

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

GABRIELA DE MENEZES FERNANDES

AS GEOGRAFIAS DAS ESCOLAS ITINERANTES DO MST: COMO A EDUCAÇÃO
DO CAMPO FORTALECE A LUTA PELA TERRA NO PARANÁ.

CURITIBA

2018

GABRIELA DE MENEZES FERNANDES

AS GEOGRAFIAS DAS ESCOLAS ITINERANTES DO MST: COMO A EDUCAÇÃO
DO CAMPO FORTALECE A LUTA PELA TERRA NO PARANÁ.

Dissertação apresentada como requisito parcial à
obtenção do grau de Mestre em Geografia, no
Curso de Pós-Graduação em Geografia, Setor de
Ciências da Terra, da Universidade Federal do
Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Ângela Massumi Katuta.

CURITIBA

2018

Catálogo na Fonte: Sistema de Bibliotecas, UFPR
Biblioteca de Ciência e Tecnologia

F363g

Fernandes, Gabriela de Menezes

As geografias das escolas itinerantes do MST: como a educação do campo fortalece a luta pela terra no Paraná. [recurso eletrônico] Gabriela de Menezes Fernandes. – Curitiba, 2018.

Dissertação - Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências da Terra, Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2018.

Orientadora: Ângela Massumi Katuta.

1. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (Brasil). 2. Escolas móveis. 3. Educação.
4. Escolas rurais. I. Universidade Federal do Paraná. II. Katuta, Ângela Massumi. III. Título.

CDD: 333.31

Bibliotecária: Vanusa Maciel CRB- 9/1928

TERMO DE APROVAÇÃO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR SETOR DE CIÊNCIAS DA TERRA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GEOGRAFIA

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em GEOGRAFIA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **GABRIELA DE MENEZES FERNANDES** intitulada: **AS GEOGRAFIAS DAS ESCOLAS ITINERANTES DO MST: COMO A EDUCAÇÃO DO CAMPO FORTALECE A LUTA PELA TERRA NO PARANÁ.**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua Aprovação no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 06 de Abril de 2018.

ANGELA MASSUMI KÁTUTA
Presidente da Banca Examinadora (UFPR)

MARIA ANTONIA DE SOUZA
Avaliador Externo (UEPG)

JORGE RAMÓN MONTENEGRO GÓMEZ
Avaliador Interno (UFPR)

OBS: este documento é válido por 90 (noventa) dias a contar da data.

“Há um pouco de ti no que sou e muito de
ti no que faço”. Dedico esse trabalho a
minha amada Vó Dalva que sempre me
inspirou com seu amor pela educação. (*in
memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a minha orientadora, Professora Dra. Ângela Massumi Katuta por ser sempre muito atenciosa, paciente, compreensiva e por sua forma acolhedora de me orientar durante esses anos. Seu amor pela educação é inspirador e cativante, só tenho a agradecer pela oportunidade de ter te conhecido e compartilhado momentos de muito aprendizado e trocas que levarei para o resto da vida.

Agradeço imensamente também a todas as educadoras e educadores das Escolas itinerantes, que sempre me receberam em seus acampamentos de forma tão acolhedora e pelos momentos preciosos em que compartilharam comigo suas lutas diárias na Educação do Campo e no enfrentamento contra o latifúndio. A força, a resistência e o amor que vocês têm pela Educação do Campo é sem dúvida o maior aprendizado que levo comigo dessa experiência.

Agradeço todos os integrantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra que contribuíram de alguma forma para que este estudo fosse realizado. Em especial aos membros do Setor de Educação, sempre acessíveis e dedicados a me ouvir e a ajudar no que fosse preciso e principalmente a Luciane Olegario por me atender em todos os momentos em que precisei, pessoalmente ou não, mas sempre disposta a me ajudar.

Agradeço aos meus amigos incríveis que estiveram sempre ao meu lado nos momentos de alegria e naqueles em que parecia que tudo ia desabar também. Obrigada Gustavo Olesko pelas conversas, pelas indicações e pela amizade. Obrigada Ana Chimenez pela amizade linda, pelo carinho em todos esses anos juntas, por tudo que fez por mim (você sabe, sou eternamente grata). Obrigada Nathan de Lima por estar sempre presente e me ajudar em tantos momentos, como representante discente, mas principalmente como amigo, mais que especial. Obrigada Larissa Urquiza pelas palavras de conforto, pelas manhãs de estudos, por estar sempre disposta a me ouvir e por confiar em mim. A melhor parte do Mestrado foi sem dúvida ter ganhado sua amizade. Obrigada, também Marília Almeida, pelos 10 anos de amizade e por essa reaproximação maravilhosa, que me ajudou muito nestes anos de Mestrado. Compartilhar nossas angústias e nossas conquistas foi fundamental neste processo.

Agradeço a Laís por ter me ajudado a cuidar da vida e da saúde durante todo esse período de Mestrado.

Sou grata a toda minha família que sempre esteve presente e apoiou minhas caminhadas. Ao meu pai amado que até trabalhos de campo fez comigo e que sempre acreditou que eu era capaz, suas palavras são sempre precisas e fundamentais. À minha mãe maravilhosa, sempre ao meu lado, que me ajudou com seu conhecimento e sua experiência na Geografia e na Reforma Agrária, mas principalmente na vida que foram essenciais para minha formação como pessoa. À minha irmã, que com seu conhecimento, principalmente na área da Educação, me guiou em vários momentos. Sou muito grata por ter você para compartilhar angústias, leituras, teorias, mas, sobretudo, por compartilhar uma vida inteira de companheirismo e amor. Agradeço a minha laia, que como em todos os momentos de minha vida esteve aqui e sempre vibrou e torceu por todos os passos que dei. E por fim, mas não menos importante, ao meu noivo, Vinicius Facco o meu mais profundo agradecimento, por estar comigo em cada pequeno passo que dei, por me confortar em cada pequena ou grande queda que tive, por me orientar, por ler meus textos, por me acompanhar nos trabalhos de campo, nos eventos e em todos os demais caminhos que percorri nos últimos 4 anos, mas principalmente nos 2 anos de Mestrado. Você foi fundamental para que eu conseguisse seguir com esse trabalho. Obrigada pelo seu amor incondicional.

Há momentos em que uma só olhada
Organiza uma longa caminhada
E incendeia o coração dos que já não se queixam.
Acredite que tudo guarda uma força interna
Que as injustiças não conseguem ser eternas
Simplesmente, porque os revolucionários não deixam.
(Ademar Bogo).

RESUMO

O presente estudo está inserido em um espaço de fronteira, entre duas áreas do conhecimento: a Geografia e a Educação, isso porque traz para debate o tema das Escolas itinerantes do MST, enquanto materialização da Educação do Campo no Paraná, mas também busca compreendê-las como uma forma ou como instrumento na luta pela terra em territórios de conflito. Esse tema surge pela necessidade de estudar processos de resistência no campo, frente à ausência de acesso a direitos básicos e de olhares para os camponeses. Tem como objetivo compreender as Escolas itinerantes do MST como expressões territoriais do processo de resistência e luta pela terra no Paraná. Para isso, utilizamos metodologias que nos permitissem uma análise predominantemente qualitativa, a partir de levantamentos bibliográficos, entrevistas semi-estruturadas e estruturadas, produção e análise de um conjunto de mapas com a espacialização das escolas, levantamento e análise de indicadores socioeconômicos, análise documental e trabalhos de campo em três locais - duas Escolas itinerantes, uma em Rio Bonito do Iguaçu outra em Quedas do Iguaçu, e também na Escola Base das Escolas itinerantes do Paraná, localizada em Rio Bonito do Iguaçu. Pudemos identificar a partir deste trabalho a importância que estas escolas têm nos territórios onde se encontram, enquanto mais um elemento de resistência frente à expulsão dos camponeses de suas terras, ao avanço do agronegócio no campo, mas também frente à educação tradicional que, quando ofertada, não condiz com a realidade vivida no campo, tampouco contribui para a emancipação destes sujeitos. Sendo assim, as Escolas itinerantes, além de ser uma resposta à demanda por escolas, têm contribuído, a partir da concepção de Educação do Campo, com a construção de uma educação contra-hegemônica, emancipadora e alinhada com a produção de modelo de campo e de sociedade mais democrático.

Palavras-chave: Educação do Campo. MST. Escolas itinerantes. Paraná.

ABSTRACT

The present study is inserted in a border space, between two areas of knowledge, Geography and Pedagogy. It is about MST itinerant Schools, taken as a materialization of Rural Education in state of Paraná, but also seeks to understand it as a form of land struggle in conflict territories. This theme is chosen due to the urgency of understanding resistance processes in the field, facing the lack of access to basic rights and the carelessness of the rural population. Its objective is to understand the itinerant schools of the MST (Landless Workers Movement) as territorial expressions of the process of resistance and land struggle in Paraná. It was used methodologies that allowed a predominantly qualitative analysis, based on bibliographical surveys, semi-structured and structured interviews, production and analysis of a set of maps with the schools location, survey and analysis of socioeconomic indicators, also fieldwork in three places - two itinerant schools, one in Rio Bonito do Iguaçu, another in Quedas do Iguaçu and also in the Base School of the itinerant schools of Paraná, also located in Rio Bonito do Iguaçu. We can identify the relevance of the schools in such territories, as well as a resistance aspect to the expulsion of peasants from their lands, to the corporate agribusiness power in the countryside, but also to traditional education, when the latter is offered, does not match the reality of countryside population, it doesn't contribute to the peasant emancipation. Thus, itinerant Schools, besides being a response to the demand for schools, have contributed, starting from the conception of the Rural Education, to the construction of a counter-hegemonic education, emancipating and based upon with the production of a different model of rural and as well as society.

Keywords: Education of/in countryside.MST.itinerants Schools. Paraná.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 - ESCOLAS ITINERANTES DO MST E SUAS GEOGRAFIAS NO PARANÁ	18
1.1 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS ITINERANTES	19
1.1.1 ESCOLAS ITINERANTES: O QUE VIMOS E OUVIMOS	32
1.2 INDICADORES SOCIOECONÔMICOS NOS TERRITÓRIOS DE LUTA PELA TERRA	40
1.3 INDICADORES EDUCACIONAIS NOS TERRITÓRIOS DE LUTA PELA TERRA	54
CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO DO CAMPO E A ESCOLA ITINERANTE: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EMANCIPATÓRIAS E CONTRA-HEGEMÔNICAS QUE COMPÕEM A LUTA PELA TERRA	62
2.1 PESQUISAS SOBRE AS ESCOLAS ITINERANTES	64
2.2. BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	77
2.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EMANCIPATÓRIAS E CONTRA-HEGEMÔNICAS NOS TERRITÓRIOS DE LUTA PELA REFORMA AGRÁRIA	80
2.2.1 A MATERIALIDADE DAS ESCOLAS ITINERANTES: BREVE ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E PLANO DE ESTUDO DAS ESCOLAS	89
CAPÍTULO 3 – A TERRITORIALIDADE DOS ACAMPAMENTOS E ESCOLAS ITINERANTES DO MST E A R-EXISTÊNCIA NA QUESTÃO AGRÁRIA	100
3.1 A TERRITORIALIDADE DAS ESCOLAS ITINERANTES NO PARANÁ	100
3.2 A QUESTÃO AGRÁRIA A PARTIR DOS TERRITÓRIOS DAS ESCOLAS ITINERANTES	114
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
5 REFERÊNCIAS	126
APÊNDICES	133

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto de pesquisa realizada durante o curso de Mestrado em Geografia pela Universidade Federal do Paraná. Esta pesquisa investiga, a partir do campo da Geografia, o tema da Educação do Campo, especificamente as territorialidades das Escolas itinerantes do estado do Paraná e sua imbricação com os territórios de luta por Reforma Agrária.

Para que a pesquisa seja contextualizada histórica e geograficamente, inicio esta introdução situando minha trajetória enquanto pesquisadora do tema. Apesar de não ter vinculação direta, sempre me interessei pelas causas do campo. Durante o período de graduação dediquei minhas pesquisas tanto na iniciação científica como nos trabalhos de conclusão de curso (Bacharelado e Licenciatura), à área da Geografia Agrária, mais especificamente ao tema da Educação do Campo e, por isso, ao entrar no Mestrado resolvi continuar pesquisando, aprendendo com este tema e, de alguma forma, fortalecendo essa modalidade de educação dura e arduamente construída pelos povos do campo.

A opção pela pesquisa das Escolas itinerantes foi feita por sugestão da banca durante a apresentação do meu trabalho de conclusão de curso do Bacharelado. Assim, após amadurecer a ideia, pesquisar bibliografias a respeito e, por fim, conversar com representantes do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) que lutam pelas questões inerentes à Educação do Campo e possuem demandas em relação às Escolas itinerantes, resolvi abordar o tema.

O recorte territorial desta pesquisa é o estado do Paraná, e foi definido a partir de dois aspectos: primeiramente pela própria localização, já que residimos neste estado, o que facilitou os trabalhos de campo, tendo em vista o reduzido tempo para a realização da pesquisa de mestrado (dois anos), mas também pelo fato de o referido estado ter um conjunto de experiências de extrema relevância no que diz respeito à Educação do Campo e, principalmente no tocante às Escolas itinerantes.

As Escolas itinerantes são escolas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra territorializadas em seus acampamentos. Elas surgem a partir da necessidade de se ter escolas nestes territórios que estão em constante movimento já que, por direito, as crianças, adolescentes jovens e adultos deveriam ter este acesso que historicamente lhes é interdito. E é a partir desta ausência e/ou

precariedade de políticas públicas e programas para os camponeses que estão mobilizados em luta pela terra, que se constituem as Escolas itinerantes, expressando territorialmente a luta pelo acesso, a resistência à negação de direitos, o que impulsiona a criação de espaços educativos próprios para garantir algo que lhes é de direito, mas ainda negado.

Esta ausência de olhares, políticas e programas públicos para os camponeses, não é só observado a partir das escolas. Este é um processo verificado historicamente no campo, intensificado principalmente desde a década de 1960, quando o Estado brasileiro impõe para o campo a modernização, entendida por muitos como conservadora¹ dado que atuou no sentido de precarizar a vida dos trabalhadores do campo, expulsando muitos por meio de uma série de mecanismos, sobretudo pela ausência de políticas e programas que assegurassem a permanência destes sujeitos em seus lugares de vida. Os interesses voltados para o desenvolvimento de uma agricultura capitalista com intensa interferência financeira do Estado, fez com que a agricultura camponesa, sua renda e seus territórios fossem fragilizados. Este processo gerou a expulsão dos camponeses de seus territórios, os quais tiveram que se reinventar e resistir frente a tantas formas de marginalização e exclusão de ordem socioeconômicas, evidenciadas por um processo histórico de negação dos saberes, das culturas, dos territórios e das identidades dos camponeses. Estas resistências são encontradas pelo campo e podem ser vistas a partir de movimentos sociais, como é o caso do MST, que luta pela reforma agrária popular no Brasil e reivindica direitos historicamente negados a fim de que possam produzir alimentos saudáveis.

Dentre estes direitos que lhes são negados, está a educação e foi entendendo sua importância e necessidade que os movimentos sociais do campo lutaram e construíram a Educação do Campo. Ela é uma concepção² de educação pensada e construída pelos camponeses, que fortalece a resistência nos territórios, pois se constitui a partir da realidade vivida por eles e, acima de tudo, está comprometida com o projeto de sociedade e de campo que os camponeses almejam.

Apesar das conquistas no âmbito das políticas e da consciência da importância de uma Educação do Campo, a estrutura agrária brasileira excludente

¹ Sobre o tema sugerimos a leitura de DELGADO (2010).

² Sobre a concepção de Educação do Campo ver CALDART (2009).

ainda permanece intocada, sendo a aprovação de leis e textos insuficientes para romper com os mecanismos de interdição à terra que se expressam cada vez mais nas desigualdades sócio-territoriais e na marginalização dos camponeses, seja quanto à distribuição de terras e também pelo acesso à educação nos diferentes níveis de ensino.

Importante destacar que está em processo uma apropriação estratégica do termo Educação do Campo pelo Estado capitalista que, em função de diferentes interesses, não incorpora os princípios básicos da mesma, esvaziando-a de conteúdo. Expressão disso está na quase ausência de medidas para, de fato, possibilitar o acesso e permanência à Educação do e no Campo nos diferentes níveis de ensino.

A pesquisa foi pensada a partir deste contexto brevemente esboçado, e traz o debate das Escolas itinerantes do MST, como uma alternativa, pensada pelo movimento para garantir às suas crianças e adolescentes o acesso à educação básica, mesmo em momentos de grandes enfrentamentos e conflituosidades característicos da situação de acampamento.

É nesse contexto de luta, através da Educação do Campo, que as Escolas itinerantes são, além de um instrumento de resistência nos territórios em meio à ocupação, um contraponto ao ensino tradicional preconizado pela maioria das instituições de ensino e pelo Estado brasileiro. Isso porque o movimento propõe e faz uma educação voltada para a emancipação, que produz diferentes relações dentro da sala de aula, fundadas nos saberes e demandas dos próprios educandos - e constrói uma educação voltada para sua realidade, fortalecendo suas lutas por meio do entendimento da legitimidade das mesmas, diferentemente do ensino tradicional que tende a homogeneizar os educandos, sem considerar suas especificidades, sendo o professor compreendido nesta perspectiva como mero transmissor e único detentor do conhecimento.

O objetivo geral da pesquisa foi compreender as Escolas itinerantes do MST como expressões territoriais do processo de resistência e luta pela terra no estado do Paraná. Para tal feito, necessitamos de objetivos mais específicos que deram suporte para a realização do objetivo geral e que são explicitados a seguir, não necessariamente na ordem em que estão descritos.

Objetivou-se espacializar, através de mapas, as Escolas itinerantes localizadas no estado do Paraná entre os anos de 2003 até o ano de 2017. O

recorte temporal foi escolhido levando em consideração os dados que se encontram a respeito dessas escolas, bem como a legalização da Escola itinerante a partir do convênio realizado junto ao Governo do Estado no ano de 2003. A ideia inicial era trazer os registros de escolas anteriores à legalização, entretanto, pela dificuldade de acesso aos dados mais antigos e a falta da sistematização desse processo, optou-se por este recorte temporal.

Levantamos os estudos e pesquisas sobre Escolas itinerantes do Paraná e verificamos como as compreendem no contexto dos processos de resistência. Este objetivo específico foi importante por auxiliar a verificar o que já foi sistematizado sobre as Escolas itinerantes, mas, além disso, foi necessário também para que se pudesse dialogar com outros autores, experiências e olhares.

Outro objetivo foi compreender a Escola itinerante nas áreas de conflito por terra e território dentro do estado do Paraná como expressões territoriais das resistências e lutas do MST. Ou seja, relacionar a localização destas escolas com as áreas de conflito e entender a importância delas nestas áreas, como expressão territorial de resistência e de luta.

Esta pesquisa buscou trazer elementos para uma análise predominantemente qualitativa. Pretendeu-se, através dos procedimentos metodológicos, elaborar análise crítica da complexa realidade encontrada no campo a partir das formulações e reflexões de outros autores que abordam a questão.

