzilhada Natalino, em Ronda Alta, no Rio Grande do Sul, foi sendo montado o acampamento dos sem-terra, que não se renderam ao canto da sereia da colonização da região norte do Brasil. Resolveram ficar e conquistar a terra na terra em que nasceram. Lutar e construir, um princípio forte em Pistrak, também se fazia presente na Encruzilhada Natalino, pois o aprendizado da luta é resultado da própria luta, provocado pelo tensionamento das lutas entre o capital e trabalho. Capital, aqui sintetizado no latifúndio e trabalho, sintetizado nos trabalhadores sem-terra e sem organização política para sustentar a luta. Portanto, o aprendizado se dá na forma e na estratégia de luta, que foram sendo construídas *pari passu* no cotidiano da luta. “Quem sabe faz a hora, não espera acontecer” também é um princípio da luta, cuja centralidade está no ato político da luta, que é histórica e social, pois os homens se movem e se constroem como grupos distintos entre si nas sociedades de classes.

Nesta construção de identidade, os trabalhadores sem-terra se constroem como grupo social em acampamento na beira da estrada, cuja moradia é um barraco de lona preta, tendo como vizinho, de forma momentânea, um estranho, que pelas mesmas dificuldades e interesses se dispôs a lutar pela terra. Trazem consigo tudo o que possuem de bens materiais, mas não vêm sozinhos, trazem a família, juntamente com a bagagem. Ao trazerem a família sinalizam a disposição de permanecerem na luta até a conquista final, pois o apoio familiar é incondicional e imprescindível. Assim, a vida nos “barracos” se torna mais leve, com as brincadeiras das crianças, com seus sorrisos francos e abertos, que dão aos adultos a coragem e a emulação necessária à luta, pois sabem porque e por quem lutam! Quais os interesses da luta? A vida na cidade de lona preta se torna uma coletividade viva, com sonhos e esperanças

de conquistar a terra prometida, mas eles sabem que esta terra não é prometida. É uma terra que necessita ser conquistada e a conquista vem com a luta, e a luta se faz com sacrifício, pois a terra que o latifúndio reservou aos pobres está a sete palmos abaixo da superfície.

Dessa luta nasceu um movimento social que não perdeu a identidade, construída nos anos de transição do regime de exceção à democracia, que os identificavam como trabalhadores sem-terra. Diante disso, o ano de 1979 é um ano histórico para as lutas da terra no Brasil, pois marcou o nascimento de uma organização social de massas em luta por reforma agrária e transformação social. Dentre as lutas que nascem das necessidades humanas está a educação. E esta nasceu também no MST como uma necessidade após a ocupação do latifúndio.

Diante disso, minha primeira conclusão: Terra e educação não foram feitas para os pobres no Brasil. Por isso, terra e educação se conquista e para conquistá-la, diante da concentração da propriedade fundiária, expropriação camponesa por construção de barragens, mecanização da agricultura, perda da propriedade para o sistema financeira, dentre outras, os trabalhadores rurais sem-terra precisavam se estruturar em uma organização de massas, de caráter nacional, que no encontro realizado em Cascavel, no ano de 1984, se denominou Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. Dessa organização às ações de ocupação do latifúndio, tinham por princípios romper as cercas do latifúndio, da ignorância e do capital.

As cercas do latifúndio e da ignorância estão sendo rompidas nos territórios do MST. No campo da educação, a ocupação da escola nos acampamentos e nos assentamentos já é uma realidade. A política do MST está na ocupação da escola. Este fato está demonstrado nas legislações existentes nas esferas dos poderes federal, estaduais e municipais. O reconhecimento das escolas do MST como escola pública nos marcos da educação do campo está garantido como direito de todos e dever do Estado. Na luta por escolas no território do MST, como escola pública, dentro dos interesses do MST e dos movimentos sociais do campo, as legislações deveriam ser criadas, pois o Estado só pode fazer aquilo que a lei determina. No campo do direito burguês, o Estado só pode executar o que existe em lei. Neste campo de luta, o MST articulou o I Encontro de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – I ENERA, e, com ele o movimento por uma educação básica do campo. Neste sentido, o direito à educação, consagrado na constituição de 1988, chegou ao campo com a

LDB 9394/96, que estabeleceu uma educação diferenciada para o meio rural e as diretrizes operacionais para a educação do campo, de 2002.

Nossa segunda conclusão: a educação do campo é fruto das ações do MST para consolidar a escola pública em seu território, isto é, nos assentamentos e acampamentos, como vem defendendo Roseli Caldart, Miguel Arroyo, Isabela Camini, dentre outros pesquisadores da escola do MST e da educação do campo.

A construção da escola no MST, parte, entretanto, de dois polos de atuação, constituindo duas escolas distintas entre si, a escola do acampamento e a escola do assentamento. Estas escolas se diferem quanto à estrutura, mas dentro do mesmo campo de ação pedagógica do MST, sob as quais, os mesmos princípios pedagógicos e filosóficos devam ser aplicados, constituindo-se, neste caso, em uma rede de ensino dentro das redes públicas escolares estaduais e municipais. O princípio é o mesmo, articular um ensino a partir de temas geradores proporcionados pela realidade. No Paraná, hoje, os princípios que norteiam as Escolas Itinerantes partem de “porções da realidade”, por serem mais amplos que os temas geradores e, assim, podem ampliar os conteúdos a serem trabalhados. Estas “porções da realidade”, que são recortes da realidade, permitem uma ação pedagógica mais interdisciplinar, pois são expressos nos diálogos com os conteúdos disciplinares e na articulação do conteúdo escolar com a prática social. Assim, o ensino por meio das “porções da realidade” que se encontram integradas às múltiplas determinações nos currículos escolares como unidade no diverso. Por isso, exige-se que se aglutinem as diversas disciplinas em torno de uma única porção da realidade e, com isto, buscar compreender a totalidade das relações expressas em determinada porção.

No ambiente da Escola Itinerante, a realidade educacional não é algo dado à sociedade, pois ela se encontra no latifúndio ocupado e, com isso, também se torna uma escola ocupada, pois há uma negação do direito burguês à educação nas áreas de ocupação, tendo em vista o conflito instaurado entre o MST e o latifúndio na luta pela terra. Esta escola foi conquistada em seis Estados da Federação: RS, PR, SC, AL, GO e PI. As pesquisas acadêmicas realizadas por Darlan Faccin Weide, Isabela Camina, Raquel Inês Puhl, Carolina Bahniuk, Charles Luiz Policena Luciano, Alexandra Filipak, Adelmo Iurczaki, Marcos Gehrke, entre outros, trazem a escola itinerante pública e estatal como conquista histórico do MST. Mas sua universalização nos territórios do MST não se materializou com a mesma força

em cada Estado, pois o Rio Grande do Sul criou uma EI de 1ª a 5ª série por etapas, mas se responsabilizando pela construção da estrutura escolar. Em Santa Catarina, a criação da EI se deu dentro da estrutura da escola existente no acampamento do MST, oferecendo a ensino de classes multisseriadas de 1ª a 4ª série. No Paraná, a EI, a estrutura da escola é de madeira, onde o Estado entra com o material e o MST a constrói. No tocante ao ensino, foi garantido a educação básica, a EJA e cursos técnicos, de acordo com a demanda de cada escola itinerante. Em comum, o controle das escolas itinerantes, que é feito por uma escola-base, que possui um projeto político-pedagógico geral, mas permite às itinerantes uma adequação à realidade do acampamento.

Minha terceira conclusão: Onde o MST é mais forte politicamente, consegue avançar mais na conquista da Escola Itinerante. Neste processo, consegue fortalecer a Escola Itinerante, garantindo-lhe um projeto político-pedagógico que atenda às necessidades de educação do próprio movimento. Portanto, a EI se consagra como escola pública nos acampamentos, mas traz as marcas e a orientação pedagógica do MST, além de ter a gestão escolar, uma coordenação pedagógica sob sua orientação.

Outro fato destacado na pesquisa: A Escola Itinerante se contrapõe à escola burguesa? A pergunta tese de Isabele Camini traz uma certeza. Na sociedade de classes, como a nossa, a EI assume um caráter de escola pública, como uma escola de classe que traz o respaldo das lutas sociais pela terra e reforma agrária, mas encontra dificuldade para sua implementação, pois a correlação de força entre capital e trabalho, hoje, acentuada com a globalização, flexibilização e agronegócio, a torna quase invisível na sociedade, posto que sua materialidade, como escola pública institucionalizada, só foi reconhecida em seis Estados, o que nega a possibilidade de “arranhar” a escola burguesa na sua concreticidade. Em muitos casos, a escola itinerante promove a escolaridade das crianças nas séries iniciais do ensino fundamental, o que impede uma formação que a coloca como contraponto, pois a hegemonia de classe se dá na materialidade social de escolarização e não nos fragmentos de um projeto educacional conquistado como a escola ocupada, posto que, em determinadas circunstâncias, as escolas públicas nos acampamentos, denominadas de Escolas Itinerantes, cumpriam com uma política pública de manutenção do *apartheid*, que se objetiva no afastamento das crianças acampadas do convívio social com crianças de outros grupos sociais e, com isso, evita o tensionamento social existente entre acampados do MST e as crianças do núcleo urbano.

Isto, de certa forma, livrava os municípios do investimento com a educação nas EI. Em alguns casos, como em Santa Catarina, o Estado não necessitava criar escolas, pois aproveitavam as estruturas das escolas do acampamento do MST. Reconheciam, como ato formal, mas não davam a elas o status de uma escola. Contudo, a materialidade da escola não se resume na certificação. A escola conquistada na ocupação era negada na sua materialidade, porque prover uma boa educação, mesmo em condições precárias, permanecia no sentido de ofertar uma escola pobre, por se destinar aos pobres. Assim, os recursos materiais eram poucos e muitas vezes, insuficientes para uma boa prática pedagógica.

Portanto, trago minha quarta conclusão: A EI traz um novo sentido à educação e ao processo de escolarização, pois sua função social parte da formação que valoriza o homem em detrimento do mercado. Mas, este processo não é universal, isto é, não se tornou hegemônico socialmente. Diante disso, afirmamos que a escola, circunscrita ao acampamento e aos territórios do MST, consegue se contrapor à escola burguesa, pois o projeto social do movimento é a desconcentração da propriedade fundiária e a criação de uma nova sociedade. Este sentido a EI aponta nas suas práticas pedagógicas, pois trabalha com elementos da realidade e, hoje, estabelece, como parâmetros educacionais, as “porções da realidade”, pelo caráter dinâmico que o método pedagógico ganha nas práticas escolares.

Por fim, a Escola Itinerante Carlos Marighella, localizada no Acampamento Elias Gonçalves de Meura, em Planaltina do Paraná, enquanto escola pública no território de MST. Qual a tese? A EI possui uma gestão democrática como escola pública no acampamento do MST? Esta é uma questão central que norteou o trabalho e as respostas não são conclusivas. Como não são conclusivas? Pelo simples fato, o exercício da democracia exige que a sociedade seja democrática, mas em nossa sociedade não existe sequer o sentimento republicano, portanto, como esperar uma “gestão democrática” na escola? Mas na EI esta possibilidade está presente. Como ela se manifesta? Na interação dos sujeitos que a fazem, pois ela é fruto das lutas sociais por terra. Na auto-organização estudantil e na participação da comunidade política nos assuntos escolares, com um fazer pedagógico que associa prática-teoria-prática.

Diante das entrevistas realizadas na EICM, havia dois polos de atuação pedagógica. Uma, centrada na oferta das séries iniciais do ensino fundamental, com educadores do MST e residente no acampamento e, outra, centrada nas séries finais do ensino fundamental, com

educadores contratados pela Estado, sem vínculo com o MST e com o acampamento diretamente, a não ser pela vivência, pois foram conquistados e contagiados pela alegria das crianças que respiravam liberdade no acampamento e a compreensão do acampamento como um espaço de luta pela terra.

Dessa forma, como compreender as relações estabelecidas na escola com dois grupos de educadores distintos ente si e com interesses divergentes? Os educadores do MST, que recebem a formação pedagógica de acordo com os interesses do MST e os educadores do Estado, que têm seu vínculo formativo em conformidade com a política do governo de plantão, as divergências aparecem e, com ela, alguns conflitos. Estes conflitos foram apontados pela pesquisa, pois dos encontros realizados pelo Estado para os educadores das escolas itinerantes, na EICM, só participavam os educadores ligados ao movimento. Os educadores do Estado foram aliçados desse processo de formação.

Outros aspectos que a pesquisa mostrou foi a materialidade da gestão na EICM com um processo de apartação entre os educadores do MST e do Estado, pois o coletivo de professores, ligados ao Estado, tinha pouco acesso à gestão administrativa, financeira e administrativa. Da gestão administrativa, recebiam o aluno pronto para a sala, pois o controle da matrícula era e é efetuado pela escola-base. No tocante ao financeiro, a pesquisa indicou uma ausência de práticas democráticas em relação aos educadores, que Roseli Caldart os chamava de “fora”. Os educadores do Estado não participavam das decisões políticas da gestão financeira, pois ficava restrito à coordenação de educação da EICM. Quanto à gestão pedagógica, os educadores da rede estadual recebiam um pacote pronto, na qual deveriam ser desenvolvidas as práticas escolares. No tocante aos temas geradores, a construção coletiva se fazia presente entre educadores, educandos e comunidade escolar, pois partiam das necessidades imediatas do acampamento.