Como forma de melhor compreender esta realidade realizamos trabalhos de campo, que serão descritos mais a frente, em Escolas itinerantes dentro do recorte territorial pensado para a pesquisa, que é o estado do Paraná. O último dado coletado quanto ao número destas escolas no estado indicou 12 existentes, mais a Escola Base das Escolas Itinerantes, contabilizou um total de 13 locais a serem analisados. Devido ao curto período para a realização da pesquisa, optou-se por escolher duas escolas. Estas foram escolhidas após a análise dos dados referentes a conflitos por terra no Paraná e a partir da localização dos acampamentos, percebendo a importância de determinadas regiões e a relevância dessas escolas nos territórios da reforma agrária. Optou-se então pela Escola itinerante Vagner Lopes no acampamento Dom Tomás Balduino em Quedas do Iguaçu e pela Escola itinerante Herdeiros do Saber do acampamento Herdeiros da Luta de 1º de maio no município de Rio Bonito do Iguaçu. Ambos os acampamentos têm destaque devido à quantidade de famílias acampadas, resultando deste fato a relevância destas

escolas nestes territórios. Ambas, possuem mais de uma sede para que seja possível atender a demanda desta região levando em conta a extensão da área dos acampamentos. Por exemplo, a Escola itinerante Vagner Lopes, possui a sede I e a sede II. E a Herdeiros do Saber possui as sedes I, II, III e IV. Durante o trabalho de campo nos acampamentos conhecemos a sede I de cada escola, por isso, a contabilização de duas escolas visitadas. Enfatizamos aqui, no entanto que a proposta destes trabalhos de campo não era a realização de estudos de caso e sim uma aproximação com a realidade que pesquisamos, bem como para trazer ao trabalho as vozes dos sujeitos que constroem e vivem diariamente esta realidade.

Para além dessas, foi realizada a visita na Escola que era à época (agosto de 2017) a Base das Escolas itinerantes, chamada de Colégio Estadual Iraci Salete Strozak, localizada no assentamento Marcos Freire em Rio Bonito do Iguaçu, pois era neste local que ficava toda a documentação legal das demais Escolas itinerantes, como o Projeto Político Pedagógico das escolas, entre outros documentos importantes analisados.

No final da escrita deste trabalho, mais especificamente no final do mês de janeiro de 2018 recebemos a notícia de que a organização das Escolas itinerantes havia mudado. Como indicamos anteriormente, elas contavam com uma Escola Base, entretanto, essa característica foi modificada pelo Conselho Estadual de Educação no final do ano de 2017. Diferentemente do cenário anterior, criou-se uma Escola base em cada município que tenha Escola itinerante. Ou seja, o Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak agora é a Escola base apenas daquelas itinerantes localizadas no município de Rio Bonito do Iguaçu. As demais Escolas itinerantes ficaram sob incumbência dos demais municípios onde se encontram. Entendemos que esta mudança é um grande retrocesso para este programa, primeiramente, porque, diferente do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak, as demais escolas que agora serão a base das itinerantes não têm qualquer relação com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e, portanto, não necessariamente estarão alinhadas à concepção da Educação do Campo. Logo, o risco de serem fragilizadas do ponto de vista administrativo e pedagógico é muito grande. Há diferenças importantes na organização pedagógica das Escolas itinerantes, como, por exemplo, a avaliação feita através de pareceres e não a partir de notas. Além disso, há a possibilidade de as mesmas escolas do município que um dia negaram o acesso dos educandos sem-terra à educação, estarem agora

sendo parte do processo de legalização, validação de matrículas e certificação destes mesmos educandos, o que nos parece no mínimo contraditório. Diante deste contexto ainda bastante recente, deixamos aqui nossa inquietação e preocupação com os caminhos que as Escolas itinerantes percorrerão daqui para frente. Frisamos que apesar desta mudança, durante a finalização da escrita deste trabalho, consideramos a existência de apenas uma Escola Base devido ao tempo reduzido que tínhamos para modificar parte considerável da pesquisa.

Como procedimentos metodológicos, ou seja, as ferramentas que melhor contribuíram para analisar os processos em campo e mesmo depois dele para chegar aos objetivos almejados, tem-se primeiramente, mas não necessariamente nesta ordem, o levantamento bibliográfico. Neste procedimento, foram levantadas diversas bibliografias sobre o tema da pesquisa e que se relacionam com ela, como artigos científicos, Monografias, Dissertações e Teses, bem como livros que tratam da temática, além de notícias e informações em jornais, revistas e sites. Foram analisadas as produções sobre Escolas itinerantes tanto no que se refere ao estado do Paraná, mas também experiências de outras unidades da federação. Ademais, foi feito um estudo bibliográfico destes principais trabalhos sobre a temática, averiguando quais elementos de análise prevaleceram para que este trabalho possa contribuir a partir de elementos ainda não abordados e também a partir do olhar da própria geografia.

Além disso, houve um momento de análise documental das Escolas itinerantes, especificamente do Projeto Político Pedagógico e do Plano de Estudos.

Apesar de o trabalho consistir em análises predominantemente qualitativas, como afirmado anteriormente, incorporou-se alguns aspectos quantitativos à pesquisa, como do levantamento do número de Escolas itinerantes no Paraná, número de educandos que as acessam, séries ofertadas em cada uma, número de educadores e funcionários, processos de transformação de Escolas itinerantes em Escolas do campo, bem como dados coletados junto ao INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) referentes a número e localização de acampamentos no estado do Paraná, número de famílias, data da ocupação e se havia ou não escola neste território. Além destes, foram coletados também dados estatísticos de indicadores socioeconômicos dos municípios onde estão localizadas as Escolas itinerantes. Para isso, consultamos as informações fornecidas por alguns órgãos públicos responsáveis por cada temática escolhida, sendo eles o INEP

(Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), o IPARDES (Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social) e o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). A partir dos dados coletados nos portais online destas instituições foram confeccionados gráficos e quadros que sintetizam as informações.

Foram também utilizadas entrevistas orais semi-estruturadas e entrevistas orais não-estruturadas durante os trabalhos de campo com coordenadores das Escolas itinerantes, diretores da escola base e membros do Setor de Educação do MST Paraná. Os entrevistados foram identificados durante o texto apenas com as iniciais de seus nomes.

Para a elaboração dos mapas foi utilizado o software ArcGIS 10.3 bem como os dados cedidos pelo INCRA e pelo Setor de Educação do MST.

No primeiro capítulo buscamos apresentar as Escolas itinerantes, trazendo suas especificidades, seu processo de criação, os locais onde estão localizadas e suas formas de compreender a Educação do Campo. Incorporamos neste momento da pesquisa aquilo que enxergamos e ouvimos durante os trabalhos de campo. Trabalhamos com o estudo bibliográfico das pesquisas já realizadas sobre as itinerantes, a análise de documentos fundamentais das mesmas e, também como forma de espacializar as territorialidades destas escolas analisamos mapas e dados referentes às ocupações e os conflitos por terra, de maneira que pudéssemos relacionar estas escolas com o processo de luta.

No segundo capítulo discutimos a Educação do Campo e as Escolas itinerantes enquanto expressões da resistência e contraponto à educação tradicional e hegemônica, demonstrando, que suas práticas pedagógicas que estão dentro e fora de sala de aula caminham para a construção de uma educação emancipatória e contra-hegemônica. E que, além disso, compõem a luta pela terra.

No terceiro capítulo, trazemos a análise de indicadores socioeconômicos dos municípios onde estão localizadas as Escolas itinerantes, como forma de perceber a fundamentalidade delas e também dos acampamentos nestes territórios. Tentamos observar a partir destes indicadores, as mudanças ocorridas desde a chegada dos acampamentos e das famílias nestes municípios, procurando relacionar estes dados com o contexto mais amplo da conjuntura social, política e econômica do campo brasileiro. Por fim, ainda neste capítulo, trazemos a discussão da Questão agrária a

partir das Escolas itinerantes, mostrando de que forma elas se inserem nesse processo e como elas são também interpeladas e modificadas por este contexto.

CAPÍTULO 1 - ESCOLAS ITINERANTES DO MST E SUAS GEOGRAFIAS NO PARANÁ

Este primeiro capítulo traz uma caracterização geográfica e histórica das Escolas itinerantes no Paraná. Trazemos um conjunto de informações pertinentes no que diz respeito à criação e surgimento destas escolas, seus principais objetivos tanto pedagógicos como políticos, e os sujeitos inseridos na sua construção e desenvolvimento.

Há também neste capítulo a caracterização dos municípios em que as Escolas itinerantes estão inseridas, a partir da análise de indicadores socioeconômicos que nos ajudam a compreender os territórios das Itinerantes, as mudanças que as mesmas podem proporcionar a estes territórios e também a importância delas para os mesmos.

1.1 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS ITINERANTES

A mobilização dos movimentos sociais do campo no final da década de 1990 demandando políticas e ações voltadas para a educação foram muito importantes para a consolidação da discussão e da defesa da Educação do Campo. Hoje em dia, percebemos facilmente as mudanças que estas lutas trouxeram, as conquistas realizadas tanto no meio político - na luta por políticas públicas e na disputa por concepções de escola - quanto na visão e consciência destes sujeitos que passaram a se compreender como sujeitos de direitos e passam a demandá-los. Tais elementos foram muito importantes para a transformação do campo brasileiro em várias áreas, sobretudo naquelas da reforma agrária.

Contudo, é preciso atentar para o fato de que apesar da conscientização por parte dos sujeitos e das conquistas na esfera política, as desigualdades sociais e educacionais no campo ainda são muito grandes e isso é consequência de diversos elementos. Um destes é a própria estrutura fundiária do campo brasileiro, que concentra terras e fomenta desde há muito tempo a desigualdade no campo. Ora, nos parece distante a relação entre concentração de terras e desigualdades educacionais, entretanto, tais fenômenos estão extremamente interligados e ainda mais, fazem parte de estratégias para a permanência de um projeto de campo e de sociedade muito excludente, pautada em uma parcela reduzida da população como latifundiários e empresários do agronegócio, fomentado pelo Estado burguês.

Levando em consideração ainda a questão da estrutura fundiária, percebemos que se há a concentração de terras na mão de uma pequena parte da população, uma significativa outra parte desta permanece no campo sem terra ou são expulsos do campo e, como alternativa se instalam em geral nas regiões periféricas das cidades, muitas vezes sem acesso aos demais direitos fundamentais, assegurados pela Constituição, como o acesso a educação, a moradia, a saúde, entre outros. Maria Antonia de Souza (2012) nos explica que isso

faz parte de um projeto para o Brasil que atende a “[...] ideologia de que o campo está “esvaziado” e de que pessoas que trabalham a terra não necessitam de estudos” (p. 751). Concepção esta vinculada ao projeto de país das classes hegemônicas, resquício da modernidade colonial, a qual não considera a existência de outros saberes, nem mesmo dos sujeitos que vivem no campo, contribuindo ainda mais para as desigualdades sócio-territoriais.

Neste sentido, a Educação do Campo se torna uma importante conquista e instrumento de luta, visto que, demanda pela educação, mas também está alinhada à luta pela terra e por direitos fundamentais, que ainda são negados ou negligenciados aos povos do campo. Entendemos aqui que a Educação do Campo extrapola os limites da sala de aula, pois traz à tona o questionamento não só da lógica educacional tradicional, mas também do que se entende por campo, e de qual modelo de campo os sujeitos almejam.

Esta ligação forte da Educação do Campo com a luta pela terra é um dos principais elementos da nossa pesquisa, entendendo que estes dois eixos estão interligados por um conceito de extrema relevância nesta dissertação, que é a resistência, que atravessa todos os capítulos. Entendemos que tanto o acampamento, quanto a Escola itinerante, são formas de resistência e r-existências (PORTO-GONÇALVES, 2006) nos territórios e ambos são essenciais e se complementam na luta pela educação e na luta pela terra. Resistir na terra é permanecer nela mesmo diante de tantas formas de expulsões, tentativas de desmobilização, violência, falta de acesso aos direitos básicos de sobrevivência. Entretanto, o que percebemos é que há algo para além da resistência, os camponeses r-existem na terra, ou seja, encontram maneiras de permanecer neste território e de viver nele, se transformam e transformam este território se for necessário, criam alternativas, dão novo significado à vida e a sua existência. Estas agora voltadas para a luta por algo que é tão genuíno e fundamental, que é a terra, seu território. Entendemos que as Escolas itinerantes são parte dessa r-existência que os camponeses produzem, como alternativas de permanência no campo através da garantia do acesso ao direito básico que é a educação.

As Escolas itinerantes, com esta denominação, tiveram sua origem em meados da década de 1990 no estado do Rio Grande do Sul, para designar as escolas localizadas dentro dos acampamentos do MST. Experiências com escolas dentro de acampamentos já existiam. Camini (2009) diz que desde a retomada da

luta pela terra, no final da década de 1970, já existia a preocupação com as crianças, ainda não se imaginavam escolas, porém eram organizadas atividades educativas e culturais justamente por essa preocupação com a formação destas crianças que estavam afastadas das escolas. Ela afirma que primeiramente houve a iniciativa das próprias famílias com filhos em idade escolar, mas que logo essa preocupação foi sendo incorporada à luta pela Reforma Agrária. E assim, se iniciou a luta pelas “escolas de acampamento” as quais foram legalizadas no estado do Rio Grande do Sul no ano de 1996 e que mais tarde foram integradas também às experiências em outros estados como no Paraná, Santa Catarina, Goiás, Alagoas e Piauí.

No Paraná, recorte territorial desta pesquisa, a legalização das escolas aconteceu no ano de 2003, mas assim como nas demais regiões, já havia experiências de escolas em acampamentos - sem esta denominação - antes desta data, junto com a criação dos primeiros acampamentos, na década de 1980.

A Escola itinerante é uma materialização da política da Educação do Campo que, no Paraná, foi criada durante a gestão do governador Roberto Requião (2003-2006). Seu objetivo é cumprir com a demanda do acesso à educação que se manifesta através das lutas dos povos do campo. Sua peculiaridade está na localização, pois além de estar no campo, a Escola itinerante se insere em um território de extrema conflituosidade e instabilidade, visto que pertence aos acampamentos, locais que estão em constante movimento, passando por diversos momentos de enfrentamento, despejos, realocações, entre outros conflitos.

Um dos marcos da luta pela institucionalização das Escolas itinerantes no Paraná foi o acampamento instalado em frente ao Palácio do Iguazu, sede do governo do estado do Paraná, em junho de 1999, onde foi organizada a Escola itinerante Terra e Vida, que estava integrada a todo um movimento de protesto ao governo de Jaime Lerner, o qual realizava diversas perseguições e repressões ao movimento dos trabalhadores rurais sem-terra. (MST, 2008). Com a entrada do governo de Roberto Requião, em 2003, a possibilidade de diálogo era maior entre o MST e Estado. O próprio governador se colocava favorável a concepção de Educação do Campo que vinha sendo discutida. Sendo assim, são destacados pelo MST (2008) dois fatores importantes para a institucionalização das itinerantes, o primeiro fator foi a relação “amistosa” entre o movimento e o governo. O segundo fator foi a conquista da Coordenação da Educação do Campo dentro da SEED

(Secretária do Estado de Educação), a qual fortaleceu o processo interno de legalização das Escolas itinerantes.

Em entrevista com a Professora Sônia Fátima Schwendler - coordenadora da Educação do Campo dentro da SEED durante o processo de institucionalização das Escolas itinerantes – pudemos perceber o quanto de fato foi importante essa relação “amistosa” com o governo que, ao dialogar com os movimentos sociais possibilitou que os mesmos indicassem pessoas para ocupar os cargos da Coordenação da Educação do Campo, que seria uma forma de ter pessoas alinhadas a essa concepção de educação dentro da SEED, facilitando todo o processo. De acordo com ela, a primeira tarefa após a criação desta coordenação no mês de maio de 2003, foi organizar uma pequena equipe, composta por membros da Secretaria de Educação e do MST para conhecer a proposta das Escolas itinerantes no Rio Grande do Sul, pois a demanda para a criação das Escolas itinerantes era bastante urgente, visto que a época era de diversos conflitos no campo e um número bastante expressivo de acampamentos. De acordo com os dados disponibilizados pelo DATALUTA (2004) havia no Paraná 431 ocupações de terra, com cerca de 53 mil famílias. Após a visita ao Rio Grande do Sul, foi criada uma pequena comissão para, de fato, pensar como seria essa proposta, pois diferentemente da experiência conhecida no outro estado, em que se tinha apenas o Ensino Fundamental, a ideia no Paraná era abranger o máximo possível de níveis de ensino, desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental Completo, Ensino Médio e Magistério, bem como a modalidade de EJA. Schwendler nos explica que essa era uma das dificuldades, pois seria necessário negociar com diversos departamentos dentro da Secretaria de Educação, explicar a proposta e convencer todos eles da necessidade e importância dessa escola, internamente, para depois passar pelas instâncias do Conselho Estadual de Educação, o qual aprovou a escola em dezembro de 2003.

Outra questão importante enfatizada na entrevista com a professora Sônia Schwendler foi a negociação do convênio criado pelo estado para atender as escolas. No estado do Paraná, é incumbência do Governo do Estado fornecer professores para os Anos finais do Ensino Fundamental e Ensino médio, já a Educação infantil e os Anos iniciais do Ensino Fundamental ficam sob responsabilidade dos municípios. Sendo assim, havia uma dificuldade de criar uma maneira de viabilizar as escolas, pois era o governo do estado que estava

organizando e não era de sua responsabilidade contratar professores para Educação Infantil e anos iniciais do Fundamental. Foi acordado, então, que o Governo do Estado contrataria os professores de suas incumbências e seria repassado um recurso para a ACAP (Associação de Cooperação Agrícola e Reforma Agrária do Paraná), que é o órgão jurídico que representa o MST, para que fosse feita a contratação dos professores da Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental.

Enquanto todos esses processos de negociação estavam acontecendo dentro da Secretaria do Estado, nos acampamentos e no Setor de educação do MST já havia a movimentação para a construção dessas escolas, que foram ocorrendo simultaneamente ao processo de institucionalização. Algumas começaram a funcionar antes mesmo da aprovação, como forma de pressionar para que saísse o quanto antes estas questões institucionais. Além disso, mesmo antes da oficialização das escolas, já estavam acontecendo diversos processos de formação de professores, que inclusive era uma das condições dadas pela SEED, para garantir a qualidade das escolas e que não fosse uma política ou ação compensatória. Nesse processo, foram acordados o curso de Pedagogia da Terra oferecido pela UNIOESTE e no Colégio Estadual Iraci Salete Strozak, escola base das Escolas itinerantes, foi ofertado o curso de Magistério.

O Movimento, desde o início de sua luta, sempre se preocupou com a escolarização de suas crianças e adolescentes. Enquanto acampados esta preocupação era muito visível, visto que o número de crianças nos acampamentos era bastante significativo. De acordo com o próprio MST (2008), nos primeiros acampamentos no estado do Paraná, em 1981, localizados nos municípios de Quedas do Iguaçu e Cascavel havia aproximadamente 800 crianças e adolescentes sem acesso à educação.

Para atender essa demanda inicial, o Movimento organizou espaços direcionados para o cuidado das crianças, com atividades não escolares, porém, educativas. Consideramos interessante avaliar a importância desses momentos, de criação de espaços educativos não formais que, apesar de não terem o valor legal de uma instituição escolar formal, contribuem significativamente para o processo de luta e para a formação destes sujeitos.

Entretanto, estes espaços não eram suficientes. Muitos pais matriculavam seus filhos nas escolas das cidades, o que causava diversos problemas, primeiro

com relação ao próprio acesso a estas escolas, que era dificultado em razão das longas distâncias, da falta de transporte adequado e da situação das estradas; segundo quanto às discriminações que estas crianças sofriam por serem de um movimento social, por serem sem-terra. Além disso, como os acampamentos são muito dinâmicos e estão sempre em movimento, as crianças acabavam entrando ou tendo que deixar estas escolas no meio do ano, quando ocorria um despejo ou mudavam de lugar, fazendo com que elas muitas vezes perdessem o ano letivo.