Com isso, minha quinta conclusão: No processo de gestão, havia uma dualidade como forma de atender aos interesses do acampamento e, portanto, do MST. A outra forma, diz respeito aos educadores do Estado e às relações que os mesmo criaram com a EICM. Mantinham, de certa forma, uma reserva em relação aos educadores vinculados ao Estado, pois os interesses do movimento são maiores do que a Escola e, neste sentido, algumas informações ficavam restritas aos educadores do MST, o que gerava alguns conflitos internos, contornados pela ação política da coordenação e da compreensão do caráter de provisoriedade

e imprevisibilidade a que estavam sujeitos.

Para fechar, apontamos a discussão sobre o termo itinerância e produção da vida material do homem, que destacamos. O termo itinerância designa movimento, deslocamento do homem por situações diversas, muitas vezes contra sua própria vontade. Neste sentido, homem e itinerância fazem parte de um mesmo processo, que é histórico e material. O homem, enquanto um ser em itinerância, se faz em virtude da privação dos meios necessários à produção da vida material por meio do trabalho, que é a essência social de sua existência. O trabalho, posto como locus da existência material do homem, congrega homem e natureza. A partir da existência da propriedade privada, que separa e faz distinção entre os homens, uma parcela de homens necessitou “trabalhar” para produzir sua existência, pois houve uma separação sua dos meios de produção, e com ele, da produção da existência primária, que é a terra. No caso do acampamento do MST, há, por parte do homem, um processo inicial que se caracteriza como polo originário do trabalho, que é a conquista da terra. O caráter de itinerância cessa com a posse da terra, isto é, do locus do trabalho.

Dessa forma, concluímos que escola itinerante se fixa em um acampamento, mas se coloca em movimento, como atividade política e prática pedagógica, tal qual o homem, que se fixa em um acampamento de caráter provisório, mas se fixa e, com isso, consegue materializar seus objetivos primários, que são a moradia, mesmo em situação precária, e a posse dos meios de produção, como processo de produção da existência material. Com atos políticos de luta, conquistaram o direito à educação por meio da escola pública institucionalizada pelo Estado como Escola Itinerante.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERY, Maria Amália Pie Abib, SÉRIO, Tereza Maria de Azevedo Pires. A prática, a história e a construção do conhecimento. In. **Para compreender a ciência – uma perspectiva histórica**. 5ª ed. Rio de Janeiro, Espaço e Tempo, 1994.

ANTONIO, Clésio A.; MARTINS, Fernando José. **Estado, educação e movimentos sociais do campo: luta social pela educação do campo no Brasil**. Disponível em [http://www.utp.br/Cadernos\\_de\\_Pesquisa/pdf](http://www.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdf), s/d. Acesso em 15 de junho de 2013.

ANTONIO, Clésio A. Movimentos sociais, educação do campo e política educacional: adversidades para a qualidade educacional. **Revista Tempo da Ciência** (12) 23: 25-47, 1º semestre 2005.

APP-SINDICATO. Construindo o Plano Estadual de Educação para um novo governo. **Caderno de debates**. Curitiba, PR, 2001.

ARAÚJO, Gastão. Precisamos inventar a democracia. In. **Quinzena**, publicação do CPV, Nº 193, de 30 de setembro de 1994.

ARELARO, Lisete R. G. Gestão Educacional. In. **Dicionário da Educação do Campo**. / Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Os desafios da construção de políticas públicas para a educação do campo. In. **Cadernos Temáticos – Educação do Campo**, Curitiba, SEED-PR, 2005.

ARROYO, Miguel G; CALDART, R. S.; CASTAGNA, M. **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

AUDE, Idelato Malvezzi; GRADE, Marlene. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: fabricando uma nova sociedade. In. **Desafio, Revista de Economia e Administração**. Campo Grande, MS, 2000.

ALTHUSSER, Louis. O Marxismo Como Teoria "Finita". **Revista Outubro**, nº. 2, 1978. In <http://blog.revistaoutubro.com.br/>. Acessada em 10 de março de 2014.

BAHNIUK, Caroline. Educação, Trabalho e Emancipação Humana: Um Estudo Sobre as Escolas Itinerantes dos Acampamentos do MST. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

BARROSO, João. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In BARROSO, João (org.) **O estudo da escola**. Porto: Porto, 1996.

BENEVIDES, Maria Victoria. Brasil ainda não é uma república democrática, afirma socióloga. Entrevista concedida ao JST.. Acessado em 06 de maio de 2014.

BEZERRA NETO, Luiz. **Sem-Terra aprende e ensina: estudo sobre as práticas educativas do movimento dos trabalhadores rurais**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_. A difícil, mas necessária relação entre os movimentos sociais e a universidade: “educação e movimentos sociais: práticas pedagógicas, desafios e novos

rumos”. In. **Na luta pela terra, a conquista do conhecimento**. São Carlos, SP, Pedro & João Editores, 2013.

\_\_\_\_\_. A educação rural no contexto das lutas do MST. In. **Educação no campo: recortes no tempo e no espaço**. Org. Gilberto Luiz Alves. Campinas, SP, Autores Associados, 2009.

BRANDÃO, Elias Canuto. Educação do campo: pedagogia da sobrevivência. In. **Educação: Campo e cidade**. Maringá, PR, Massoni, 2006.

BRANFORD, Sue, ROCHA, Jan. **Rompendo a cerca: a história do MST**. 1ª ed. São Paulo, Casa Amarela, 2004.

BRASIL. **Constituição de 1824**. In. <http://www.planalto.gov.br/ccivil>. Acessado em 20 de março de 2013.

\_\_\_\_\_. **Constituição de 1891**. In. <http://www.planalto.gov.br/ccivil>. Acessado em 20 de março de 2013.

\_\_\_\_\_. **Constituição de 1934**. In. <http://www.planalto.gov.br/ccivil>. Acessado em 20 de março de 2013.

\_\_\_\_\_. **Constituição de 1937**. In. <http://www.planalto.gov.br/ccivil>. Acessado em 20 de março de 2013.

\_\_\_\_\_. **Constituição de 1946**. In. <http://www.planalto.gov.br/ccivil>. Acessado em 20 de março de 2013.

\_\_\_\_\_. **Constituição de 1967**. In. <http://www.planalto.gov.br/ccivil>. Acessado em 20 de março de 2013.

\_\_\_\_\_. **Constituição de 1969**. In. <http://www.planalto.gov.br/ccivil>. Acessado em 20 de março de 2013.

\_\_\_\_\_. **Constituição de 1988**. In. <http://www.planalto.gov.br/ccivil>. Acessado em 20 de março de 2013.

\_\_\_\_\_. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB**, Lei nº 9394/96, 1996.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de Abril de 2002**: institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2002.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 28 de abril de 2008. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2008.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação. Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Brasília: MEC. 2001.

\_\_\_\_\_. Decreto presidencial. Decreto nº 7.352, de 2010.

CALDAS, Andrea. **Eleições diretas para direção nas Escolas Públicas do Paraná: uma conquista da Democracia**. APP-Sindicato, 03 de novembro de 2011. In. <http://www.appsindicato.org.br>. Acesso em 14 de abril de 2014.

CALDART, Roseli Salete, SCHWAAB, Bernadete. A educação das crianças nos acampamentos e assentamentos. In. GORGEM, Frei Sergio Antonio; STEDILE, João Pedro. **Assentamentos, A Resposta Econômica da Reforma Agrária**. Rio de Janeiro, Editora

Vozes, 1991.

\_\_\_\_\_. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In **Cadernos Temáticos – Educação do Campo**, Curitiba, SEED-PR, 2005.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo, Expressão Popular, 2004.

\_\_\_\_\_. Por Uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção. In. KOLLING, E. J.; CERIOLO, P. R.; CALDART, R. S. (orgs.). **Educação do Campo: Identidades e Políticas Públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional por Uma Educação do Campo (Coleção Por uma Educação Básica do campo, n. 4), 2002, pp. 25-36.

CAMARGO, R. B. & ADRIÃO, T. Princípios e processos da gestão democrática do ensino: implicações para os Conselhos Escolares. In **Revista Chão de Escola**, Curitiba: SISMMAC, v.2, outubro de 2003. p. 28-33.

CAMINI, Isabela, GEHRKE, Marcos. Escola Itinerante: memórias e desafios... In. **Cadernos da Escola Itinerante. Escola Itinerante do MST: História, Projeto e Experiências**. Ano VIII, Nº 1, Curitiba, abril de 2008.

CAMINI, Isabela. **Escola Itinerante dos acampamentos do MST: um contraponto à escola capitalista?** Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

\_\_\_\_\_. Escola itinerante do MST faz contraponto à escola capitalista, diz Isabela Camini. Entrevista concedida à Samir Oliveira, em 17 de março de 2014. In <http://www.mst.org.br/node/15854>. Acessado em 15 de maio de 2014.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. O conhecimento da vida cotidiana: base necessária à prática social. In. **Cotidiano: conhecimento e crítica**. 7ª ed. São Paulo, Cortez, 2007.

CASSASSUS, Juan. Descentralização e desconcentração educacional na América Latina: fundamentos e crítica. In. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, nº 74, p. 11-19, ago. 1990.

CISESKI, Ângela Antunes; ROMÃO, José Eustáquio. Conselhos de Escola: coletivos instituintes da escola cidadã. In. **Autonomia da Escola: princípios e propostas**. Moacir Gadotti e José E. Romão (orgs). 6ª Ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

COMILO, Maria Edi da Silva. **A história da educação do/no e para o campo no estado do Paraná. E a práxis da educação em Querência do Norte**. 2012. In. <http://mariaedic.blogspot.com.br>. Acessado em 20 de novembro de 2012.

CURY, Carlos. R. Jamil. **Educação e Contradição**. 7ª ed. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 2000.

D'AGOSTINI, Adriana. **A educação do MST no contexto educacional brasileiro**. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia. Salvador, BA, 2009.

DAL RI, Neusa Maria; VIEITEZ, Candido Giraldez. A educação do movimento dos sem-terra. **Revista Brasileira de Educação**, nº 26. Maio /Jun /Jul /Ago 2004

\_\_\_\_\_. Gestão democrática na escola pública: uma experiência educacional do MST. **Revista Portuguesa de Educação**. Universidade do Minho. 2010, 23(1), pp. 55-80.

DALMAGRO. Sandra. **A escola no contexto das lutas do MST**. Tese (Doutorado em

Educação), Florianópolis, SC: UFSC, 2010.

DIAS, Gilmar. **A Dimensão Política do Projeto Político-Pedagógico: Rumo à Autonomia Política e Pedagógica da Escola Pública**. Universidade Tuiuti do Paraná, 2003.

DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira; JUNQUEIRA, Déborah Saib Silva. Gestor educacional, Gestor escolar. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. 10ª Ed. São Paulo, Edições Melhoramento, 1975.

ENGELS, Friedrich. A marca. Tradução de Christiana Freitas, João Quartim de Moraes e Lígia Osorio Silva. **Revista Crítica Marxista**, nº 17. 2006.

FEDERECI, Ciliana; MORI, Cleber Menezes; SANTOS, Simone Valdete dos. Escola, comunidade e estado nas experiências de educação do campo. In. **Teoria e prática da educação do campo: análises de experiências** /organizadoras, Carmem Lúcia Bezerra Machado; Christiane Senhorinha Soares Campos; Conceição Paludo. – Brasília: MDA, 2008.

FERLINI, Vera Lucia Amaral. Podres do açúcar: estrutura produtiva e relações de poder no nordeste colonial. In. **História Econômica do Período Colonial**. 2 Ed. São Paulo: Hucitec, Editora da USP/Imprensa Oficial, 2002.

FERNANDES, Bernardo Mançano. A questão agrária no Brasil hoje: subsídios para pensar a educação do campo. **Cadernos Temáticos – Educação do Campo**. SEED/PR. Curitiba, 2005.

\_\_\_\_\_. 500 anos de luta pela terra. In Reforma Agrária – **Revista da Associação Brasileira da Reforma Agrária**. Vo. 28 e 29, Rio Claro, SP, 1999.

FERNANDES, Florestan. O que é Revolução (1981). In. **Clássicos sobre a Revolução Brasileira**, 2. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

\_\_\_\_\_. **Em busca do socialismo: últimos escritos e outros textos**. São Paulo, Xamã, 1995.

FERRANTE, Vera Lucia Silveira Botta. A proletarização não tem cartas marcadas (a terra no horizonte dos boias frias). In. **Quinzena** nº 155, de 15 de fevereiro de 1993.

FILIPAK, Alexandra. **“A NOSSA ESCOLA, ELA VEM DO CORAÇÃO”**: Política Pública de Educação do Campo nas Histórias de Vida dos Educadores e Educadoras da Escola Itinerante Caminhos do Saber (Ortigueira, PR). Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, Paraná, 2009.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Petista é primeiro governante de esquerda eleito do país**. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc2810200209.htm>. Acessado em 15 de maio de 2013.