Diante deste contexto, o Movimento, juntamente com o seu Setor de Educação, começou a pensar em novas possibilidades que atendessem a essa demanda dos acampados. “A expectativa era ter uma escola que participasse da vida do acampamento, que respeitasse a sua realidade e que a tomasse como ponto de partida para suas práticas pedagógicas” (MST, 2008, p. 13).

Frisamos aqui o quanto é relevante entender que esta escola compõe e foi criada como parte do acampamento e serve como instrumento de luta, pois defende uma educação que tenha como foco a realidade dos seus sujeitos, suas demandas, a fim de contribuir para a emancipação dos mesmos e para a tomada de consciência, entendendo que são sujeitos de direitos, o que de fato reflete em suas lutas.

No processo de criação das escolas destacam-se duas de grande relevância: a Escola Chico Mendes, localizada no acampamento José Abílio dos Santos em Quedas do Iguaçu que contava com 660 educandos e 43 educadores, e a Escola itinerante Zumbi dos Palmares no acampamento Dorcelina Folador em Cascavel com 360 educandos e 28 educadores. Estas foram importantes, pois a primeira, foi inaugurada no dia 30 de outubro 2003 antes mesmo da legalização das itinerantes, assim, serviu enquanto instrumento de pressão para que o projeto das Escolas itinerantes fosse assumido pelo governo do estado do Paraná. A segunda por ter sido a primeira escola inaugurada após a legalização das itinerantes, no dia 7 de fevereiro de 2004. (MST, 2008).

O estado do Paraná atualmente conta com doze³ Escolas itinerantes (E.I.) espalhadas por diversos municípios, sendo elas: E.I. Caminhos do saber, localizada no acampamento Maila Sabrina, município de Ortigueira; E.I. Carlos Marighella, no acampamento Elias Gonçalves de Meura, município de Planaltina do Paraná; E.I.

³ Dados de 2017 disponibilizados pelo Setor de Educação do MST.

Herdeiros da Luta de Porecatu, localizada no acampamento Herdeiros da Luta de Porecatu, no município de Porecatu; E.I. Paulo Freire no acampamento Reduto de Caraguatá, no município de Paula Freitas; E.I. Valmir Motta de Oliveira, no acampamento Companheiro Keno, município de Jacarezinho; E.I. Semeando Saber no acampamento Zilda Arns, município de Florestópolis; E.I. Herdeiros do Saber I – II – III e IV⁴ no acampamento Herdeiros da Terra de 1º de maio, no município de Rio Bonito do Iguaçu, E.I. Vagner Lopes I e II⁵ no acampamento Dom Tomás Balduino, município de Quedas do Iguaçu. Contabiliza-se o número 1896 de educandos⁶ que acessam hoje em dia essas escolas, nos mais diversos níveis, Educação Infantil, Ensino Fundamental anos iniciais e finais e Ensino médio, bem como, a modalidade de EJA em alguns casos.

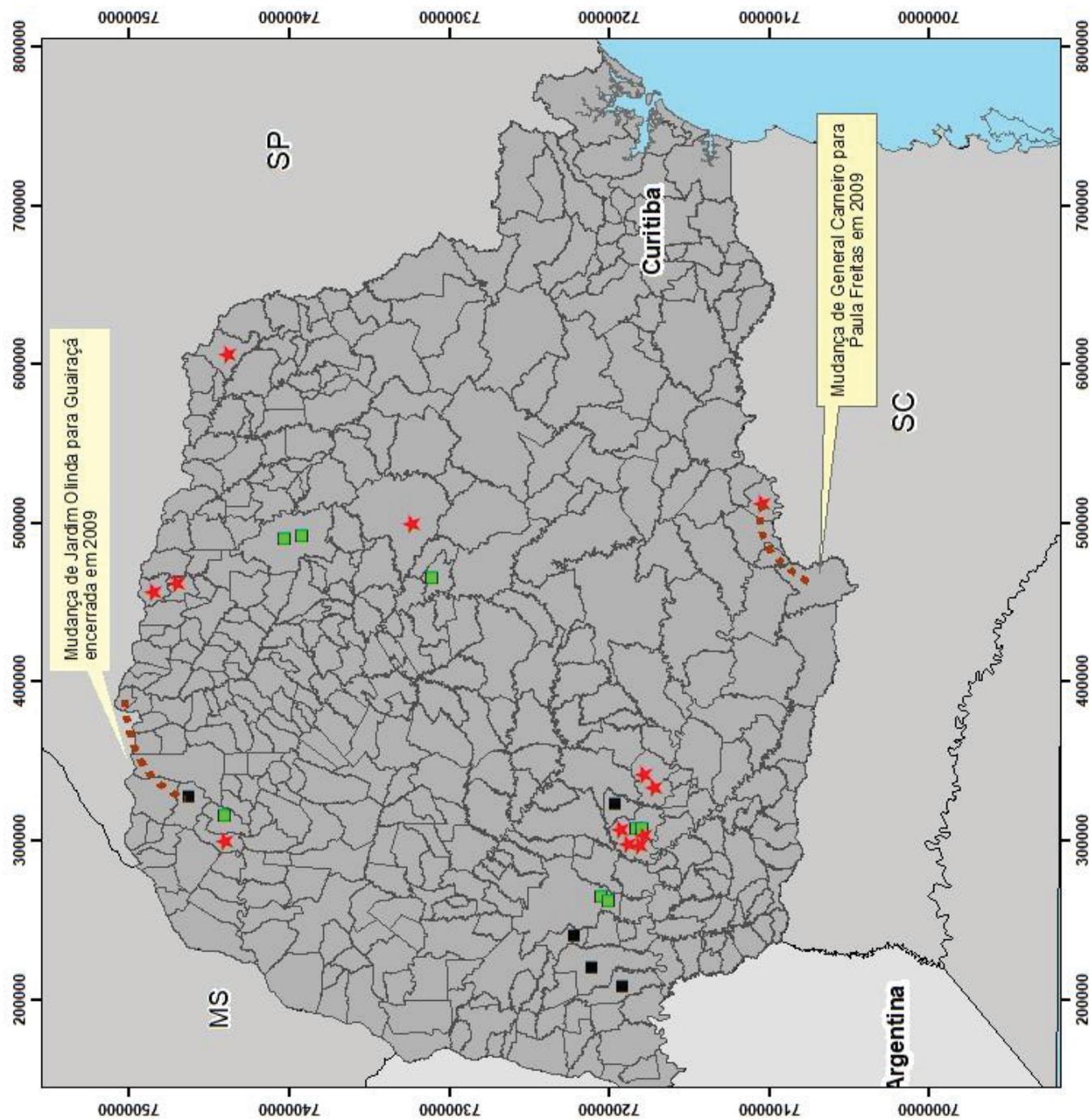
Desde o ano de 2003, quando são institucionalizadas as Escolas itinerantes no Paraná, foram constatadas 21, algumas delas, contudo, não existem mais, por diferentes motivos, como ocorrência de despejos e realocações dos acampamentos. Outras foram transformadas em escolas de assentamento, como podemos observar no Figura 1 e Quadro 1 com mais detalhes.

⁴ O acampamento Herdeiros da Terra de 1º de Maio, no município de Rio Bonito do Iguaçu tem aproximadamente 2500 famílias, cerca de 7000 pessoas, de acordo com notícia veiculada no site do MST (<<http://www.mst.org.br/2015/07/21/durmam-de-botina-a-historia-de-um-acampamento-sem-terra-no-parana.html> - acesso em 13/05/2017>) e também de acordo com os entrevistados durante o campo realizado nesta região. Nesta área, há 4 Escolas itinerantes vinculada a um mesmo nome “Escola itinerante Herdeiros do Saber I, II, III, IV”.

⁵ Assim como a Escola itinerante Herdeiros do Saber a Escola itinerante Vagner Lopes em Quedas do Iguaçu também possui duas unidades, porém, com o mesmo nome, justamente pelo elevado número de famílias, cerca de 700, e consequente demanda por escolas.

⁶ Dados disponibilizados pelo Setor de Educação do MST, referentes ao ano de 2016.

Figura 1 – Mapa de Localização das Escolas itinerantes do Paraná (2003-2017).



Mapa de Localização das Escolas Itinerantes do Paraná (2003 - 2017)



1.400 0 4.200 KM

Projeção: UTM Fusos: 22S

Legenda:

- Encerrou suas atividades
- Escola de Assentamento
- ★ Escola itinerante
- Trajetória das Escolas

Elaboração: Gabriela M. Fernandes,
2017

Na Figura 1 podemos observar que algumas Escolas itinerantes se movimentaram pelos territórios para acompanhar os acampamentos, evidenciando a relevância das mesmas pois mesmo mudando de município sua territorialidade é mantida, indicando sua fundamentalidade nos territórios de luta por reforma agrária. Neste sentido podemos entender a territorialidade da Escola itinerante Paulo Freire, hoje localizada no acampamento Reduto do Caraguatá, no município de Paula Freitas. Ela iniciou suas atividades a partir de um coletivo no Assentamento Etiene, em Bituruna, que cedeu espaço para um acampamento em junho de 2003. No mesmo ano, em agosto, um grupo de quatrocentas e cinquenta famílias do acampamento em Bituruna, ocupou a Fazenda Zattar em General Carneiro, criando o acampamento 1º de maio. Em 2007, em razão de diversos conflitos no acampamento, que colocavam em questão os próprios princípios do Movimento, o grupo se retirou do acampamento e a escola após sofrer diversas ameaças acabou saindo também. No final do ano de 2007, a Escola itinerante Paulo Freire retoma suas atividades no acampamento Reduto do Caraguatá no município de Paula Freitas, onde permanece até hoje (SAPELLI, 2013). Verifica-se que esta mudança da escola ocorre em função dos processos inerentes às lutas pela terra, expressando sua fluidez e demandas por educação em diferentes níveis de ensino, a valorização da educação do e no campo e a organicidade dos sujeitos que questionam a distribuição de terras no país. Importante destacar também que nem todo acampamento possui tais escolas e que sua existência é explicada pela capacidade organizativa do acampamento.

Podemos destacar também a geograficidade⁷ da Escola itinerante Ernesto Che Guevara, que foi criada no acampamento Quilombo dos Palmares em 2004, no município de Jardim Olinda. Os acampados e a escola passaram por três despejos no ano de 2006 e depois integraram o acampamento 8º de março em Guairaçá, a escola resistiu na e pela luta de tais sujeitos (SAPELLI, 2013). Verificamos neste caso que a territorialidade da escola não é apenas um ponto qualquer no mapa, expressa, sobretudo, as lutas, as resistências e organicidade do movimento e, também, a valorização da dimensão da escola formal do e no campo.

⁷ Entende-se geograficidade como “[...] à condição espacial da existência do homem em qualquer sociedade” (MOREIRA, 2004, p. 32), bem como, “[...] a existência em sua expressão espacial”. (idem, p. 33).

As escolas Oziel Alvez (Acampamento Casa nova), e Zumbi dos Palmares (Acampamento Dorcelina Folador), ambas do município de Cascavel se uniram em 2012 e passaram a funcionar como Escola de assentamento, no pré-assentamento Valmir Motta de Oliveira, no mesmo município. Apesar da mesma localização também passaram por esta itinerância. Assim como a Escola Chico Mendes, que pertencia ao acampamento José Abílio dos Santos, em Quedas do Iguaçu que, em 2007, passa a fazer parte do assentamento Celso Furtado, no mesmo município.

Muitas escolas encerraram suas atividades durante esses anos, principalmente em razão de despejos, algo muito comum infelizmente nos acampamentos e processos de luta pela terra. Este é um dos exemplos de conflitos que ocorre nestes territórios.

O Quadro 1 que segue apresenta algumas informações sobre as escolas itinerantes:

Quadro 1 - Escolas itinerantes do Paraná (2003-2017)

	Acampamento	Município	Data da ocupação	Criação da escola	Situação atual
E.I Construtores do Futuro	Acampamento 1º de setembro	Rio Branco do Ivaí	Setembro de 2007	2010	Escola de assentamento
E.I Herdeiros da Luta de Porecatu	Acampamento Herdeiros da Luta de Porecatu	Porecatu	2008	2009	Continua funcionando como escola de acampamento Várias famílias foram assentadas e a escola encerrou suas atividades em 2008
E.I Novos Caminhos do Campo	Acampamento 4 de setembro	Céu Azul	Julho de 2006	Fevereiro de 2007	
E.I. Anton Makarenko	Acampamento Companhia Roseli Nunes	Amaporã	Julho de 2005	Outubro de 2005	Em 2008 passou a ser escola de assentamento
E.I. Antonio Tavares	Acampamento 2º Conquista	Espigão Alto do Iguaçu	Anterior a 2003	Março de 2003	Encerrou suas atividades em 2006 por causa de despejo
E.I. Caminhos do saber	Acampamento Maila Sabrina	Ortigueira	2003	2007	Continua funcionando como escola de acampamento
E.I. Carlos Marighella	Acampamento Elias Gonçalves de Meura	Planaltina do Paraná	Julho de 2004	Setembro de 2004	Continua funcionando como escola de acampamento
E.I. Chico Mendes	Acampamento José Abílio dos Santos	Quedas do Iguaçu	Maior de 1999	Outubro de 2003	Escola do assentamento Celso Furtado a partir de 2007
E.I. Egrídio Brunetto	Acampamento Eli Vive II Quilombo dos Palmares (Jardim Olinda) - Março 2007	Londrina			Escola de assentamento
E.I. Ernesto Che Guevara	(Fazenda Videira) - 06/03/2008 foi para o acampamento 8 de março (Guairaçá)	Jardim Olinda/Guairaçá	2003	2004	Encerrou suas atividades em 2009
E.I. Herdeiros do Saber I, II, III e IV	Acampamento Herdeiros da Terra de 1º de maio	Rio Bonito do Iguaçu	Julho de 2014	Setembro de 2014	Continua funcionando como escola de acampamento

Escola	Acampamento	Município	Data da ocupação	Criação da escola	Situação atual
E.I. Maria Aparecida Rosignol Franciosi	Acampamento Eli Vive	Londrina	1ª ocupação em 1991, segunda em 2009	2010	Passou a ser escola de assentamento
E.I. Olga Benário	Acampamento 10 de maio	Quedas do Iguaçu	Maio de 1999	Fevereiro de 2004	Escola do assentamento Celso Furtado a partir de 2007
E.I. Oziel Alves	Acampamento Casa nova	Cascavel	1999	2007	Incorporada a E.I. Zumbi dos Palmares em 2012, passando a funcionar no pré-assentamento Valmir Motta.
E.I. Paulo Freire	Acampamento 1 de maio até 2007, depois passa para acampamento Reduto do Caraguatá	Paula Freitas	Maio de 2003	Junho de 2003	Continua funcionando como escola de acampamento
E.I. Semeando Saber	Acampamento Zilda Arns	Florestópolis	Março de 2014	2014	Continua funcionando como escola de acampamento
E.I. Sementes do Amanha	Acampamento Chico Mendes	Matelândia	Julho de 2004	Novembro de 2004	Encerrou suas atividades.
E.I. Terra Livre	Acampamento Terra Livre	Santa Terezinha do Oeste/Cascavel	Março de 2006	Março de 2006	Em 2008 foi despejada e encerrou suas atividades
E.I. Vagner Lopes I e II	Acampamento Dom Tomás Balduino	Quedas do Iguaçu	Julho de 2015	Julho de 2015	Continua funcionando como escola de acampamento
E.I. Valmir Motta de Oliveira	Acampamento Companheiro Kenô	Jacarezinho	2008	2008	Continua funcionando como escola de acampamento
E.I. Zumbi dos Palmares	Criada no acampamento Dorcelina Folador e depois levada para o acampamento 1º de agosto	Cascavel	Agosto de 2004	Fevereiro de 2004	Incorporou a E.I. Oziel Alves em 2012 e passou a funcionar no pré-assentamento Valmir Motta

Fonte: Sapelli, 2013; Setor de Educação do MST, 2016. Adaptado por: Gabriela de Menezes Fernandes, 2017

O próprio Movimento ressalta que as Escolas itinerantes não são criadas aleatoriamente nos acampamentos. Por exemplo, as duas escolas citadas anteriormente, Escola itinerante Chico Mendes e a Zumbi dos Palmares, foram criadas dentro de acampamentos que tinham condições para organizar um espaço escolar. E é assim com as demais itinerantes que foram criadas desde então. A partir da reflexão e organização própria das comunidades de cada acampamento, muitas decidem construir uma escola em seu território e se comprometem com a sua organização e gestão. Podemos afirmar então que as escolas itinerantes são expressões da organicidade⁸ do movimento em cada lugar em que se territorializam. Um dos membros da estadual do Setor de Educação do MST do Paraná, afirma que este Setor do acampamento tem que estar bem organizado, pois é ele quem vai acompanhar a escola, bem como as famílias que, na falta do Estado – o que é bastante comum - é quem garante toda a estrutura das escolas. (C, 2017)

Levando em conta que infelizmente nem todos os acampamentos têm estrutura organizativa para a consolidação de uma escola em seu território, contamos com um número reduzido de Escolas itinerantes no estado do Paraná, ao compararmos com o número de acampamentos. De acordo com dados fornecidos pelo INCRA⁹, temos no Paraná 83 acampamentos do MST e quase 10 mil famílias acampadas, para apenas 12 escolas itinerantes. Apesar do número reduzido, proporcionalmente falando, entendemos que cada escola tem sua importância, pois produzem em seus territórios, além da formação dos educandos, formas de resistência e instituições que se contrapõem e questionam o sistema escolar como um todo. A partir do momento que se tem uma escola no acampamento, a luta se constrói de maneira diferenciada, seja pela ampla participação daqueles que talvez tivessem dificuldades de participar, justamente pela falta da escola, seja pela tomada de consciência coletiva do direito que cada sujeito tem de ter acesso à

⁸ Essa organicidade é bastante evidente dentro do MST e pode ser observada em todos os acampamentos e assentamento. A comunidade é composta por núcleos e setores responsáveis pelas mais diversas atividades relacionadas a organização deste território, estes setores e núcleos são compostos pelos sujeitos da própria comunidade, que se reúnem para refletir, discutir e agir a partir dos problemas e encaminhamentos levantados. Tem-se, por exemplo, o Setor de Educação do MST em âmbito nacional, mas há também o Setor de Educação do MST do estado do Paraná e há também o Setor de Educação próprio de cada acampamento e assentamento. E isso se repete para diversas dimensões e áreas, como da produção, cultura, comunicação, entre outros. Esse aspecto da organicidade do Movimento é fundamental para a formação e para a manutenção deste movimento social e ainda entendemos que ele é um dos elementos que fortalece a prática pedagógica dentro Movimento.

⁹ Dados de novembro de 2015.

educação, ou também pela importância da formação deles em seus próprios territórios, próximos de sua realidade e incorporando-a nas práticas e processos educativos, que ultrapassam os limites da escola.

1.1.1 ESCOLAS ITINERANTES: O QUE VIMOS E OUVIMOS.

Nossa pesquisa não tem a intenção de trazer um estudo de caso de Escolas itinerantes específicas no Paraná e sim de discutir - através dos exemplos observados bem como dos elementos teóricos selecionados - o papel dessas escolas em territórios de resistência. Entretanto, para que isso seja realizado, foram necessários trabalhos de campo para que tivéssemos maior conexão com a realidade, a qual é muito rica e contribuiu profundamente para o objetivo da pesquisa e que ainda demanda por teorias e autores que nos ajudem a pensar e a compreender esta realidade.