FORQUIM, Jean-Claude. **Escola e Cultura**. Porto Alegre, Artmed Editora, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

FREITAS, Ariadyne R. de; KNOFF, Jurema de Fátima. Escola Itinerante Carlos Marighella: uma construção coletiva. In. **Cadernos da Escola Itinerante**. Escola Itinerante do MST:

História, Projeto e Experiências. Ano VIII, nº 1, Curitiba, abril de 2008b.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, Educação e Luta de Classes na América Latina. **Revista da RET – Rede de Estudos do Trabalho**. Ano II, nº 3, 2008. Palestra transcrita por Arakim Monteiro. Disponível em <http://www.estudosdotrabalho.org/2GaudencioFrigoto.pdf>. Acessado em 20 de abril de 2012.

\_\_\_\_\_. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In. **Ensino Médio. Ciência cultura e trabalho**. Brasília. MEC/SEMTEC, 2004.

FROMM, Erich. **O medo à liberdade**. 4ª ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1983.

\_\_\_\_\_. **Meu encontro com Marx e Freud**. 4ª ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1967.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã**. São Paulo: Cortez, 2004.

GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José Eustáquio. Introdução - Escola e democracia: um tema revisitado. In. **Autonomia da Escola: princípios e propostas**. Moacir Gadotti e José E. Romão (orgs). 6ª Ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

GEHRKE, Marcos. **Escrever para Continuar Escrevendo: As Práticas de Escrita da Escola Itinerante do MST**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

\_\_\_\_\_. **Escola itinerante e a organicidade nos ciclos de formação humana**. ANALECTA. Guarapuava, Paraná v.11 n. 1 p. 99-113 jan./jun. 2010.

GENRO, Tarso. **Introdução à crítica do direito do trabalho**. Porto Alegre, RS, L&PM, 1979.

GHELLERE, Francielle de Camargo. **Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: Ocupação, Educação e Escolas Itinerantes**. Monografia. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Foz do Iguaçu, PR, 2009.

GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico. **Educar na Esperança em tempos de desencanto**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Ocupar a Terra, Ocupar as Escolas**. In. <http://www.oocities.org/athens/aegean/9837/ocuparescola.html>. Acessado em 20 de março de 2014.

\_\_\_\_\_. **Neoliberalismo e educação: manual do usuário**. In <http://www.oocities.org/athens/aegean/9837/manualusuario.html>. acessado em 20 de março de 2014.

GORENDER, Jacob. Gênese e desenvolvimento do capitalismo no campo brasileiro. In. **A questão agrária no Brasil: o debate na década de 1990**. São Paulo, Expressão Popular, 2013.

GRAMSCI, Antonio. **Itália e Espanha**. 1ª Edição: "L'Ordine Nuovo", de 11 de março de 1921.

\_\_\_\_\_. **Escritos políticos**, Vol. II. Lisboa, Seara Nova, 1977.

GHISI, Ednubia. **Da conquista da terra à vida digna. Brasil de Fato**. De 26 de julho a 1º de agosto de 2012. In. [http://terradedireitos.org.br/wp-content/uploads/2012/07/Reportagem-Acamp.-Elias-G.-Meura\\_BDF\\_26.07.2012.pdf](http://terradedireitos.org.br/wp-content/uploads/2012/07/Reportagem-Acamp.-Elias-G.-Meura_BDF_26.07.2012.pdf).

HADDAD, Sérgio. Direito à Educação. In. **Dicionário da Educação do Campo**. (Org.) Caldart et al, São Paulo, Expressão Popular, 2012.

HAGE, Salomão Mufarrej. Escolas itinerantes. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

HAMMEL, Ana Cristina e BORGES, Liliam Faria Porto. **A formação humana e a opção pelos ciclos de formação**. XI ANPED SUL, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. In. <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul>. Acessado em 12 de junho de 2013.

HAMMEL, Ana Cristina. **Ciclos de formação humana no Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013.

\_\_\_\_\_. **A organização do trabalho pedagógico em ciclos: análise a partir da Escola Iraci Salete. Eixo 4: Organização do trabalho pedagógico nas escolas públicas na Educação Básica**, 2011. <http://www.vanessanogueira.info/sifedoc/Anais/Eixo%2004/Ana%20Cristina%20Hammel.pdf>, Acessado em 15 de agosto de 2013.

HARVEY, David. Do Fordismo à Acumulação Flexível. In: **A condição pósmoderna**. São Paulo: Loyola, 1993, p. 135-176

IORIO, Maria Cecília; MEDEIROS, Leonilde Sérvalo. Trabalhadores do campo: redefinindo relações. In. **Quinzena**, publicação do CPV, N°201, de 15 de fevereiro de 1995.

IURCZAKI, Adelmo. **Escola Itinerante: Uma Experiência de Educação do Campo no MST**. Dissertação de Mestrado. Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2007.

JESUS, Janinha Gerke de; FOERSTE, Erineu. **Educação do Campo no Brasil: Uma Aproximação**. In. [http://www.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/ii\\_06.html](http://www.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/ii_06.html), s/d. Acessado em 20 de junho de 2013.

KNOPE, Jurema de Fatima. **Possibilidades e limites da escola itinerante contribuir para a emancipação humana: a função social da escola itinerante no MST Paraná**. Seminário de Pesquisa do PPE. Universidade Estadual de Maringá, 26 e 27/05/2011. In. [http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario\\_ppe\\_2011/pdf/2/047.pdf](http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2011/pdf/2/047.pdf). Acessado em 10 de abril de 2013.

KNOPE, Jurema de Fatima, FREITAS, Cintya R. de. Escola Itinerante Carlos Marighella: uma construção coletiva. In. **Cadernos da Escola Itinerante. Itinerante: a Escola dos Sem Terra – trajetórias e significados**. Ano I, N° 2, Curitiba, outubro de 2008.

KOLLING, Edgar Jorge, Nery-FSC; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.) **Por uma Educação Básica o Campo: memória. Brasília**: Editora Universidade de Brasília, 1999. (Coleção por uma Educação Básica do Campo, n°1).

KONDER, Leandro. **A construção da proposta pedagógica do SESC**. Rio de Janeiro, Ed SENAC, 2000.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

LEFEBVRE, Henri. **Marxismo**. Porto Alegre, RS: L&PM, 2011.

LEITE, Valter de Jesus, AMBONI, Vanderlei. **A relação trabalho e educação na escola itinerante do MST Paraná**. Anais do IX Seminário do Trabalho: Trabalho, educação e neodesenvolvimentismo. Realizado pela RET, Marília, SP, 2014.