Como dito anteriormente, foi realizado um trabalho de campo, dia 26 e 27 maio de 2017, em dois municípios do Paraná, Rio Bonito do Iguaçu e Quedas do Iguaçu, locais onde se localizam, respectivamente, as Escolas itinerantes Herdeiros do Saber e Vagner Lopes e a Escola base das itinerantes, Iraci Salete Strozak - também em Rio Bonito do Iguaçu.

Estes municípios são bastante dinâmicos no que diz respeito à luta pela terra e conflitos no estado do Paraná. Neles encontramos uma grande quantidade de acampamentos e assentamentos organizados pelo MST e experiências de Educação do Campo que serão descritas a seguir. Em Rio Bonito do Iguaçu, encontra-se o assentamento Marcos Freire e o acampamento Herdeiros da Terra de 1º de maio. Já em Quedas do Iguaçu são três assentamentos: Ireno Alves dos Santos, 10 de maio e Celso Furtado; e o acampamento Dom Tomás Balduino. Como o número de famílias lutando pela terra nestes locais é bastante expressivo a demanda por escolas é também bastante grande. Nesse sentido, os relatos que escutamos sobre a criação dos acampamentos e principalmente das escolas são muito importantes para entendermos: a relação que o próprio movimento tem com a educação e a mobilização e organicidade destes sujeitos, pois a partir do momento que se encontram nessa situação de acampamento já incorporam em seus debates e ações a questão do acesso à educação.

O acampamento Herdeiros da Luta de 1º de maio, em Rio Bonito do Iguaçu, iniciou sua mobilização em maio de 2014, em um lote de um assentamento, onde reuniram 1500 famílias. Naquele momento, ainda em situação de acampamento base, ou seja, antes mesmo de ocorrer a ocupação da área almejada, já se iniciaram as discussões a respeito da escola. Nesta ocasião foram criados todos os setores do acampamento, inclusive o de educação, que começou a atuar em conjunto com o restante da comunidade a escola. Durante esse processo, percebeu-se a necessidade de iniciar turmas de EJA (Educação de Jovens e Adultos), pela quantidade de acampados que ainda eram analfabetos ou que não haviam terminado os estudos. Por isso, ainda em maio de 2014, havia no acampamento base 4 turmas de EJA. A ocupação da área que o acampamento planejava – e ainda planeja – conquistar foi realizada no dia 17 de julho de 2014 e partir daí, com a consolidação e fortalecimento do setor de educação começaram a erguer as paredes da Escola itinerante Herdeiros do Saber em conjunto com as famílias.

Durante a entrevista que realizamos na Escola itinerante Herdeiros do Saber foram levantados os motivos que justificavam a necessidade da construção de uma escola no acampamento. Um dos motivos relatados seria a própria distância das demais escolas que se encontravam em até 40 km de distância. Além disso, foi citada a situação das estradas que são bastante precárias e que, quando chove, impossibilita o tráfego de automóveis. Por fim, outro motivo mencionado foi o grande número de educandos que demandava entre 500 e 600 vagas, mesmo tendo escolas próximas aos assentamentos. Esse número elevado não poderia ser atendido devido à própria estrutura dessas escolas que não comportaria a demanda.

Outra característica que nos parece fundamental quando pensamos em Escolas itinerantes, é o seu próprio caráter de itinerância, de movimento. Ou seja, para além de todos os motivos mencionados, sem dúvida, suficientemente fortes para a construção de uma escola, temos o fato de que o acampamento nem sempre permanecerá em uma localidade. Ter uma escola com o caráter de itinerância permite essa mobilidade - ainda que incerta – de forma menos complicada. Isso porque possibilita a permanência dos estudantes na escola, assim, um número maior de famílias participa na luta pela terra.

A Escola itinerante Herdeiros do Saber atende 574¹⁰ educandos, todos moradores do acampamento, que estão divididos em quatro sedes da escola espalhadas pelo território do acampamento. A escola foi dividida em 4 sedes devido à grande extensão territorial do acampamento, sendo elas: a escola Herdeiros do Saber I (Figura 2) com 366 educandos, abrangendo a Educação Infantil, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. A Escola Herdeiros do Saber II, também conhecida pelo nome de Alojamento, tem 77 educandos em turmas da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. A escola Herdeiros do Saber III, chamada de Lambari, possui 71 educandos, também com Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e, por fim, a Escola Herdeiros do Saber IV, conhecida como Guajuvira tem 60 educandos e atende a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Figura 2 - Escola itinerante Herdeiros do Saber I



Fonte: a autora, 2017. (da esquerda superior para a direita inferior: salas de aula; biblioteca; entrada da escola; secretaria).

¹⁰ Dados de 2017 cedidos pelo Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

O conjunto de imagens acima (Figura 2) ilustra um pouco da área física da Escola itinerante Herdeiros do Saber I. Como podemos visualizar, a estrutura desta escola é bastante simples, feita principalmente de madeira. Algumas salas de aula, bem como a secretaria – que pode ser identificada na última imagem – não possuem assoalhos, mantendo apenas o “chão batido”, o que nos demonstra a simplicidade da estrutura física. Contudo, gostaríamos de destacar alguns símbolos que nos parecem fundamentais nesse processo de territorialização das Escolas itinerantes e também na formação da identidade destes educandos. Podemos identificar em duas das imagens a bandeira do MST e o nome da escola, ambos remetem à história da luta pela terra e à especificidade destas escolas em estarem inseridas em territórios de luta.

Uma das grandes preocupações da coordenação está na estrutura física da escola e isso é algo frisado pelo Setor de Educação, quando questionado sobre as dificuldades das Escolas itinerantes. As mesmas são construídas a partir da mobilização dos acampados e eles mesmos com o auxílio do trabalho voluntário organizam as lonas ou barracos para que a escola possa funcionar. Assim, o que há de infraestrutura na escola é aquilo que a comunidade consegue arrecadar. A ajuda vinda do governo é mínima de acordo com os entrevistados. A falta de materiais básicos, que deveriam ser fornecidos pelo Estado, é algo corriqueiro. Nesta escola, por exemplo, houve falta de materiais didáticos, mobília, luz, merenda entre tantos outros itens básicos para o funcionamento de uma instituição escolar. Entendemos que estes problemas estão relacionados ao fato de que as políticas educacionais ficam restritas a “ajuda” vinda do governo, enquanto que na realidade o mais adequado, ao se tratar de infraestrutura básica de instituições escolares, seria o comprometimento do Estado com a funcionalidade das mesmas.

A coordenação relata a dificuldade que é ter educadores voluntários trabalhando nas escolas, algo que ocorreu em longos períodos nos níveis da Educação Infantil e Anos iniciais do Fundamental, pois não havia recurso para o pagamento desses educadores. De acordo com a entrevistada, isso é um problema que atinge não só os educadores, mas toda a comunidade escolar e influencia também na aprendizagem dos educandos. Além disso, outro problema relatado foi a rotatividade dos educadores, que nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino médio são contratados via Processo Seletivo Simplificado (PSS) como professores substitutos e, por isso, acabam por não permanecer nas escolas por muito tempo,

além de, em vários casos, morarem em outras localidades, dificultando o deslocamento.

A coordenação da Escola itinerante Herdeiros do Saber destacou também algumas positivities e avanços desde a criação das escolas. Hoje em dia, ainda que de forma restrita à coordenação, há acesso à internet; há dois anos existe na escola uma produção de feijão orgânico feita pelos próprios educandos que alimenta todos na escola, o que demonstra o aspecto organizativo que vem funcionando bem; a estrutura, ainda que reduzida, avançou bastante e, por fim, algo que consideramos fundamental, que é o reconhecimento da importância dessa escola por parte dos educandos e das próprias famílias no processo de luta pela terra. Segue um trecho da fala de um dos entrevistados que relata isso:

Eu acho que tem avançado na questão da compreensão também dos alunos. A importância de estar estudando na Escola itinerante e das próprias famílias também. Porque no início a gente via aquela rejeição *né* da escola. E acho que quando a pessoa se compreende, se aceita como sem-terra, estudando na Escola itinerante, ele vai ver a escola como algo referencial pra vida dele. Se identificar mesmo *né*, como uma pessoa que tá lutando por uma causa maior e que a educação é importante. (E, 2017).

Essa fala demonstra o quão essencial é debatermos tanto a questão da materialidade dessa escola, seu modo de funcionamento, seus objetivos, mas também como ela é importante enquanto instrumento no fortalecimento da luta e da identidade Sem-terra e camponesa, pois ela traz o debate destes temas para dentro da comunidade.

A Escola Vagner Lopes, segunda escola visitada durante o trabalho de campo, está localizada no acampamento Dom Tomás Balduino, município de Quedas do Iguaçu. Esta escola, assim como muitas outras itinerantes, foi uma das primeiras ações do acampamento, desde a ocupação. Os coordenadores da escola contam que a ocupação da área ocorreu dia 06 de julho de 2015 e que no dia 27 do mesmo mês a escola já estava construída e iniciando as aulas. Esta escola, assim como a Herdeiros do Saber, possui mais de uma sede, devido à grande extensão territorial do acampamento: Vagner Lopes I e Vagner Lopes II, que abrangem a Educação Infantil, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Esta escola conta com aproximadamente 500 educandos e mais de 60 funcionários, entre educadores do estado e do município, coordenadores e pedagogos. A construção

dessa escola no território onde se encontra foi realizada, como contam os coordenadores, por uma questão política do Movimento e pelo grande número de educandos.

Uma das dificuldades relatadas pelos coordenadores é a falta de acompanhamento dos pais nos estudos dos filhos. Um dos entrevistados afirma que existe a falta de estrutura e apoio do governo e que esta é uma das grandes dificuldades. Entretanto ele entende que a presença dos pais é ainda mais importante que a falta de estrutura pois, se necessário, daria aula embaixo de uma árvore, mas afirma que é muito mais difícil lidar com estudantes que não têm o apoio dos pais. A fala que segue ilustra a compreensão dos coordenadores no tocante à falta de apoio e atenção:

A gente compreende que a maioria dos pais dessas crianças, além dessa condição precária de existência, enfim, tem a questão de que a maioria não teve acesso à escolarização, então é difícil. Você tem que conscientizar os pais também nessa importância de dar o acompanhamento na escola, esse aporte que as crianças precisam, incentivar eles e comparecer na escola também *né*, pra fazer esse acompanhamento. E entender a importância disso pra vida dos filhos. Então a gente faz um trabalho que além de, claro escolarização pras crianças, que é a principal função da escola, também o trabalho de educação que extrapola o espaço escolar e precisa atingir a família, porque senão a gente não consegue atingir os objetivos. (M, 2017).

Ao tratar da relação entre a escola e o governo, os coordenadores trouxeram uma questão bastante revoltante e que incorporaremos aqui como forma de denúncia, contudo, pode-se afirmar que esta relação historicamente tem sido bastante difícil. De acordo com eles, no ano de 2017, enquanto o convênio do Estado não foi renovado os educadores das escolas trabalharam de forma voluntária e não receberam o salário retroativo. Isso porque o início do ano letivo ocorreu no dia 13 de fevereiro e os salários foram pagos somente a partir do dia 10 de maio, mês em que ocorreu a assinatura do convênio com o governo que teve validade de 12 meses.

Assim como na Escola itinerante Herdeiros do Saber, na Vagner Lopes cujas imagens estão na Figura 3, os coordenadores perceberam que houve muitos avanços desde que instalaram as escolas no acampamento, principalmente quanto à compreensão da importância de a instituição estar inserida nesse território e o trabalho a partir de diferentes perspectivas. Segue o depoimento de um dos

coordenadores que aborda a importância que essa escola tem para todo o acampamento:

[...] a gente tem um projeto diferenciado de escola e de educação. A gente trabalha numa perspectiva de emancipação humana, que tá muito atrelada aos objetivos do Movimento Sem Terra, então é uma escola do movimento, não é um apêndice, ou algo a mais. A gente entende que essa escola ela [...] cabe dentro do setor de educação, mas nosso setor de educação não cabe dentro da escola, ou seja, essa escola existe se tiver uma organicidade em volta dela que possibilita que ela continue tocando os processos, então ela ajuda a organizar o acampamento também. Além de dar a formação da criança essa é uma importante ferramenta de luta *pro* acampamento, de organização das famílias. (M, 2017).

Figura 3 - Escola itinerante Vagner Lopes I



Fonte: A autora, 2017. (de cima para baixo: salas de aula e pátio da escola; crianças chegando para as aulas; parquinho da escola).

Além das Escolas itinerantes há também a Escola Base, localizada no município de Rio Bonito do Iguaçu no Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak. A Escola Base é o local onde está toda a parte legal das Escolas itinerantes, pois há a necessidade de um espaço fixo que possa concentrar todas as documentações. A Escola Base, sendo também pública, é responsável por

representar institucionalmente as Escolas itinerantes perante a Secretaria Estadual de Educação do Paraná e pela certificação dos educandos. Para melhor compreensão do processo institucional, podemos visualizar a Escola Base Iraci Salete Strozak como uma escola que funciona em Rio Bonito do Iguaçu e em outros municípios também, onde se encontram as Itinerantes. Então todo o recurso é repassado para a Escola Base e depois distribuído para as demais.

De acordo com a vice-diretora do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak¹¹ passa pela Escola base todo tipo de documento das Itinerantes, desde requerimento para matrícula, processos de transferência de aluno, documentações pessoais, históricos escolares, pareceres. Ela conta que diferentemente das demais escolas, a gestão de uma escola como a Iraci Salete Strozak é muito complexa, explica que, por exemplo, o sistema da escola chega a trabalhar com 3000 alunos, pois inclui todos aqueles das Itinerantes mais os do próprio Colégio.

O Colégio Iraci Salete Strozak foi escolhido como Escola Base justamente por conta da sua proximidade – política, ideológica e pedagógica - com o Movimento, por ter sido gerida a partir da luta, por ter mantido, mesmo enquanto escola inserida no sistema de ensino do Estado, as concepções e princípios da Pedagogia do Movimento e por estar localizada em uma área de Reforma Agrária, no caso, no assentamento Marcos Freire.

Tanto o Colégio, quanto as Itinerantes seguem o mesmo projeto político pedagógico que foi aprovado após muita pesquisa e luta por parte do Setor de Educação do Movimento, das comunidades locais bem como dos educadores e educadoras das Escolas itinerantes e da Escola Base. Trataremos especificamente sobre o Projeto Político Pedagógico mais adiante neste mesmo capítulo.

Durante todo esse período houve mudanças, algumas que permaneceram e melhoraram a situação das Itinerantes e da própria Escola Base outras transformações não tão positivas. Como exemplo, temos a criação de uma segunda Escola Base, conhecida como “Centrão”, que estava localizada em Querência do Norte, que era uma forma de descentralizar as atividades relacionadas às itinerantes, contudo, tal processo não se consolidou, assim, o Colégio Iraci Salete Strozak passa a ser novamente a única Escola Base.

¹¹ Entrevista concedida à Gabriela de Menezes Fernandes no dia 03/08/2016.

Em 2017, ocorre um movimento de pensar a partir de dentro da SEED uma modificação na estrutura das Itinerantes que, na visão dos membros do Setor de Educação do MST, bem como das demais pessoas com as quais conversamos é totalmente inaceitável, pois implicaria na municipalização das Escolas itinerantes. Na proposta haveria uma escola municipal responsável por cada uma das itinerantes do mesmo município, como se existissem diversas Escolas Base. Essa alternativa pensada pelo Governo do Estado é entendida pelas pessoas com as quais conversamos, como uma forma de tentar acabar com as Escolas itinerantes e com sua concepção de educação, além de ser um processo extremamente contraditório, visto que muitas das escolas que seriam responsáveis pelas itinerantes, caso essa proposta venha a se concretizar, são as mesmas que negaram o acesso dos educandos provindos dos acampamentos ou os discriminaram por serem parte do Movimento em períodos anteriores à criação das Escolas itinerantes¹².

1.2 Indicadores Socioeconômicos nos territórios de luta pela terra

Neste item de nosso estudo trazemos diversos dados e gráficos elaborados a partir de indicadores socioeconômicos que nos permitem olhar para os municípios em que as Escolas itinerantes estão localizadas, ainda que de maneira geral, e que nos servem como elementos complementares a todos os demais aspectos debatidos nesse trabalho. Foram diversos os indicadores que coletamos através dos bancos de dados de alguns órgãos públicos responsáveis como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e social (IPARDES) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Alguns destes dados foram fundamentais para termos um panorama dos municípios selecionados e para demonstrarmos aquilo que para nossa pesquisa é essencial, ou seja, a indissociabilidade entre o campo e a educação. Assim, ainda que tenhamos selecionado uma enorme quantidade de dados, traremos aqui em forma de gráficos e quadros apenas alguns deles, os quais metodologicamente falando nos ajudam a visualizar e a entender os processos que discutimos. Os demais dados aparecerão na forma de texto e no apêndice deste trabalho.

¹² Está proposta foi aprovada pelo CEE no final do ano de 2017.

A ideia é olhar para cada um dos indicadores escolhidos e demonstrar as mudanças ocorridas nos municípios desde que os acampamentos e as Escolas itinerantes neles se territorializaram e, quando necessário, trazer as peculiaridades de cada município. Entretanto, é importante destacar que em alguns casos, há falta de dados ou inconsistências, devido a diferença entre o período de realização de pesquisas estatísticas divulgadas pelos órgãos públicos e o início dos acampamentos. Um exemplo disso são alguns dados relativos ao Censo agropecuário, que foi realizado no ano de 2006 e, desde então, em função de disputas políticas na luta pela terra, não tivemos mais atualizações, o que dificulta a análise destes indicadores específicos dos municípios que receberam os acampamentos e as escolas após esta data. Eis uma forma do Estado ocultar indicadores fundamentais ao fortalecimento da reforma agrária pois, via de regra, estes demonstram que no processo de territorialização da reforma agrária popular o município como um todo é beneficiado, seja por meio do acesso mais barato a alimentos, seja por conta da incrementação da circulação de dinheiro e de pessoas nos comércios locais, entre outros.

Algo que gostaríamos de frisar é que os dados que aqui trazemos são um fragmento da realidade, ou seja, não podem ser entendidos como expressão da integralidade desses territórios. Sabemos que necessitaríamos de mais tempo hábil e diversos outros indicadores, bem como de mais observações em campo, para compreendermos uma parte da complexidade dessa realidade. Isso porque entendemos que o real é condicionado e sobredeterminado (MOREIRA, 1994) por diversos fatores internos e externos, por conjunturas e contextos históricos. Então, o que buscamos aqui, relativizando os dados que encontramos, é sugerir algumas inferências e trazer mais elementos que contribuam para a compreensão daquilo que nos propomos a discutir que são os territórios das Escolas itinerantes.

Primeiramente, é importante destacar os municípios analisados, são eles: Florestópolis, Jacarezinho, Ortigueira, Paula Freitas, Planaltina do Paraná, Porecatu, Quedas do Iguaçu e Rio Bonito do Iguaçu. Como vimos no primeiro capítulo desta dissertação, eles estão localizados em diversas regiões do estado, mas logo na primeira visualização do mapa de localização das Escolas itinerantes, algo que nos chamou atenção é que todos os municípios estão localizados no segundo ou terceiro planalto paranaense. Esse fato já nos traz uma relação interessante, pois é sabido que as regiões de melhores condições agrícolas, ou seja, com solos férteis e relevos

mais planos, são em grande parte ocupadas pelo latifúndio e pelo agronegócio e na região na qual as Escolas itinerantes se encontram não é diferente. Sendo assim, o que podemos inferir é que as Escolas itinerantes estão localizadas em territórios de forte disputa entre o agronegócio e os camponeses sem-terra que defendem a reforma agrária popular.

Trazemos nesta pesquisa alguns dados relativos à área territorial dos municípios, bem como ao número de habitantes e a densidade demográfica como efeito deles, destacados no Quadro 2 Inspirados pelo texto de Souza (2017), trouxemos esses dados, pois eles nos ajudaram a inferir alguns elementos sobre esses municípios que contribuem para explicar não só o tipo de paisagem que enxergamos ao olhar para eles, o que de fato já nos daria elementos bastante importantes. Contudo, estes dados nos ajudaram a perceber de que forma essa população está organizada neste território e quais as atividades econômicas que nele predominam. Obviamente, há outros dados que nos ajudam a comprovar isso e que apresentamos na sequência. Entretanto, olhar para a Densidade Demográfica em especial colabora para arriscarmos algumas reflexões sobre a relevância dos acampamentos nos municípios onde estão territorializados.

Quadro 2 – Área territorial, número de habitantes e Densidade Demográfica dos municípios das Escolas itinerantes.

Município	Área (km ²)	População	Densidade Demográfica (hab/km ²)
Florestópolis	249,394	11087	44,46
Jacarezinho	603,11	40263	66,76
Ortigueira	2432,255	23200	9,54
Paula Freitas	429,013	5842	13,62
Planaltina do Paraná	355,621	4303	12,1
Porecatu	290,431	13754	47,36
Quedas do Iguaçu	827,928	33543	40,51
Rio Bonito do Iguaçu	685,189	13552	19,78

Fonte: IPARDES, 2017. Organização: A autora, 2017.

Como podemos observar no Quadro 2 temos, no geral, municípios medianos em termos de área territorial, com exceção de Ortigueira, que é o 4º de maior

extensão territorial do estado do Paraná¹³ e com número de habitantes também reduzido. Ortigueira, com 9,54 hab/km² é o município com menor densidade demográfica desta lista, um exemplo de território com grande extensão e que possui poucos habitantes, o que nos fez indagar de que maneira este município está organizado a fim de refletir sobre alguns aspectos de seus territórios. Primeiramente ao imaginarmos a paisagem de um município de média ou grande extensão territorial, porém, com baixa densidade demográfica, inferimos a existência de uma população dispersa territorialmente, o que remete à existência de áreas com concentração fundiária, onde há grandes lotes destinados a poucos habitantes. Tal fato evidencia uma das principais características do rural brasileiro e do modelo de produção agrícola, o agronegócio, que utiliza grandes áreas de terra para a produção de commodities. Neste sentido Souza (2017) afirma:

O uso do solo marcado pela produção de grãos em grandes extensões de terra justifica a baixa densidade demográfica [...] e reforça a tese de que o campo tem sido palco do avanço das atividades vinculadas ao capitalismo agrário (SOUZA, 2017, p. 343).

Este fenômeno é confirmado também ao olharmos para os números e tipologia da produção agrícola dos municípios. A produção de grãos, principalmente de Soja, Milho e Cana-de-açúcar, em grande escala, confirma a afirmação da autora, como podemos observar nos Quadros 3 e 4 que apresentam a área colhida em hectares de alguns produtos agrícolas respectivamente em Ortigueira e Porecatu, nos anos de 2000, 2005, 2010 e 2016

Quadro 3 – Produção Agrícola por área colhida (ha) em Ortigueira

Produção Agrícola área colhida (ha) – Ortigueira				
Produto	Ano			
	2000	2005	2010	2016
Arroz	800	200	50	45
Aveia	700	4.000	1.200	900
Café	- ¹⁴	15	15	15
Feijão	4.000	1.200	5.500	3.650
Fumo	-	-	18	18
Mandioca	600	90	30	26

¹³ O maior município é Guarapuava com 3.178,659 km², seguido por Tibagi com 2.951,567 km² e Castro com 2.531,503 km².

¹⁴ Considerar como dado inexistente.

Milho	11.000	14.300	9.500	7.500
Soja	5.000	20.000	21.600	38.400
Trigo	1.650	5.000	3.200	4.500
Triticale	-	600	500	90

Fonte: IPARDES, 2017. Organização: A autora, 2017.

Quadro 4 – Produção Agrícola por Área Colhida (ha) em Porecatu

Produção Agrícola área colhida (ha) – Porecatu				
Produto	Ano			
	2000	2005	2010	2016
Cana-de-açúcar	12.816	10.129	9.455	9.615
Milho	300	1.244	660	2.760
Soja	1.000	2.300	1.200	2.300
Trigo	-	740	100	36

Fonte: IPARDES, 2017. Organização: A autora, 2017.

Selecionamos estes dois casos para demonstrar como, de fato, o agronegócio está presente nestes municípios. No caso como o de Porecatu, é possível afirmar que a monocultura é predominante. Quase não há registros de produção de outros alimentos que não as commodities indicadas na tabela, que são alguns dos principais produtos voltados à exportação. Essa lógica está presente em todos os demais municípios¹⁵, isso porque tal realidade faz parte de uma conjuntura maior, que tem a ver com o desenvolvimento da agricultura brasileira pela via da industrialização¹⁶, para atender as demandas da mundialização da economia capitalista. Oliveira (2013) explica que “[...] a lógica é mundial, e o nacional fica submetido a ela. O agronegócio e suas commodities são expressões objetivas desta inserção capitalista das elites brasileiras ao capital mundial” (p. 129). Significa dizer que o campo brasileiro tem atendido majoritariamente ao mercado mundial e não às demandas internas. Isso nos faz ponderar duas questões importantes, a primeira se refere a quem produz de fato alimentos e a segunda, como decorrência, a questão de como a produção de commodities afeta própria Soberania Alimentar da região e país.

¹⁵ Ver Anexos.

¹⁶ A partir do processo de mundialização da economia capitalista monopolista, cria-se uma nova Divisão Internacional do Trabalho, ocorrendo a descentralização da atividade industrial difundindo-a por todo o mundo. (Oliveira, 2013). A produção brasileira do campo neste contexto vai atender às demandas do setor primário.

A Soberania Alimentar, nada mais é do que a garantia que um país produzirá alimentos necessários à alimentação de sua população. Carvalho e Stédile (2012) nos ajudam a entender esse conceito comparando-o àquele de Segurança Alimentar. A partir das formulações destes autores, esta última desdobra-se em política pública “[...] que parte do princípio de que todas as pessoas têm o direito à alimentação e que cabe ao Estado o dever de prover os recursos para que as pessoas se alimentem” (p. 716). Já a Soberania Alimentar, parte do entendimento de que para um país ser soberano “[...] o povo deve ter condições, recursos e apoio necessário para produzir seus próprios alimentos” (p. 717), ou seja, trata-se de uma forma de incentivar a produção de alimentos no próprio país que exige também políticas públicas mais amplas, diferentemente daquelas ligadas à segurança alimentar, circunscritas apenas ao acesso ao alimento.

Neste sentido, os Quadros 3 e 4 nos ajudam a perceber que os municípios destacados estão inseridos na lógica da produção de *commodities* voltadas para a exportação. Oliveira (2013) traz em seu trabalho um conjunto de informações bastante relevantes sobre os produtos agrícolas que mais exportamos e aqueles que mais importamos de outros países e o resultado é intrigante, pois evidencia a lógica do mercado incrustada também na produção do campo.

Para o mercado mundial, o país exportou produtos florestais (papel, celulose, madeiras e seus derivados); carnes (bovina, suína e de aves); o complexo soja (soja em grão, farelo e óleo); café; açúcar e álcool; sucos de frutas; algodão e fibras têxteis vegetais; milho; trigo; couro, peles e calçados; fumo e tabaco; frutas, hortaliças e preparações; cereais, farinhas e preparações; pescados; cacau e suas preparações. Mas quis a ironia que em 2003 o Brasil tivesse que importar arroz, algodão e milho, além, evidentemente, do trigo. Assim, o mesmo Brasil moderno do agronegócio que exporta tem que importar arroz, feijão, milho, trigo e leite (alimentos básicos dos trabalhadores brasileiros) e tem que importar também soja em grãos, farelo e óleo de soja, algodão em pluma, matérias-primas industriais de larga possibilidade de produção no próprio país. (OLIVEIRA, 2013, p. 131-132).

Como dito anteriormente, o que percebemos é que essa agricultura produzida pelo agronegócio, apesar dos discursos exaltados sobre sua importância, não é a que de fato alimenta o país. Oliveira (2013), neste mesmo texto nos mostra que são as pequenas unidades de terra que produzem a grande maioria dos alimentos do campo, desmistificando o discurso de que o agronegócio é que alimenta o Brasil. O autor se baseia nos dados referentes ao período de 1995 e

1996. Entretanto, o último Censo Agropecuário, do ano de 2006, nos mostrou que este cenário não mudou e que 70% dos alimentos que estão na mesa dos brasileiros vêm da produção camponesa com pequenas áreas para plantio. Além disso, Oliveira (2013) traz uma série de dados que demonstram que as pequenas propriedades de terra são as que mais geram empregos e renda. Esses argumentos, elaborados a partir de dados estatísticos – que são na verdade aquilo que a realidade está determinando – demonstram o quanto a luta pela terra realizada pelos trabalhadores rurais sem-terra é importante, pois suas bandeiras e projetos para o campo brasileiro é o que país necessita que se desdobra em uma melhor alimentação e distribuição de renda. Assim, o debate instalado pelo MST sobre a distribuição de terras e o fim do latifúndio está vinculado com a produção de daquilo que de fato alimenta o povo brasileiro, o que tem significativo impacto no preço da cesta básica e nos índices de inflação.

Selecionamos os Quadros 5 e 6 ainda sobre a produção agrícola dos municípios em que as Escolas itinerantes estão territorializadas, que trazem uma perspectiva bastante questionadora, pois ao compararmos a evolução de alguns produtos agrícolas com o passar nos anos, principalmente a partir do período de instalação dos acampamentos, percebemos que há uma mudança nos dados sobre a produção. Vejam os quadros que seguem

Quadro 5 – Produção agrícola por área colhida (ha) – Florestópolis

Produção Agrícola – Florestópolis				
Produto	Ano			
	2000	2005	2010	2016
Banana	-	-	-	6
Batata-inglesa	-	-	-	140
Café	569	537	200	100
Cana-de-açúcar	4.798	5.532	6.440	6.942
Mandioca	8	-	19	38
Milho	1.785	2.590	2.660	7.380
Soja	3.500	5.570	6.000	6.900

Fonte: IPARDES, 2017. Organização: A autora, 2017.

Quadro 6 – Produção Agrícola por área colhida (ha) – Jacarezinho

Produção Agrícola - Jacarezinho

Produto	Ano			
	2000	2005	2010	2016
Abacate	15	15	39	40
Alho	-	-	2	2
Amendoim	2	1	2	2
Banana	10	6	10	10
Batata-doce	6	-	-	5
Café	2.427	1.110	1.219	900
Cana-de-açúcar	17.800	24.000	24.600	25.000
Feijão	35	10	270	160
Goiaba	9	3	-	2
Limão	5	7	7	7
Mamão	-	1	-	1
Mandioca	10	80	25	30
Manga	4	4	-	4
Maracujá	-	5	5	15
Milho	4.020	2.100	2.000	3.440
Soja	1.900	3.000	4.000	5.000
Tangerina	20	20	27	31
Tomate	1	7	11	15
Trigo	580	1.900	2.110	1.500

Fonte: IPARDES, 2017. Organização: A autora, 2017.

Olhando primeiramente para o Quadro 5, do município de Florestópolis, percebemos que a produção de todos os produtos, com exceção do café, tem aumentado com o passar dos anos. Mas gostaríamos de destacar três em especial, a Banana, a Batata-inglesa e a Mandioca, que não são commodities e que inclusive não se tinha dados a respeito deles em anos anteriores. O curioso é que o aumento desses alimentos entre os anos de 2010 e 2016 e a instalação do acampamento ocorreu em 2014, bem como da Escola itinerante. É sabido que esses dados não são suficientes para afirmar que esse aumento ocorreu somente em razão da territorialização do MST na região, entretanto, os dados sugerem essa perspectiva e a necessidade de uma investigação mais aprofundada, visto que tal fenômeno não está circunscrito a apenas este município como demonstramos na sequência.

O Quadro 6, que nos traz o número em hectares da área colhida dos produtos agrícolas em Jacarezinho, demonstra a predominância da produção de Cana-de-açúcar, um produto bastante importante e viável para o agronegócio da região, devido ao clima mais quente e que tem grande demanda do mercado externo. Contudo, a série histórica indica que há também um aumento, não tão

expressivo da Cana, mas de alimentos, principalmente a partir do ano de 2008, quando as lutas pela terra se territorializam no local. Então, ao compararmos a produção dos anos de 2005 e 2010 verifica-se o aumento na produção de diversos alimentos como o Abacate, o Alho, a Banana, o Feijão, o Tomate, entre outros.

Os dados consolidados sugerem forte correlação entre a ampliação dos tipos e quantidades de alimentos com a luta pela terra, ainda que não possamos afirmar isso de forma contundente, como já problematizado anteriormente, pois sabemos que a realidade é sobredeterminada por diversos fatores. Contudo, uma questão importante que nos interpela desde a visualização destes dados é a possibilidade dos camponeses, ainda que sofrendo os processos de destruição dos seus territórios e vidas realizados pelo recrudescimento do capitalismo no campo, estão resistindo e r-existindo, criando e recriando formas diversas de permanecer nestes territórios, produzindo seus alimentos, sua educação e seus modos de vida. E, diferentemente da aposta de muitos autores de que o campesinato estava fadado ao fim (ABRAMOVAY 2012), vemos que as possibilidades de recriação deste modo de vida existem e dependem do acesso à terra. A produção de alimentos pode ser uma dessas possibilidades de recriação do modo de vida e é fato que esta prerrogativa estará diretamente atrelada à consolidação da Reforma Agrária Popular, visto que para isso, os camponeses dependem do acesso à terra.

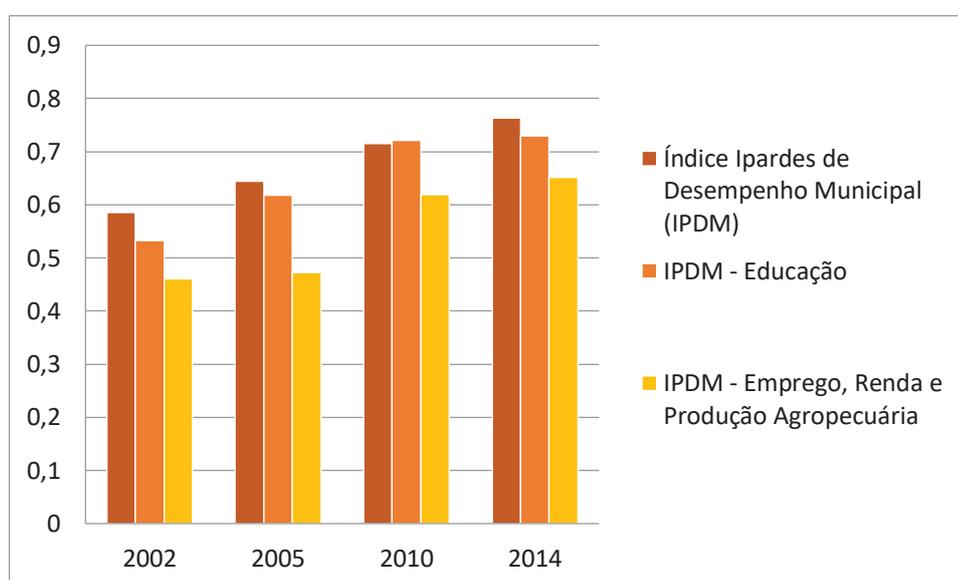
Outro indicador que nos parece fundamental neste processo de compreender os municípios em que estão localizadas as Escolas itinerantes, é o índice criado pelo próprio IPARDES chamado IPDM (Índice IPARDES de Desempenho Municipal), que demonstra o desempenho de cada município em três áreas do desenvolvimento econômico e social, considerado para este órgão como primordiais, que são: Emprego, renda e produção agropecuária; educação; e saúde¹⁷. Para melhor visualização dos índices nos gráficos que geramos, optamos

¹⁷ Na construção do índice da dimensão Saúde são usadas as variáveis: número de consultas pré-natais; óbitos infantis por causas evitáveis, e óbitos por causas mal-definidas. Na educação são consideradas as seguintes variáveis: taxa de matrícula na educação infantil; taxa de abandono escolar (1ª a 4ª série/1º a 5º ano; 5ª a 8ª série/6º a 9º ano e ensino médio); taxa de distorção idade-série (1ª a 4ª série/1º a 5º ano; 5ª a 8ª série/6º a 9º ano e ensino médio); percentual de docentes com ensino superior (1ª a 4ª série/1º a 5º ano; 5ª a 8ª série/6º a 9º ano e ensino médio); resultado do IDEB (1ª a 4ª série/1º a 5º ano e 5ª a 8ª série/6º a 9º ano). E na dimensão Emprego, Renda e Produção Agropecuária as variáveis estão relacionadas ao salário médio, ao emprego formal e à renda da agropecuária. O desempenho municipal é expresso por um índice cujo valor varia entre 0 e 1, sendo que, quanto mais próximo de 1, maior o nível de desempenho do município com relação ao referido indicador ou o índice final. Com base no valor do índice os municípios foram classificados em quatro

por apresentar as variáveis do total do IPDM, da educação e do Emprego, renda e produção agropecuária.

Os gráficos que seguem demonstram as mudanças que ocorreram neste índice com o passar do tempo, nos possibilitando comparar, não só as mudanças específicas em cada município, mas também os indicadores dos municípios entre si, a fim de perceber semelhanças e diferenças entre os mesmos.

Gráfico 1 - ÍNDICE IPARDES DE DESENVOLVIMENTO MUNICIPAL (IPDM) - FLORESTÓPOLIS.



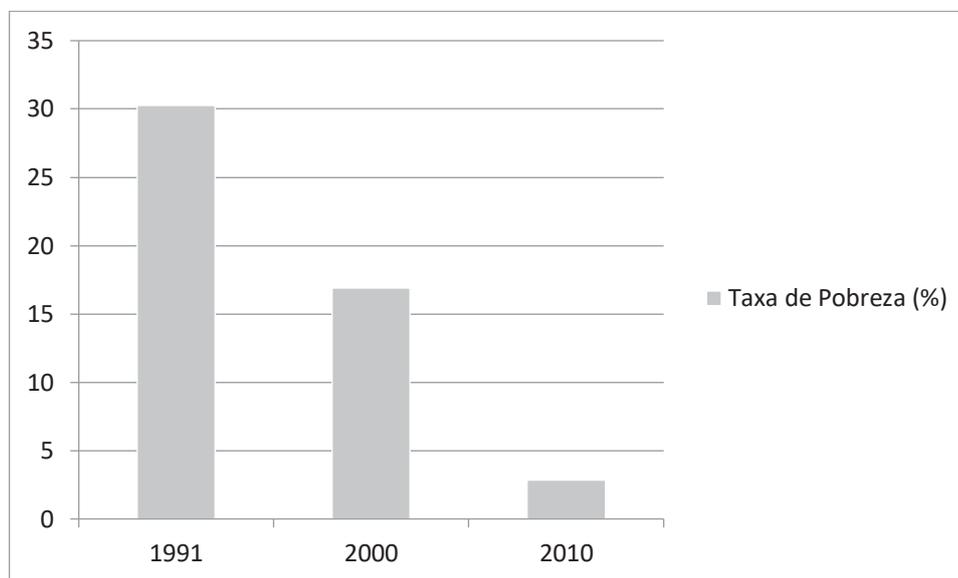
Fonte: IPARDES, 2017. Organização: A autora, 2017.