LENIN, Vladimir Ilianov. **Que fazer**. In. marxists.org. Acessado em 13 de maio de 2013.

\_\_\_\_\_. **Ilusões constitucionistas**. 2ª ed. São Paulo, Kairós Livraria Editora Ltda, 1985.

LIMA, Grazielle Cristina Dainese de. **A experiência Sem Terra: uma abordagem antropológica sobre a vida no acampamento**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

LUCIANO, Charles Luiz Policena. **A luta do MST no capitalismo como uma prática educativa com perspectiva de desenvolvimento: A institucionalização da Escola Itinerante e a provisoriedade do acampamento**. Dissertação de Mestrado. Universidade Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2007.

LUNATCHARSKI, Anatoli. **A Educação na Rússia Revolucionária** (a). *Jornal Livro*. V. I, nº 10. Outubro de 2002.

\_\_\_\_\_. **A Educação na Rússia Revolucionária** (b). *Jornal Livro*. V. II, nº 10. Dezembro de 2002.

MAKARENKO, Anton Semiônovitch. **Poema Pedagógico**. 2ª Ed. Vol 1. São Paulo: Brasiliense, 1987.

\_\_\_\_\_. **Poema Pedagógico**. Vol 2. São Paulo: Brasiliense, 1991.

\_\_\_\_\_. **Poema Pedagógico**. 2ª Ed. Vol 3. São Paulo: Brasiliense, 1987.

MANDEL, Ernest. **O lugar do marxismo na história**. 2ª ed. São Paulo, Xamã, 2001.

MARCON, Telmo et al. **Inter-relações entre governos e movimento sem terra na (des)construção da escola itinerante no Rio Grande do Sul**. In. <http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/TelmoMarcon-ComunicacaoOral-int.pdf> s/d. Acessado em 20 de março de 2013

MARIUCCI, Elza Marques da Silva; BORBA, João Flávio. **Laudo Agrônomo e Social da Comunidade Elias Gonçalves de Meura**. Maio de 2012. In. <http://terradedireitos.org.br/wp-content/uploads/2012/08/Anexo-III.pdf>. Acesso em 25 de setembro de 2013.

MARTINS, Fernando José. **Gestão democrática e ocupação da escola: limites e possibilidades da gestão das escolas em acampamentos e Assentamentos do MST**. GT: Estado e Política Educacional/ n.05. In. <http://27reuniao.anped.org.br/gt05/t056.pdf>. Acesso em 20 de janeiro de 2014.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. Obras Escolhidas, Tomo I, Lisboa: Edições Avente, 1982.

\_\_\_\_\_. **A Ideologia Alemã**. Obras Escolhidas, Tomo I, Lisboa: Edições Avente, 1982.

MARX, Karl. **O Capital**. Livro Terceiro, Volume V, 4ª ed. São Paulo, Difel, 1985.

\_\_\_\_\_. **Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório**. As Diferentes Questões. Obras Escolhidas, tomo II. **Lisboa, Edições Avante: 1983**.

- MARX, Karl. **Crítica ao programa de Gotha**. São Paulo, Ed. Boitempo, 2012.
- \_\_\_\_\_. Mensagem Inaugural da Associação Internacional dos Trabalhadores. **Obras Escolhidas, tomo II**. Lisboa, Edições Avante: 1983-b.
- MAZZEO, Antonio Carlos. **Estado e Burguesia no Brasil: origens da autocracia burguesa**. Belo Horizonte, Oficina de Livros: 1989.
- MERCADANTE, Paulo. **A consciência conservadora no Brasil**. 3ª Ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1980.
- MILIBAND, Ralph. Estado. In. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Ed por Tom Bottomore. Rio de Janeiro, Editora Jorge Zahar, 1988.
- MOLINA, Mônica Castagna. Legislação Educacional do Campo. In **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- MORRISAWA, Mitsue. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo, Expressão Popular, 2001.
- MST. Como fazer a escola que queremos. **Caderno de Educação** nº 01, de 1992. In. Dossiê MST Escola: documentos e estudos 1990-2001. 1ª Impressão, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Relatório Semestral da Escola Itinerante 2012**. MST/ACAP. Curitiba, 2012.
- \_\_\_\_\_. **Jornal dos Trabalhadores Sem Terra**. nº 66, setembro de 1987.
- \_\_\_\_\_. **Agenda do MST**, 1986.
- \_\_\_\_\_. **Lutas e conquistas. Reforma Agrária: por justiça social e soberania popular**. Janeiro de 2010a.
- \_\_\_\_\_. **Escola Itinerante em acampamentos do MST**. Estud. av. [online]. 2001, vol.15, n.42, pp. 235-240.
- \_\_\_\_\_. **I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo**. (Documentos) CNBB, MST, UNICEF, UNESCO, UnB, Luziânia, GO: 27 a 31 de junho de 1988.
- \_\_\_\_\_. **Cadernos da Escola Itinerante**. Pedagogia que se constrói na itinerância: orientações aos educadores. Ano II, Nº 4, Curitiba, novembro de 2009a.
- \_\_\_\_\_. **Cadernos da Escola Itinerante**. A escola da luta pela terra: a escola itinerante nos Estados do RS, PR, SC, AL e PI. Ano III, nº 5, Curitiba, março de 2010b.
- \_\_\_\_\_. **Cadernos da Escola Itinerante**. Itinerante: a Escola dos Sem Terra – trajetórias e significados. Ano I, nº 2, Curitiba, outubro de 2008a.
- \_\_\_\_\_. **Cadernos da Escola Itinerante**. Escola Itinerante do MST: História, Projeto e Experiências. Ano VIII, nº 1, Curitiba, abril de 2008b.
- \_\_\_\_\_. **Cadernos da Escola Itinerante**. Pesquisa sobre a Escola Itinerante: refletindo o movimento da escola. Ano II, nº 3, Curitiba, abril de 2009b.
- \_\_\_\_\_. **Ciclos de Formação Humana na Escola – Colégio Estadual Iraci Salete Strozak e Escolas Itinerantes**. Sem data.



\_\_\_\_\_. A educação como prática libertadora. **Revista Sem Terra**. Ano I, nº 02, out/nov/dez de 1997.

MUNARIN, A. Educação do campo. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

MUNIZ, Monica. **Sesmarias e Posse de Terras: Política Fundiária para Assegurar a Colonização Brasileira**. Revista Histórica. Ed. 02, Arquivo do Estado de São Paulo, São Paulo, 2005.

NAGEL, Lizia Helena. **O Homem em sua humanidade na perspectiva do multiculturalismo**. (Texto apresentado no IV Seminário Internacional de Psicologia, UEM, Maringá, maio de 2009).