O gráfico 1 que traz a evolução do IPDM do município de Florestópolis demonstra que há um aumento neste índice em todas as variáveis. O acampamento Zilda Arns, localizado neste município, se instalou no ano de 2014 e infelizmente os dados disponíveis mais recentes são deste mesmo ano. Sendo assim, não podemos tirar conclusões a respeito deste índice após a chegada do MST. Entretanto, aproveitamos este momento para observar o salto que se tem neste índice entre o primeiro e último ano avaliado, um aumento de 30% que, coincidentemente, marca o início da gestão no governo federal de Luís Inácio Lula da Silva, com suas políticas e programas sociais que de fato trouxeram mudanças significativas não só para o campo, mas também para a cidade. Como forma de ilustrar essas mudanças,

grupos: baixo desempenho (0,000 a < 0,400); médio baixo desempenho (0,400 a < 0,600); médio desempenho (0,600 a < 0,800); e, alto desempenho (0,800 a 1,000) (IPARDES, 2017).

apresentamos o gráfico (2) que demonstra a significativa involução da Taxa de Pobreza neste mesmo município entre 1991 e 2010.

Gráfico 2 - TAXA DE POBREZA (%) - FLORESTÓPOLIS.



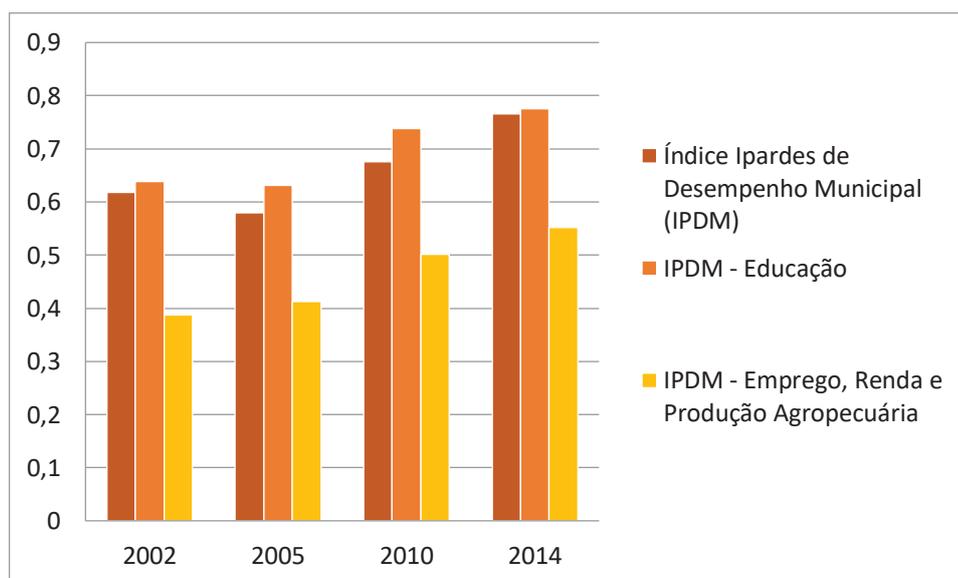
Fonte: IPARDES, 2017. Organização: A autora, 2017.

Como podemos visualizar a Taxa de Pobreza, que já estava com leve decréscimo, cai vertiginosamente de 16,89% no ano de 2000 para 2,83% em 2010, padrão observado em todos os demais municípios selecionados (APÊNDICE 2). Isso se deve a uma soma de fatores, bem como programas e políticas, como o Programa Bolsa Família e o Programa Fome Zero, que de fato trouxeram melhoras na vida da população. Contudo, gostaríamos de ressaltar que, ainda que mudanças positivas tenham ocorrido e longe de tirar o mérito delas, há um processo contraditório relacionado a esta conjuntura política que vivenciamos nos últimos anos, pois a luta de classes e a desigualdade entre elas permaneceram ainda tão fortes quanto anteriormente, já que, de fato, apesar da melhoria evidenciada nos indicadores, estivemos longe de uma ruptura com o sistema produtivo e político hegemônico. As políticas e programas públicos citados evidenciam a opção do governo no período pela inclusão dos pobres no circuito do consumo, sem alterar direitos como o do acesso à terra. Assim, o país permaneceu alinhado às classes sociais hegemônicas e favoreceu as demandas do empresariado e do agronegócio.

Voltando ao IPDM, destacamos apenas alguns municípios de nosso universo, a fim de corroborar nossas análises, pois os indicadores se comportaram

da mesma maneira. Optamos por este encaminhamento para não sobrecarregarmos este trabalho apenas com gráficos. Os demais gráficos estão todos no apêndice da dissertação. Um dos municípios o qual nos detivemos foi Planaltina do Paraná, onde localiza-se o Acampamento Elias Gonçalves Meura e a Escola itinerante Carlos Marighella. Este acampamento foi instalado no município no ano de 2004, assim como a Escola itinerante. É o acampamento mais antigo que possui Escolas itinerantes, já são 13 anos (até o ano de 2017) desde a ocupação, com mais de 150 famílias resistindo nestas condições, o que demonstra a dificuldade e a demora no que diz respeito ao processo de efetivação da Reforma Agrária, mas também a força destes sem-terra na luta por território. O Gráfico 3 apresenta os dados do IPDM deste município.

Gráfico 3 - ÍNDICE IPARDES DE DESEMPENHO MUNICIPAL (IPDM) - PLANALTINA DO PARANÁ.



Fonte: IPARDES, 2017. Organização: A autora, 2017.

É interessante, primeiramente, verificarmos que, como os demais municípios, há uma evolução positiva dos dados com o passar dos anos. Entretanto, o que nos chama a atenção neste gráfico é que a educação chega a um índice mais alto (0,7752) do que a variável “Emprego, Renda e Produção Agropecuária” (0,5522), entretanto, o crescimento deste último foi maior do que a educação, enquanto a educação cresceu 21% entre os anos de 2002 e 2014, Emprego, Renda e Produção Agropecuária cresceram 42%. Planaltina do Paraná tem como principais

produtos agrícolas a Cana-de-açúcar, a Mandioca e o Arroz, sendo que este último teve um aumento de 27% em sua área colhida entre os anos de 2000 e 2005 e continuou a crescer nos demais anos, chegando a 119%. (APÊNDICE 1). Verificamos que há uma relação entre o tipo de produção agrícola e o IPDM Emprego, renda e produção agropecuária, percebemos que os municípios que aumentaram sua produção agrícola com produtos que não são commodities, tiveram também um aumento neste índice. O contrário também ocorreu, por exemplo, o município de Porecatu, que já havíamos analisado, o qual tem uma agricultura voltada quase que exclusivamente para o agronegócio e para a produção de commodities teve um aumento menos expressivo do que os demais municípios no total do IPDM (9%). Sendo que o IPDM Emprego, Renda e Produção Agropecuária teve uma queda de 12%. (APÊNDICE 3).

Quando olhamos para estes indicadores de modo geral e para os municípios analisados, percebemos que a agricultura capitalista está inserida neles e é importante que tenhamos a compreensão de que o capital não estará somente incorporado no contexto das grandes propriedades de terra, algo que podemos percebermos no Quadro 7¹⁸, no qual constatamos que grande parte das propriedades rurais nestes municípios são pequenas e médias. Isso fica evidente quando passamos a analisar tais dados a partir da constatação de que o camponês está inserido em um processo contraditório e complexo.

Quadro 7 – Número de Estabelecimentos rurais, classificados por módulo fiscal¹⁹ – 2006.

¹⁸ O quadro 7 traz dados do número de estabelecimentos rurais, classificados por módulos fiscais, de cada um dos municípios em que há Escola itinerante. O quadro é referente aos dados do último Censo Agropecuário sistematizado, do ano de 2006, sendo assim, é importante que tenhamos a percepção de que muito provavelmente esse cenário tenha se modificado.

¹⁹ “Módulo fiscal é uma unidade de medida agrária usada no Brasil, instituída pela Lei nº 6.746, de 10 de dezembro de 1979. É expressa em hectares e é variável, sendo fixada para cada município, levando-se em conta: tipo de exploração predominante no município; a renda obtida com a exploração predominante; outras explorações existentes no município que, embora não

Módulos Fiscais	De 0 a 4	De 4 a 15	Acima de 15	Total de estabelecimentos	Área do município (hectare)
Florestópolis	125	26	28	179	24.939
Jacarezinho	601	62	47	710	60.311
Ortigueira	3078	266	152	3496	243.225
Paula Freitas	415	32	13	460	42.901
Planaltina do Paraná	267	43	15	325	35.562
Porecatu	94	10	18	122	29.043
Quedas do Iguaçu	2272	48	16	2336	82.792
Rio Bonito do Iguaçu	2331	51	9	2391	68.519

Fonte: IBGE, Censo Agropecuário. Sistema SIDRA, tabela 1421, dados de 2006.

O acampamento é expressão territorial das lutas camponesas pelo acesso ao meio de produção, que é a terra. O camponês, diferentemente, de um trabalhador da cidade, por exemplo, a partir do momento em que tem o acesso à terra, detém o meio de produção, bem como a força de trabalho, familiar. E é essa característica que vai diferenciá-lo também da agricultura capitalista, a qual depende do assalariamento do trabalhador. Entretanto, como já citado anteriormente, a realidade no campo é complexa, isso porque o apesar de o camponês não estar produzindo em grandes propriedades de terra e deter os meios de produção bem como a força de trabalho familiar, ele está inserido dentro da lógica do capital. Isso pode ser explicado pelo processo de sujeição da renda da terra (OLIVEIRA, 1997). Oliveira, afirma que esse processo pode ocorrer de duas formas, a primeira quando a renda da terra deriva da propriedade privada explícita no preço dela e a segunda forma a partir da Renda diferencial “quando provém da melhor situação ou fertilidade natural dos terrenos, ou então oriunda dos investimentos do capital no solo” (OLIVEIRA,

predominantes, sejam expressivas em função da renda ou da área utilizada; conceito de propriedade familiar. O módulo fiscal corresponde à área mínima necessária a uma propriedade rural para que sua exploração seja economicamente viável. A depender do município, um módulo fiscal varia de 5 a 110 hectares. Nas regiões metropolitanas, a extensão do módulo rural é geralmente bem menor do que nas regiões mais afastadas dos grandes centros urbanos. Foram estratificadas as áreas dos estabelecimentos em relação aos respectivos módulos fiscais municipais, resultando em 10 grupos com valores limites de módulos entre 0 e maiores que 100.” (IBGE, tabela SIDRA 1421, Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/tabela/1421>>, acesso em: 03/11/2018). Para a sistematização de nosso trabalho, agrupamos os módulos fiscais em 3 grupos, os mesmos considerados pelo INCRA (Disponível em: <<http://www.incra.gov.br/tamanho-propriedades-rurais>>) para a classificação de propriedades rurais, sendo de 0 a 4 módulos fiscais, pequena, de 4 a 15 módulos fiscais, média e acima de 15 módulos fiscais, grande propriedade rural.

p.61, 1997). Ou seja, o camponês acaba adentrando na lógica capitalista através da produção, muitas vezes produzindo aquilo que chamamos de commodities.

Isso, entretanto, não significa dizer que, mesmo sujeito ao capital, o camponês deixe sua característica ou seu modo de fazer agricultura. Pois há em seu modo de vida e de se fazer camponês um elemento fundamental, que é o da sobrevivência e da produção para o autoconsumo.

Assim dizendo, o que percebemos é que há, então, visivelmente um modo de vida camponês que está pautado na produção agricultura para seu consumo, mas que ainda assim, atrelado à agricultura capitalista, ao possuir dentro de seu lote a produção de milho, soja, cana-de-açúcar, que então serão vendidos para cooperativas, feiras, mercados.

1.3 Indicadores educacionais nos territórios de luta pela terra

Nossa pesquisa está inserida em uma fronteira de duas áreas do conhecimento, a Geografia e a Educação. Ainda que tenhamos forte influência e mais fluidez no que diz respeito à Geografia pela nossa própria origem de formação, compreendemos que é de fundamental relevância estarmos alinhados às questões ligadas à educação, visto que nossa pesquisa tem como foco as Escolas itinerantes. Assim, frisamos a fundamentalidade de termos um item específico para tratar das questões referentes à educação, mesmo que estas estejam inseridas no item anterior e componham também parte dos indicadores socioeconômicos.

Trouxemos para este item de nossa pesquisa três indicadores essenciais para olharmos a educação. Temos ciência da existência de outras variáveis e formas de se olhar para elas, entretanto, selecionamos aquelas que nos pareceram importantes para os objetivos de nossa pesquisa. São eles: número de estabelecimentos de ensino por localidade (rural ou urbano), o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) de cada município e a Taxa de Analfabetismo. Procuramos, assim como nos demais indicadores já analisados, trazer gráficos e quadros com a transformação temporal de cada um dos indicadores, o que nos possibilita olhar as mudanças ao longo do tempo, tendo como parâmetro a territorialização dos acampamentos e das Escolas itinerantes nos municípios.

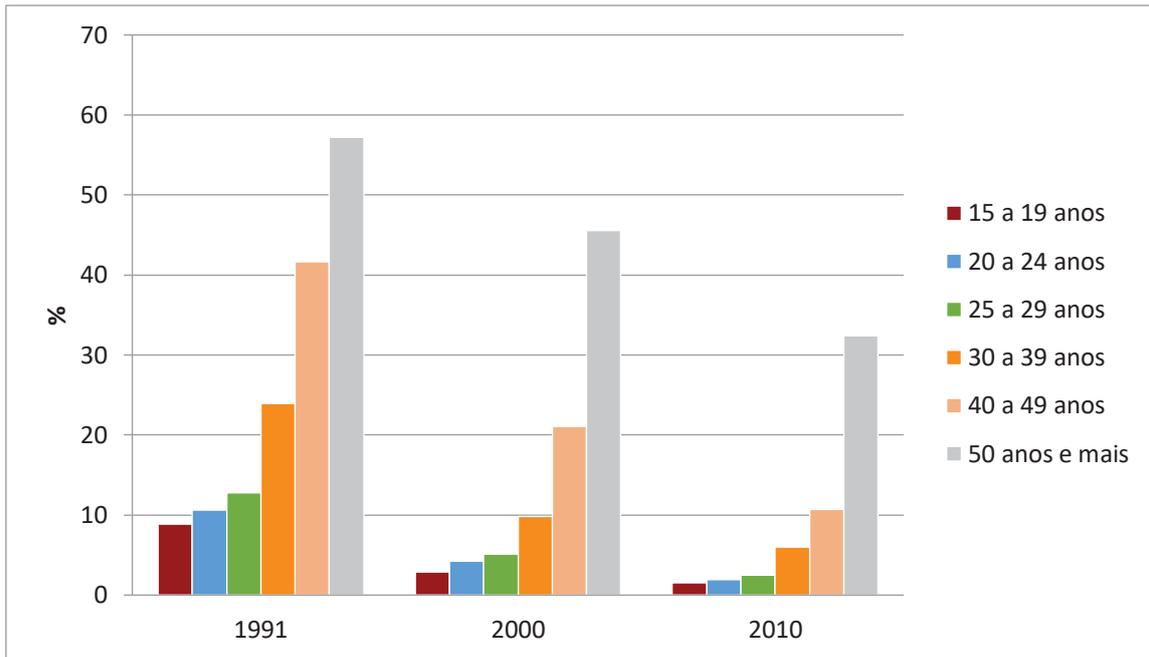
No ano de 2016 o IBGE²⁰ divulgou os dados sobre analfabetismo no Brasil, demonstrando que essa taxa caiu de 8% em 2015 para 7,2% em 2016 entre os brasileiros com 15 anos ou mais. Além disso, os dados demonstram que a taxa de analfabetismo de pessoas pardas e negras é maior do que das pessoas brancas, 9,9% e 4,2% respectivamente. Além disso, os indicadores mostraram que há diferenças significativas das taxas de analfabetismo entre as regiões do Brasil: 14,5% no Nordeste, 8,5% na região Norte, 5,7% na região Centro-oeste, 3,8% na região Sudeste e 3,6% na região Sul. O que podemos inferir sobre esta realidade é que ela está intimamente relacionada com todo o processo histórico de produção das desigualdades sociais e econômicas materializadas no Brasil, herança na colonização e da modernização excludente que ainda produzem violências em diversos níveis e aspectos da nossa sociedade e que são reproduzidas nos diferentes territórios pelo sistema capitalista.

Sobre este índice nos municípios analisados o que percebemos é que há uma significativa diminuição nesta taxa entre os anos de 1991 e 2010²¹:

GRÁFICO 4 - TAXA DE ANALFABETISMO - FLORESTÓPOLIS (%).

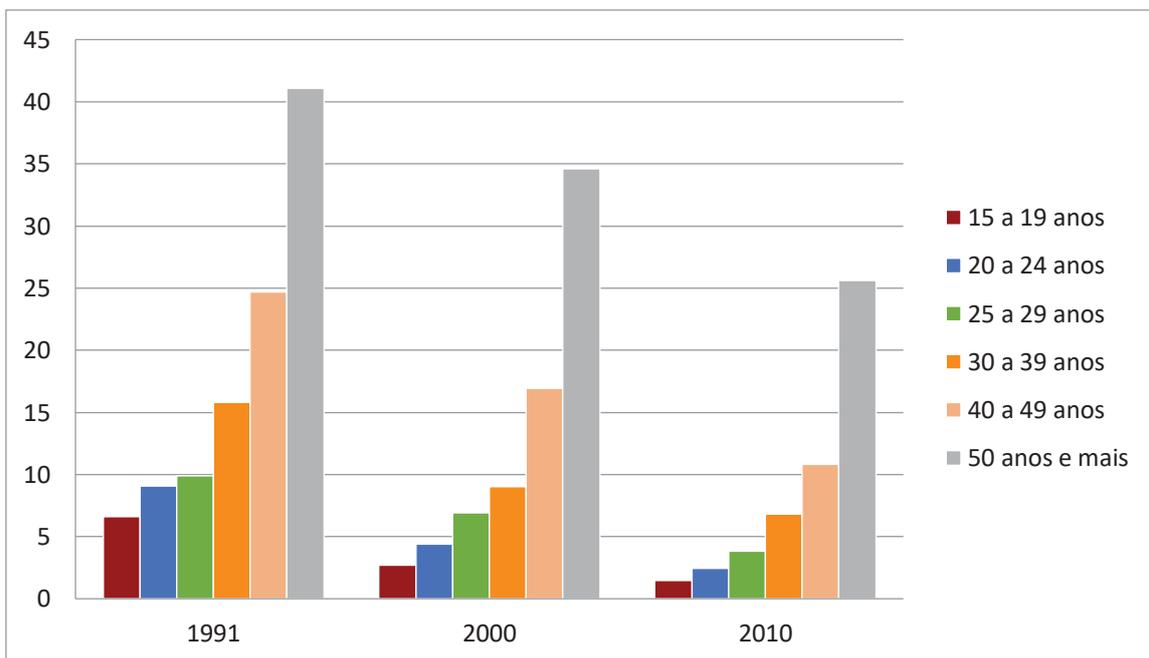
²⁰ Notícia veiculada no site G1 <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/analfabetismo-entre-pessoas-pretas-e-pardas-e-mais-que-o-dobro-do-que-entre-as-brancas-diz-ibge.ghtml>>. Acesso em: 20/01/2018.

²¹ Não tivemos acesso a dados mais recentes da taxa de analfabetismo por municípios.



Fonte: IPARDES, 2017. Organização: A autora, 2017.

GRÁFICO 5 - TAXA DE ANALFABETISMO - QUEDAS DO IGUAÇU (%).



Fonte: IPARDES, 2017. Organização: A autora, 2017.

Os Gráficos 4 e 5 demonstram queda nas taxas de analfabetismo nestes municípios, em todos os níveis, nos últimos 20 anos. Importante destacar que a taxa de pessoas entre 15 e 19 anos está próxima de zero. Florestópolis em 2010 tinha uma taxa de 1,49% e Quedas do Iguaçu 1,46 e isso se repete nos demais

municípios. Outra faixa etária que nos chama a atenção é a de 50 anos e mais que, apesar de ainda ter uma taxa elevada em comparação com as demais, 32,36% em Florestópolis e 25,59% em Quedas, está em constante queda. Isso nos faz perceber que há ações educacionais no sentido de inserir estas pessoas nos cursos de Educação de Jovens e Adultos, como por exemplo, a experiência realizada pelo MST, com a proposta de erradicar o analfabetismo nas áreas da Reforma Agrária. Um desses exemplos foi em um acampamento no Paraná, no município de Centenário do Sul, com 400 famílias que há 9 anos lutam por este território. No ano de 2017 comemoraram a formatura de 4 turmas de alfabetização baseada em um método cubano²². Esta campanha de erradicação do analfabetismo nas áreas de Reforma Agrária tem se estendido por diversos estados do Brasil. De acordo com uma notícia veiculada no site do MST²³, no ano de 2015, foram realizadas as formaturas de 186 jovens, adultos e idosos que aprenderam a ler e a escrever, no estado da Bahia.

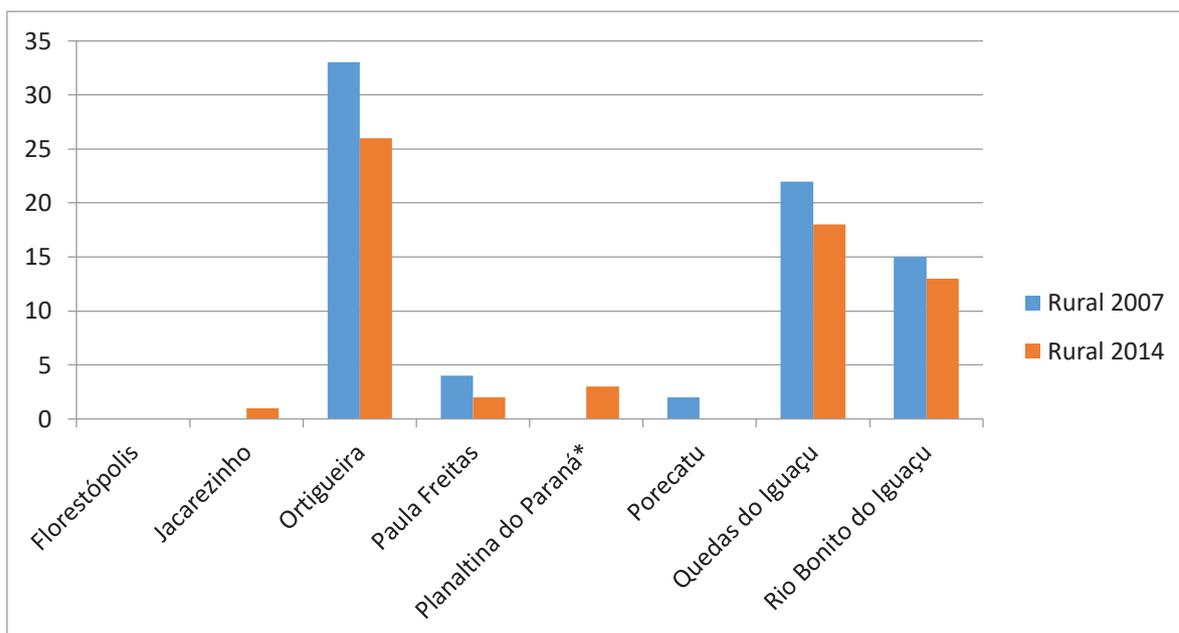
O que gostaríamos de enfatizar neste sentido é novamente o papel fundamental do MST que vem na contramão dos índices estatísticos relativos ao analfabetismo no campo, estabelecendo campanhas para que os sujeitos tenham acesso a um direito básico que é o de saber ler e escrever, historicamente negado aos povos do campo.

Outro indicador que focamos foi o do número de estabelecimentos de ensino nos municípios das Escolas itinerantes. Olhar para este número é imprescindível para compreendermos alguns processos que vêm ocorrendo tanto na esfera educacional, no que tange principalmente às políticas públicas como também na esfera política, econômica e social. Vejamos a seguir os gráficos 6 e 7 que demonstram a mudança no número de estabelecimentos de ensino em cada um dos municípios das Escolas itinerantes por localidade – rural/urbana, para então discutirmos as questões que perpassam por este tema.

GRÁFICO 6 - ESTABELECIMENTOS DE ENSINO DE EDUCAÇÃO BÁSICA NO MEIO RURAL - ANOS DE 2007 E 2014

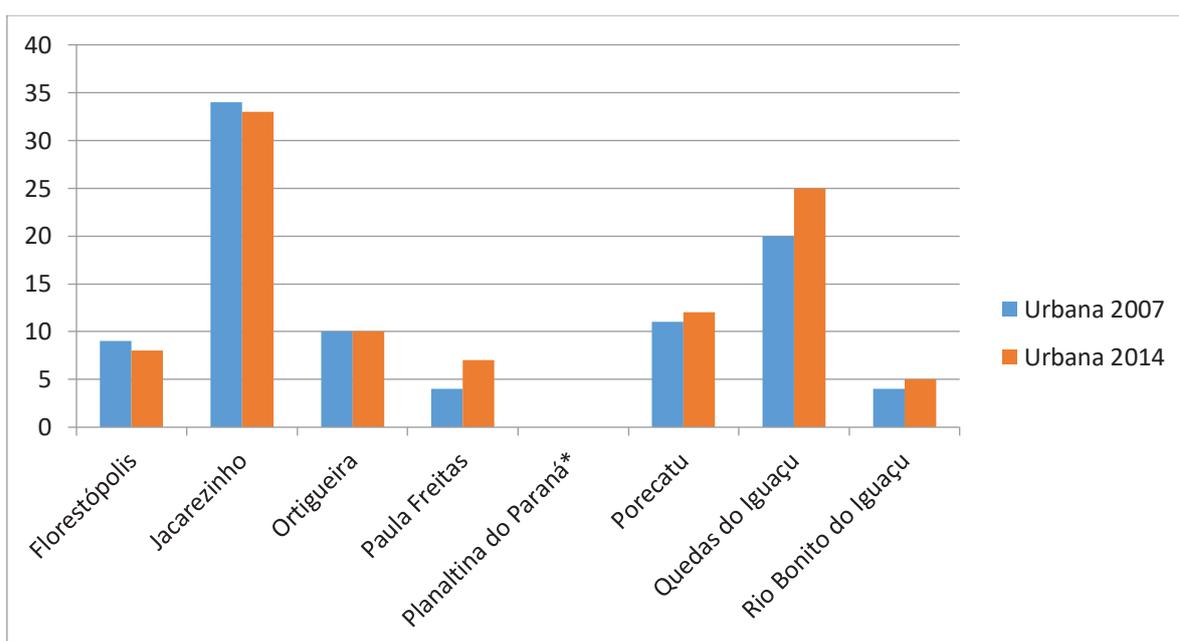
²² Notícia disponível no site do MST <<http://www.mst.org.br/2017/12/12/no-parana-acampamento-do-mst-erradica-analfabetismo-com-o-sim-eu-posso.html>>. Acesso em: 20/01/2018.

²³ <<http://www.mst.org.br/2017/09/06/30-anos-de-enfrentamento-ao-analfabetismo.html>>. Acesso em: 20/01/2018.



Fonte: INEP, 2017. Organização: A autora, 2018.

GRÁFICO 7 - ESTABELECIMENTOS DE ENSINO DE EDUCAÇÃO BÁSICA NO MEIO URBANO - ANOS DE 2007 E 2014



Fonte: INEP, 2017. Organização: A autora, 2018.

*Sem dados.

Ao realizarmos a busca dos dados do número de estabelecimentos de ensino no site do INEP, percebemos que não há a contabilização das Escolas itinerantes por este órgão em nenhum dos municípios. A explicação para isto é que as Escolas itinerantes estavam vinculadas legalmente no período ao Colégio Iraci Salete Strozak o que faz com que todas as 12 escolas sejam contabilizadas como uma, a Escola Base. Consideramos este fato um problema, visto que dificulta os

processos não só de luta destes sujeitos, mas também aqueles ligados às especificidades de cada um. Assim, apesar de estarem conectadas a uma Escola base em comum são estabelecimentos distintos em territórios diferentes, que se unem em um propósito em comum com os sujeitos sem-terra, mas que possuem suas especificidades, visto que cada escola está situada em um município, em diferentes regiões do estado. Provavelmente, para os próximos anos, a mudança da escola base para a esfera municipal irá alterar tais dados.

Tínhamos a intenção de analisar as notas do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) de cada Escola itinerante, entretanto, ao fazer a busca destes dados no portal do MEC destinado a essa função, constatamos que não há a nota destas escolas, ao consultarmos a direção da Escola Base, constatamos que o que ocorre é exatamente aquilo que citamos anteriormente: as notas do IDEB das Escolas itinerantes são consolidadas todas juntas e o índice que aparece é o da Escola Base, Colégio Iraci Salete Strozak. Entendemos que seria importante que os dados das Escolas itinerantes fossem consolidados separadamente para promover estudos de educação comparada que auxiliassem refletir sobre os processos pedagógicos e políticas educacionais nestas instituições. A nota geral desta escola foi de 5,3 no ano de 2017, para os anos iniciais do Ensino Fundamental e de 4,6 para os anos finais do Ensino Fundamental. Fazendo uma comparação com a nota do IDEB geral do estado do Paraná, percebemos que ambas as notas estão abaixo da média do estado. Para os anos iniciais do Ensino Fundamental tem-se a nota de 6,2 e para nos anos finais do Ensino Fundamental 5,1 no Paraná²⁴. É importante analisarmos esta nota de forma bastante crítica e individualizada, no sentido de que, primeiramente, o que se tem é a média entre 13 estabelecimentos de ensino, sendo assim, grande parte dos processos específicos de cada escola fica invisibilizado. Segundo que, a nota do IDEB é contabilizada a partir de critérios que nem sempre condizem com a necessidade do local, ou até mesmo com a proposta de educação de escolas como as Itinerantes. Luiz Carlos Freitas²⁵ ao avaliar o Ideb que “A escola não é padronizável com uma empresa. No interior de uma empresa, até por controle estatístico, se estabelece algum

²⁴ Dados retirados do Portal do INEP. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br>>. Acesso em: 13/02/2018.

²⁵ Entrevista dada pelo Professor Luiz Carlos Freitas, disponível em: <<https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2013/05/prova-padronizada-de-avaliacao-de-escolas-prejudica-alunos-apontam-especialistas-6777.html>>

grau de padronização, mas não na educação, em que são múltiplos os fatores envolvidos, a maioria deles de natureza do aluno fora da escola”.

Uma visualizada rápida nos gráficos 6 a 7 já demonstra que a grande maioria dos municípios (Ortigueira, Paula Freitas, Porecatu, Quedas do Iguaçu e Rio Bonito do Iguaçu) teve uma queda significativa no número de escolas localizadas no meio rural entre os anos de 2007 e 2014. Ademais, outros municípios não mais possuem escolas do campo, como é o caso de Florestópolis, Planaltina e Porecatu. De fato, se observarmos o número de habitantes residentes no campo em algumas dessas cidades, perceberemos que este está diminuindo, entretanto, há outros fatores que nos ajudam a entender o porquê desse elevado número de fechamento de escolas do campo, algo que vem ocorrendo não só nestes municípios, mas em todo o estado no Paraná e em nível nacional. Estes fechamentos têm sido denunciados pelo MST e pela Articulação Nacional e Regional por uma Educação do Campo, contudo, a despeito das campanhas contra o fechamento das escolas do campo muitos municípios e unidades da federação ainda continuam com este processo.

Para entendermos melhor este contexto de fechamento de escolas em todo Brasil, trazemos aqui dados divulgados por Mariano e Sapelli (2014) a respeito da queda no número de escolas do campo. Baseados nos dados do Censo Escolar do ano de 2013, os autores demonstram que no Brasil houve uma queda de 31,4% no número de escolas do campo entre os anos de 2003 e 2013 (MARIANO e SAPELLI, 2014). E o cenário não muda, em 2013 tínhamos no Brasil 70.816 escolas do campo, em 2017 chegamos ao número de 60.753²⁶. No Paraná não é diferente, no ano de 2003 contávamos com 2313 escolas do campo, já em 2012, passamos para 1554 e no ano de 2016 para 1371²⁷ escolas do campo, ou seja, houve uma queda de 40,73% em pouco mais de uma década.

Para compreendermos os motivos deste ataque às escolas do campo e às comunidades que nele vivem precisamos retomar algo que já comentamos que tem a ver com diferentes projetos existentes para o campo brasileiro, sendo um deles da classe trabalhadora, camponesa, que está em luta pela sua permanência no campo, pelo seu sustento e pela reprodução do seu modo de vida. O outro projeto tem a ver com um modelo de campo do capitalismo, do agronegócio, que vislumbra um campo

²⁶ Dados do Censo Escolar de 2017. Fonte: INEP, 2018.

²⁷ Dados do Censo Escolar de 2016. Fonte: INEP, 2017.

esvaziado de gente, para que assim possa, através de uma agricultura monocultora e voltada à produção de commodities, atender as demandas do mercado externo. Aliado a isso tem-se políticas e projetos educacionais baseados em imposições feitas por organizações internacionais como o Banco Mundial orientadas pela racionalidade econômica que reproduz esse projeto hegemônico de desenvolvimento do sistema capitalista. Munarin (2011) afirma que:

O resultado mais expressivo e, do ponto de vista dos protagonistas da Educação do Campo, mais nefasto dessa “antipolítica” que, de certa forma, resumiria todos os demais, está no fechamento indiscriminado de escolas em comunidades rurais por ação dos governos estaduais e municipais. Mais nefasto porque, conforme esse entendimento, o fechamento da escola na comunidade coaduna-se ou seria parte de uma estratégia de imposição de um processo de desterritorialização das populações rurais tradicionais para dar lugar físico-geográfico e político a outro modelo de desenvolvimento econômico do campo com base na agricultura industrial e de mercado. (p. 53).

A “anti-política” citada por Munarin (2011) é o PNE (Plano Nacional de Educação) que esteve em vigência desde o ano de 2001 até 2012 e que foi atualizado recentemente no ano de 2014. Assim, como os demais autores que estudam políticas públicas, Munarin (2011; 2015) considera que este plano tem caráter privatizador. Luiz Carlos Freitas²⁸ afirma que o PNE propõe metas inalcançáveis, como uma forma de desqualificar a imagem da escola pública e justificar políticas de privatização e mercantilização da educação. Ainda diz o autor que para que estas metas fossem atingidas seriam necessárias leis e políticas públicas voltadas à redução da desigualdade social, o que não foi realizado.

Há que se considerar ainda que para os governantes das elites é muito mais vantajoso fechar escolas do campo e transportar os alunos para as escolas urbanas, “[...] e, de quebra, mais civilizatório ou modernizante, afinal, ainda nessa visão [dos governantes], a escola urbana seria o ideal almejado por todos” (MUNARIN, 2011, p. 53, grifos nossos). O que não condiz com a concepção de escola que os movimentos sociais ligados à Educação do Campo propõem muito menos com o projeto de sociedade, de campo e de escola do MST.

Outra questão importante neste debate sobre o fechamento de escolas é algo que Souza (2017) vai nos alertar a respeito do que de fato influencia as

²⁸ Em reportagem veiculada no site Revista Educação <<http://www.revistaeducacao.com.br/pesquisador-critica-metas-do-pne-que-estimulam-a-meritocracia/>>. Acesso em: 19/01/2018.

políticas educacionais. De acordo com a autora, o que impacta estas políticas são “fatores estruturais ao lado de fatores conjunturais” (p. 337). Dentre estes fatores, a autora cita como exemplos territórios extensos, concentração do uso e da propriedade da terra que vão ocasionar migrações/expulsões, em decorrência da baixa renda com a produção familiar, diminuição do trabalho na terra e amplo emprego das tecnologias agrícolas. (Idem). Ademais, é importante entendermos que a migração destes povos é ocasionada pela não efetivação dos direitos sociais básicos.

Processos migratórios dessas populações em relação à cidade, [são] decorrentes dos entraves políticos e econômicos para a agricultura familiar, juntamente com os condicionantes histórico-estruturais, ao lado de políticas clientelistas locais [...] (SOUZA, 2017, p. 345).

Esta lógica ditará as políticas de fechamento das escolas, que se baseiam no número de educandos por sala para dizer se a mesma é viável ou não, bem como na política de transporte escolar que, como já citamos anteriormente é menos oneroso para os governantes do que manter uma escola do campo. Além do que, do ponto de vista da questão agrária, facilita a concentração de terras. Existe também um mercado ligado ao transporte escolar criado com o fechamento e nucleação das escolas do campo.

Todos estes fatos narrados só nos confirmam a fundamentalidade das Escolas itinerantes nos territórios de luta pela terra, pois o que identificamos é que há uma significativa diminuição dos estabelecimentos de ensino nestas localidades. Contudo, sabemos que a demanda por escolas continua, e importa salientar que não se demanda por qualquer instituição escolar, o que significa dizer que transportar os educandos para a cidade para que tenham acesso à educação não condiz com o projeto do MST para os camponeses. São necessárias políticas sociais que possibilitem a permanência destes sujeitos e das escolas no campo.

CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO DO CAMPO E A ESCOLA ITINERANTE: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EMANCIPATÓRIAS E CONTRA-HEGÊMONICAS QUE COMPÕEM A LUTA PELA TERRA

A preocupação com a educação sempre foi algo muito presente dentro do MST. Desde suas primeiras organizações, o cuidado com as crianças e com a oferta da mesma em seus diferentes níveis de ensino são temas latentes. A criação do Setor de Educação dentro do Movimento no ano de 1987, logo após a sua organização em 1984, é um exemplo notório de que a educação sempre foi uma das bandeiras de luta do MST que, evidentemente, com o passar do tempo, se transformou e se aperfeiçoou, incorporando hoje em dia debates que naquela época nem mesmo existiam, pois a grande preocupação de fato era o acesso à escola, a escolarização das crianças em situação de acampamento e como estabelecer escolas provisórias nessas circunstâncias. Entretanto, mesmo que a preocupação maior fosse essa, já havia a consciência de que essa escola não poderia ser como as outras do sistema de ensino e que ela teria papel fundamental na luta, como podemos observar no trecho a seguir retirado do primeiro Caderno de Educação do Movimento, lançado no ano de 1992:

[...] É preciso que elas [as crianças] entendam o porquê dessa luta. Que comecem a conhecer desde pequenas o MST como um todo e os principais fatos e dados que rodeiam a sua realidade específica. A escola deve ajudar a criar militantes, canalizando desde cedo a energia e a capacidade infantil para atividades que ajudem o coletivo, sua organização e luta. (MST, 1992, p. 25, grifo nosso).

Iniciamos este capítulo com a sistematização dos debates já realizados sobre as Escolas itinerantes, que são diversos, incorporam as mais diferentes áreas do conhecimento e são essenciais enquanto aporte teórico-metodológico desta pesquisa.