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. Educação e Cultura: as escolas do campo em movimento. **Fragmentos da Cultura**. Vo. 16, nº 11/12, p. 867-883, Goiânia, 2006.

OLIVA, Maria Herlenda Borges. Política de Estado e Prática Social. In. **Serviço Social & Sociedade**. São Paulo, Cortez Editora. Ano IX – Abril de 1988 p. 145-155.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. A natureza do desenvolvimento do capitalista no campo brasileira. In. **A questão agrária**. Vol. 6, Expressão Popular, 2003.

OLIVEIRA, Daniela Carla. **Entrevista** concedida no município de Condói, Paraná, em 23 de agosto de 2013.

PALUDO, C. **Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático popular**. Porto Alegre: Tomo Editorial; Camp, 2001.

PARANÁ – CEE. **Regimento Escolar, Deliberação nº 16/1999**. Processo 675/99. Parecer Teófilo Bacha Filho, 1999.

\_\_\_\_\_. **Regimento Escolar, Colégio Estadual Iraci Salete Strozak**, Rio Bonito do Iguaçú, PR, 2009a.

\_\_\_\_\_. **Parecer 1012/2003**, 2003.

PARANÁ. **Carta de Porto Barreiro**. II Conferência Estadual por uma Educação Básica do Campo. Porto Barreiro, 02 a 05 de novembro de 2000a.

\_\_\_\_\_. SUED/SEED. **Instrução nº 007/2010** – PPP, 2010.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 3392 - 21/07/2004**, publicado no Diário Oficial Nº 6776 de 21/07/2004.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 2043 - 12/01/1993**, publicado no Diário Oficial Nº 3929 de 13/01/1993.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10050 - 16/07/1992**, publicado no Diário Oficial Nº 3807 de 17/07/1992.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 14267 - 22/12/2003**, publicado no Diário Oficial Nº 6632 de 23/12/2003.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo**. Curitiba, 2006.

\_\_\_\_\_. **Carta do Paraná para a Educação do Campo**. Emanada no II Seminário

Estadual de Educação do Campo do Paraná, 2000.

\_\_\_\_\_. As escolas públicas do campo no Estado do Paraná: uma identidade em construção. **Cadernos temáticos da diversidade**. Curitiba, SEED, PR, 2010b.

\_\_\_\_\_. **Estatuto do Conselho Escolar**. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Coordenação de Apoio a Direção e Equipe Pedagógica. Curitiba: SEED, 2005a.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político-Pedagógico**. Colégio Estadual Iraci Salete Strozak, Rio Bonito do Iguacu, PR, 2009b.

\_\_\_\_\_. **Regimento Escolar**. Colégio Estadual Iraci Salete Strozak, Rio Bonito do Iguacu, 2009c.

\_\_\_\_\_. **Plano Estadual de Educação**. Curitiba. SEED, 2005b.

PARANÁONLINE. **Sem Terra é morto em invasão de fazenda no interior do Paraná**. In. <http://www.parana-online.com.br/editoria/especiais/news/88993/?noticia=SEM+TERRA+E+MORTO+EM+INVASAO+DE+FAZENDA+NO+INTERIOR+DO+PARANA>. Acessado em 15/08/2013.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. Série Educação em Ação, 7ª ed. São Paulo, Ática, 2003.

\_\_\_\_\_. Políticas Educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. In. **Políticas públicas & educação básica**. Luiz Fernandes Dourado e Vitor Henrique Paro (Org.) são Paulo, Xamã, 2001.

\_\_\_\_\_. **Eleição de Diretores: a escola pública experimenta a democracia**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

\_\_\_\_\_. **Administração escolar – introdução crítica**. 6ª ed. São Paulo, Cortez, 1993.

PEREIRA JUNIOR, Edmilson. Índice de GINI. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

PIERI, Neucélia Meneghetti de. **Organização social e representação gráfica: crianças da escola itinerante do MST**. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

PINO, Ivany. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. In. **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 10. Ed., São Paulo: Cortez, 2007.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

PORTO, Mayla Yara. ABRA avalia a lei agrária. In **Quinzena**, nº 165, de 15 julho de 1993. (abra – associação brasileira de reforma agraria) entrevista ‘Solo Urbano’.

PUHL, Raquel Inês. **Escola Itinerante do MST: O Movimento da Escola na Educação do Campo**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

PT - **Caderno Temático do Programa de Governo: Uma Escola do Tamanho do Brasil**.

Coordenador: Antônio Palocci Filho. Fundação Perseu Abramo, 2002.

RIBEIRO, Marlene. **Educação do campo: embate entre Movimento Camponês e Estado**. Educ. rev. [online]. 2012, vol.28, n.1, pp. 459-490. ISSN 0102-4698.

Ribeiro, Maria de Fátima Bento. **Memórias do concreto: vozes na construção de Itaipu**. Cascavel: Edunioeste, 2002.

ROMÃO, José Eustáquio. Gestão Democrática do Ensino Público: condição da reforma educacional brasileira. In. **Autonomia da Escola: princípios e propostas**. Moacir Gadotti e José E. Romão (orgs). 6ª Ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

ROMÃO, José Eustáquio; PADILHA, Paulo Roberto. Diretores escolares e gestão democrática da escola. In. **Autonomia da Escola: princípios e propostas**. Moacir Gadotti e José E. Romão (orgs). 6ª Ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

RONDON, José Eduardo. **MST "engrossa" invasão no Paraná com chegada de mais sem-terra**. FOLHA Online. de 01/08/2004 – 20h52.

ROSENFELD. Denis L. **O que é democracia**. São Paulo, Brasiliense, 2003.

SANTA CATARINA. **Experiências pedagógicas desenvolvidas no Estado**. 13/04/2009. In. <http://www.sed.sc.gov.br/educadores/educacao-do-campo?start=3>. Acesso em 10 de abril de 2014.

SANTOS, Ramofly Bicalho. **Histórico Da Educação do Campo no Brasil**. UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, s/d. Disponível em <http://educampo.ufsc.br/wordpress/seminario/files/2012/01/Bicalho-dos-Santos.pdf>. Acessado em 10 de junho de 2013.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. **Escola do Campo – Espaço de Disputa e de Contradição: Análise da Proposta Pedagógica das Escolas Itinerantes do Paraná e do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina**. Tese de doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: **Revista Brasileira de Educação**. V.12 n.34 jan./abr.2007.

\_\_\_\_\_. **Escola e Democracia**. 35 ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

\_\_\_\_\_. Educação Socialista, Pedagogia Histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In. LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval. **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. São Paulo: Autores Associados; HISTDBR, 2005. P. 223-274.

SCHWENDLER, Sonia Fatima. Principais problemas e desafios da educação do campo no Brasil e no Paraná. In. **Cadernos Temáticos – Educação do Campo**, Curitiba, SEED-PR, 2005.

**SEMINÁRIO NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO**. Brasília, 26 a 29 de novembro de 2002. In. **Por uma Educação do Campo**. 2 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

SILVA, Marcelo Soares Pereira da. Gestão e organização do trabalho na escola pública: práticas sociais em educação em Minas Gerais (1983-1994). In. **Políticas públicas & educação básica**. Luiz Fernandes Dourado e Vitor Henrique Paro (Org.) são Paulo, Xamã, 2001.

SILVA, Valdomiro Ribeiro da. **Educação e Diversidade Cultural**. In.

[www.ufscar.br/~crepa/Textos...por.../Valdomiro\\_Silva.doc](http://www.ufscar.br/~crepa/Textos...por.../Valdomiro_Silva.doc). Acessado em 15 de junho de 2013.

SILVA, Maria do Socorro. Diretrizes operacionais para escolas do campo: rompendo o silêncio das políticas educacionais. In. **Cadernos Temáticos – Educação do Campo**, Curitiba, SEED-PR, 2005.

\_\_\_\_\_. Educação como direito: reler o passado, refletir o presente e projetar o futuro. In. **Práticas pedagógicas e formação de educadores(as) do campo: caderno pedagógico da educação do campo**. Brasília, Dupligráfica, 2009.

SOARES, Edla de Araujo Lira. Parecer CEB/CNE nº 36/2001. Brasília: MEC, 2001. In. **Por uma Educação do Campo**. 2 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

STEDILE, João Pedro. A origem de latifúndio no Brasil. **Revista PUC Viva**, 08, Os 500 Anos e Outra Perspectiva. 2000. In. <http://www.apropucsp.org.br/apropuc/index.php/revista-puc-viva/49-08-outros-500/1882-a-origem-do-latifundio-no-brasil>. Acesso em 18 de dezembro de 2011.

STÉDILE, João Pedro; FREI SÉRGIO. **A luta pela Terra no Brasil**, São Paulo, Scritta, 1993

STEDILE, João Pedro; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brava Gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil**. São Paulo, Fundação Perseu Abramo, 2001.

TAKAU JUNIOR, Iokisa. **Escola itinerante: escola, Estado e MST no espaço do acampamento**. XIX ENCONTRO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA, São Paulo, 2009, pp. 1-27.

TERRA DE DIREITOS. **Justiça Federal decide o futuro de 80 famílias sem terra acampadas há oito anos no Paraná**, 2012. In. <http://terradedireitos.org.br/biblioteca/justica-federal-decide-o-futuro-de-80-familias-sem-terra-acampadas-ha-oito-anos-no-parana/>. Acesso em 20 de outubro de 2013.

\_\_\_\_\_. **Famílias são assentadas após 9 anos de ocupação no Noroeste do Paraná**. In. <http://terradedireitos.org.br/biblioteca/familias-sao-assentadas-apos-9-anos-de-ocupacao-no-noroeste-do-parana/> (25/04/13). Acesso em 20 de outubro de 2013.

TRAGTENBERG, Maurício, A escola como organização complexa. In: Garcia, W.E. (org.) **Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento**. 3.a ed. SP: McGraw-Hill do Brasil, 1978.

THOMPSON, E. P. Algumas observações sobre classe e ‘falsa consciência’. In: NEGRO, A. L.; SILVA, S. (Org.). **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. Campinas: Edunicamp, 2001.

VEIGA, Ilma Passos, **Projeto Político da Escola: uma construção coletiva. Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível**. Ilma P. A. Veiga (org.). Campinas, SP: Papyrus, 1995.

VENDRAMINI, Célia Regina. **Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo**. Vol. 27, nº 72. Campinas, Cad. Cedes, 2007.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Ciência e Existência: Problemas filosóficos da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

\_\_\_\_\_. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo, Autores Associados/Cortez, 1987.

VILLALOBOS, Jorge Guerra. Inovação agrícola, movimentos sociais rurais e reforma agrária no Paraná, Brasil. **Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales**. Universidad de Barcelona [ISSN 1138-9788], Nº 69 (86), 1 de agosto de 2000.

RIO GRANDE DO SUL. **Parecer nº 1.313/96**, Conselho Estadual do Rio Grande do Sul – CEDD, 1996.

WEIDE, Darlan Faccin. **Quefazer pedagógico em acampamento de Reforma Agrária no Rio Grande do Sul**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1998.

\_\_\_\_\_. A Escola Itinerante em acampamentos da reforma agrária no RS. In **Cardernos da Escola Itinerante**. Ano II, nº 3, Curitiba, abril de 2009b.

WERNER, Inácio. **Do latifúndio ao agronegócio. A concentração de terras no Brasil**. Revista IHU On-line. 2001. In. <http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/45914-do-latifundio-ao-agronegocio-a-concentracao-de-terras-no-brasil-entrevista-especial-com-inacio-werner>. Acesso em 15 de janeiro de 2012.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. São Paulo, Boitempo, 2011.

## Anexo A

## Certificado do Curso de Capacitação para os Professores que Trabalham com os Sem-Terra

ESTADO DO PARANÁ  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
CENTRO DE TREINAMENTO DO MAGISTÉRIO  
CETEPAR



## CERTIFICADO

Certificamos que **MARIA EDI DA SILVA CAMILO**  
obteve **APROVEITAMENTO EXCELENTE E FREQUENCIA DE 100%**  
no **CURSO DE CAPACITACAO PEDAGOGICA PARA OS PROFESSORES QUE  
TRABALHAM COM OS SEM-TERRA - 1a. E 2a. ETAPAS**  
autorizado pela resolução **1677/92** da Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná  
realizado no período de **25/05/92** a **17/07/92** em **GUARAPUAVA**

Conteúdo:

**NUMERO DE HORAS/AULA: 80 (OITENTA)**

- 01. ALFABETIZACAO - Fundamentacao**
- 02. LEITURA - Funcao Social / Tipos de Leitura**
- 03. PRODUCAO E REESTRUTURACAO DE TEXTOS**
- 04. AVALIACAO - Funcao Diagnostica e Forma de Registro**
- 05. CONCEPCAO DE GEOGRAFIA E HISTORIA**
- 06. RELACAO - Conteudo, Metodologia e Avaliacao de 1a. a 4a. Serie**

\*\*\*\*\*

Curitiba, **18 DE AGOSTO DE 1992**

\*REGISTRO\*  
LIVRO - 81  
PAGINA - 381  
CURSO - 0182.92

  
CETEPAR/SEED  
ARCHIMEDES PERES NARANHAO