A luta pela Educação do Campo tem alguns momentos históricos importantes que devem ser destacados como forma de registro e para evidenciar os feitos dos movimentos sociais e dos camponeses que são, de fato, os principais responsáveis por esta luta, bem como por suas conquistas. Além disso, compreender como se deu esse processo de luta por direitos, nos ajuda a entender como a concepção da Educação do Campo foi coletivamente construída e pensada e como ela se relaciona com questões relevantes da realidade dos territórios camponeses. Sem a pretensão de querer relatar todo esse processo de luta - que vem sendo construído desde o final da década de 1980 e início da década de 1990 e que é composto por diversos elementos, bem como analisado por vários trabalhos

que já são referência, comprometidos com essa temática²⁹ – nos atemos neste capítulo a alguns processos marcantes que nos ajudam a pensar a pesquisa.

Neste capítulo discutimos também, amparados por alguns conceitos fundamentais da Educação, de que forma as práticas pedagógicas podem ser fortalecedoras de lutas e resistências, assim como instrumentos fundamentais na construção de processos emancipatórios e contra-hegemônicos, trazendo como exemplo as práticas sociais e pedagógicas engendradas pelo MST e das próprias Escolas itinerantes.

2.1 PESQUISAS SOBRE AS ESCOLAS ITINERANTES

Após 14 anos de experiências das Escolas itinerantes encontramos uma grande quantidade de trabalhos que investigaram esta temática nos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Fizemos um levantamento bibliográfico através de ferramentas de busca da internet e chegamos ao número de aproximadamente 73 trabalhos que abordam esta temática, nas suas mais diversas modalidades – teses, dissertações, monografias e artigos -, e de várias áreas do conhecimento.

Destes 73 trabalhos sobre Escolas itinerantes, organizamos em um quadro apenas as 24 teses e dissertações, que podem ser visualizadas a seguir.

Quadro 8 - Teses e Dissertações sobre Escolas itinerantes

Ano	Autor (a)	Título	Área	Tipo	Local do estudo de caso
2002	Neucélia Meneghetti de Pieri	Organização Social e Representação Gráfica: Crianças das Escolas itinerantes do MST	Educação	Dissertação	Rio Grande do Sul
2007	Carlos Antônio Bonamigo	Pedagogias que brotam da terra: Um estudo sobre práticas educativas no Campo	Educação	Tese	Rio Grande do Sul

²⁹ Recomendamos Caldart (2009 e 2012). Além disso, indicamos uma visita à Biblioteca Digital da Questão Agrária, a qual conta com um acervo bastante completo de pesquisas e documentos sobre a temática. Disponível em: <<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/>>. Acesso em: 23/02/2018.

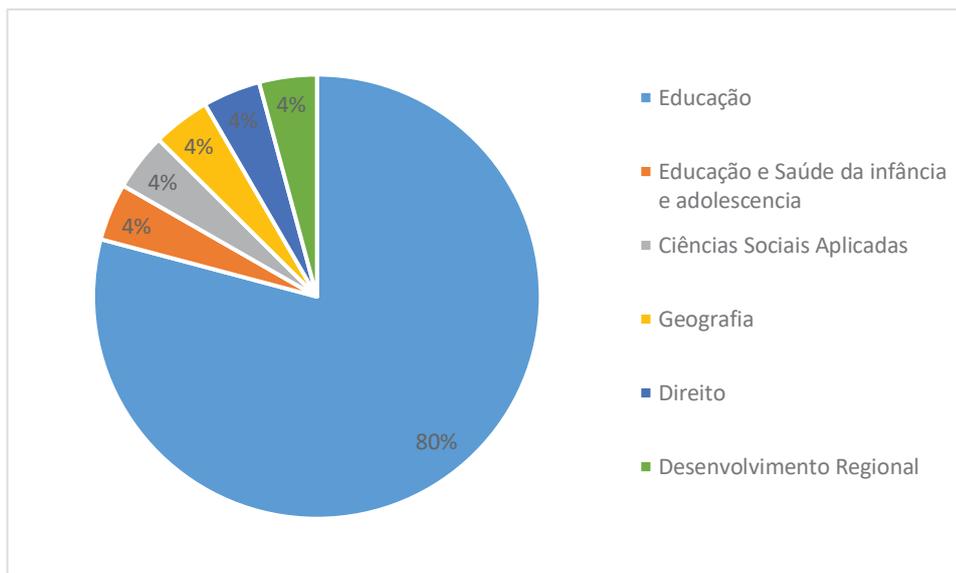
2007	Charles Luiz Policena Luciano	A luta do MST no capitalismo como uma prática educativa com perspectiva de desenvolvimento: a institucionalização da Escola itinerante e a provisoriedade do acampamento	Desenvolvimento Regional	Dissertação	Rio Grande do Sul
2007	Adelmo Iurczaki	Escola itinerante: uma experiência de educação do campo no MST	Educação	Dissertação	Paraná
2008	Raquel Inês Puhl	A Escola itinerante do MST: o movimento da escola na educação do campo	Educação	Dissertação	Santa Catarina
2008	Carolina Bahniuk	Educação, trabalho e emancipação humana: Um estudo sobre as Escolas itinerantes dos acampamentos do MST	Educação	Dissertação	Paraná
2009	Paulo Roberto Urbinatti Urquiza	História da Escola itinerante Caminhos do Saber - Ortigueira - PR - 2005-2008	Educação	Dissertação	Paraná
2009	Alexandra Filipak	"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)	Ciências Sociais aplicadas	Dissertação	Paraná
2009	Isabela Camini	Escolas itinerantes dos acampamentos do MST: um contraponto à escola capitalista?	Educação	Tese	Paraná e Rio Grande do Sul
2010	Marcos Gehrke	Escrever para continuar escrevendo: As práticas de escrita da Escola itinerante do MST	Educação	Dissertação	Paraná
2011	Alice Coutinho da Trindade	Movimentos Sociais e a Luta pelo público na Educação: Escolas itinerantes no Brasil e bacharelados populares na Argentina	Educação	Dissertação	Paraná e Rio Grande do Sul
2012	Jenny Kelly Pereira Puziol	Políticas para Educação do Campo e os Territórios de resistência do MST no Paraná: forças contra-	Educação	Dissertação	Paraná

		hegemônicas			
2013	Nivaldo Francisco Dias	Uma abordagem Constitucional e Legal da autonomia curricular das Escolas do MST dentro do contexto dos Serviços Públicos de Educação	Direito	Dissertação	Paraná e Rio Grande do Sul
2013	Jurema de Fátima Knopf	A relação entre MST-PR e o Governo Roberto Requião: análise da política da Escola itinerante (2003-2010)	Educação	Dissertação	Paraná
2013	Janaine Zdebski da Silva	O Trabalho como princípio educativo nas Escolas itinerantes do MST no Paraná	Educação	Dissertação	Paraná
2013	Marlene Lucia Siebert Sapelli	Escola do Campo - Espaço de disputa e de contradição: Análise da proposta pedagógica das Escolas itinerantes do Paraná e do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina	Educação	Tese	Paraná
2013	Luiz Fabiano Zanata	A sexualidade de adolescentes em Escolas itinerantes do MST no Norte do Paraná	Educação e Saúde na infância e Adolescência	Dissertação	Paraná
2014	Mirieli da Silva Fontoura	As interfaces do acolhimento dos estudantes egressos da escola itinerante do MST: Desafios da escola estadual de ensino fundamental Ataliba Rodrigues das Chagas - São Gabriel/RS	Geografia	Dissertação	Rio Grande do Sul
2014	Vanderlei Amboni	A Escola no Acampamento do MST: Institucionalização e gestão estatal da Escola itinerantes Carlos Mariguella	Educação	Tese	Paraná
2014	Daniela Carla de Oliveira	Práticas de leitura nas Escolas itinerantes do Paraná	Educação	Tese	Paraná

2015	Marli Coscodai Souza	Políticas e práticas de Educação no campo: Um estudo a partir da Escola itinerante Maria Alice Wolff de Souza no município de Lages-SC (1984-2010).	Educação	Dissertação	Santa Catarina
2016	Lizonete Del Farra	O que ensina uma escola que anda: Percepções de estudantes do campo, egressos da Escola itinerante Maria Alice Wolff de Souza, Lages, SC.	Educação	Dissertação	Santa Catarina
2016	Alessandro Santos Mariano	Ensaio da escola do trabalho no contexto das lutas do MST: a proposta curricular dos ciclos de formação humana com Complexos de Estudos nas Escolas itinerantes do MST	Educação	Dissertação	Paraná
2016	Janete Ritter	Complexos de Estudo: uma proposta para as Escolas itinerantes do Paraná - limites e possibilidades	Educação	Tese	Paraná

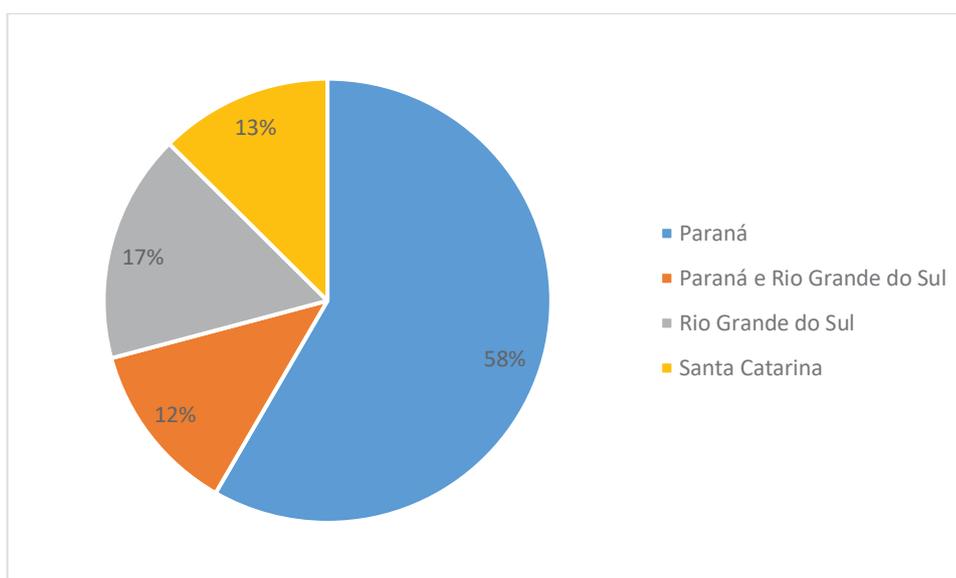
Organização: a autora, 2017.

Enfatizamos aqui duas questões bastante interessantes. A primeira diz respeito a quantidade de trabalhos realizados na área da Educação, dos 24 trabalhos destacados no quadro, 19 são desta área de conhecimento, como podemos observar no gráfico 8. Além disso, a partir deste quadro conseguimos identificar que a maior parte dos trabalhos falam sobre Escolas itinerantes localizadas no estado do Paraná (Gráfico 9), o que demonstra a importância deste estado no que diz respeito às experiências de Educação do Campo, bem como, na produção de conhecimento nesta área.



Organização: a autora, 2018.

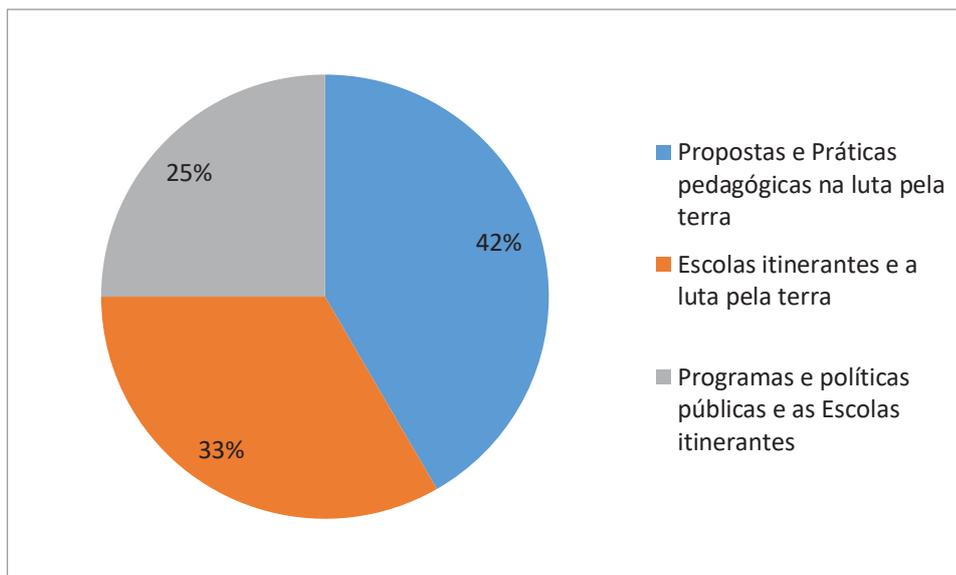
Gráfico 9 - Estudos sobre Escolas itinerantes por estado



Organização: a autora, 2018.

Podemos organizar o conjunto de trabalhos a partir de três temáticas principais: Propostas e práticas pedagógicas na luta pela terra; Escolas itinerantes e a luta pela terra; e programas e políticas públicas e as Escolas itinerantes.

Gráfico 10 - Número de estudos por temática



Organização: a autora, 2018.

Dos diversos trabalhos indicados no quadro, selecionamos apenas 6 para serem analisados aqui, visto a grande quantidade dos mesmos. O critério de escolha para a análise foi a relação direta que os trabalhos têm com a nossa pesquisa bem como, com a sua localidade. Sendo assim, selecionamos apenas trabalhos que tratavam das Escolas itinerantes do estado do Paraná e que abordavam assuntos que nos ajudaram a pensar a Escola itinerante a partir do viés que escolhemos. Isso porque, alguns trabalhos são bastante específicos da área da educação, abordam questões referentes a currículo, práticas de escrita e de leitura, representações gráficas dos educandos e que talvez nos ajudassem a partir de outro olhar que não o que escolhemos. Contudo, há também trabalhos que extrapolam o debate da educação formal e trazem para a temática da Escola itinerante questões mais amplas como a relação com políticas públicas, a questão do trabalho e educação, questionamentos acerca do papel das Escolas itinerantes enquanto contraponto à escola capitalista, relação com o Estado. São trabalhos que fazem análises importantes a respeito da escola e que foram selecionados para este estudo. Desta forma, a partir da classificação do Gráfico 10 escolhemos cinco trabalhos da temática Escolas itinerantes e luta pela terra e 1 trabalho da temática Programas e Políticas Públicas e Escolas itinerantes.

Entendemos que é primordial que se conheçam os estudos realizados sobre a temática escolhida, para que, além de não haver sobreposições no processo de sistematização, se compreenda como as demais áreas do conhecimento e

diferentes pesquisadores enxergam e compreendem as Escolas itinerantes. É por meio deste posicionamento que entendemos que podemos auxiliar no adensamento das investigações sobre o tema em questão.

Começaremos nossa análise com o primeiro trabalho de pós-graduação sobre Escolas itinerantes no Paraná, que é a dissertação de Adelmo Iurczaki, do ano de 2007, com o nome de “Escola itinerante: uma experiência de educação do campo no MST”.

Adelmo vai analisar a prática pedagógica das Escolas itinerantes com a experiência dos Temas Geradores³⁰ de Paulo Freire. Seu objetivo é entender como se dá a prática educativa no movimento social e se a experiência dos Temas Geradores de fato é possível. Seu campo de observação e análise é a Escola itinerante Zumbi dos Palmares, que fica no acampamento 1º de Agosto, no município de Cascavel.

Ao tratar especificamente da prática pedagógica com os Temas Geradores, Iurczaki (2007) afirma que essa prática é um “[...] suporte para uma comunidade diferente e que tem características de aprendizagem diferentes” como são as Escolas itinerantes. (p. 103). O autor destaca alguns limites para a realização desta prática, principalmente no que diz respeito aos educadores das Escolas itinerantes, pois estes sofrem muita rotatividade, estão em constante mudança e, além disso, grande parte deles não reside no acampamento, o que dificulta o acompanhamento mais aprofundado das práticas, do conhecimento da comunidade, bem como do trabalho em conjunto com os pais. Para Iurczaki, a educação tem como função “[...] 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” (2007, p. 79).

Em seu trabalho, Iurczaki (2007) enfatiza o importante “[...] papel social que as Escolas itinerantes têm, junto às comunidades em que estão instaladas” (p. 135)

³⁰ Paulo Freire propõe que todo ser humano é detentor de conhecimentos significativos que compõem a visão de mundo de cada um e que esses conhecimentos são importantes para o processo educativo. Os Temas Geradores têm como papel utilizar esse conhecimento já construído por cada sujeito juntamente com a construção de novos conhecimentos a partir da discussão em grupo na sala de aula. “Através da exposição do que cada um já sabe - do seu nível de compreensão da realidade constitutivo de um mundo intersubjetivamente partilhado - é possível desencadear a discussão problematizadora que, explicitando as diferenças de visão de mundo e as contradições intrínsecas à produção da realidade social, gera novos níveis de consciência/conhecimento da realidade problematizada, oportunizando, a cada sujeito, a ressignificação de sua visão de mundo.” (ZITKOSTKI; LEME, s.d.). Disponível em: <https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/zitkoski_lemes.pdf>. Acesso em: 21/02/2018.

e de como as práticas educativas desenvolvidas pelo MST contribuem para a politização dos estudantes e para a transformação da realidade.

Outro trabalho de grande relevância para a temática da Escola itinerante e para nossa pesquisa é a dissertação de mestrado da Carolina Bahniuk, intitulada “Educação, trabalho e emancipação humana: um estudo sobre as Escolas itinerantes dos acampamentos do MST”, defendida em 2008. A autora faz uma análise a partir de um questionamento principal, “A Escola itinerante pode ser um projeto de emancipação humana?” e, a partir dele, desenvolve sua pesquisa trabalhando com teorias marxistas e marxianas, trazendo conceitos importantes para o debate como o trabalho, a alienação e o próprio conceito de emancipação. A pesquisa traz as potencialidades e as contradições do trabalho educativo no MST, bem como as formas de organização dentro das Escolas itinerantes, a relação da escola com a vida e com o trabalho, a auto-organização dos educandos, a participação da comunidade acampada na escola, a participação da escola nas diferentes mobilizações do Movimento.

Carolina vai acompanhar durante sua pesquisa a Escola itinerante Semente do Amanhã, localizada no assentamento Chico Mendes, no município de Matelândia-PR, neste local, a autora realizou entrevistas e questionários e participou também de diversos encontros do próprio Movimento.

Ao tratar sobre a questão da emancipação humana Bahniuk (2008) afirma que esta só ocorrerá de fato quando houver uma mudança radical no sistema social vigente. Neste sentido, as Escolas itinerantes do MST estão seguindo na direção da emancipação, isto porque a educação no MST “[...] tem como um de seus objetivos a formação da consciência de classe de militantes para a transformação social” (p. 101).

Quanto à concepção de Educação, Bahniuk afirma ser “[...] a mediação fundamental do processo de tornar-se humano, presente nas diferentes formas sociais” e que estes processos “[...] não estão alheios às relações sociais que os engendram” (p. 89). Com isso, podemos relacionar este fragmento com o momento em que a autora vai tratar sobre a relação da escola com a vida dos estudantes e de como a itinerante se torna um ambiente privilegiado porque articula a escola com a realidade, pois esta encontra-se dentro do acampamento, “[...] aproximando-se dos conflitos, das angústias, dos sonhos, das lutas, dos acampados” se tornando efetiva

e territorialmente a “extensão da casa das crianças” (p. 108). Eis a explicitação do porque a territorialidade da itinerante compõe a do acampamento.

Um aspecto importante que a autora apresenta é de como o próprio acampamento, bem como as lutas e as experiências sociais de classe são educativos. O que compõe aspectos da educação informal e não-formal, que acabam se entrelaçando mais fortemente.

O próximo trabalho a ser analisado é a tese de doutorado da Marlene Lucia Siebert Sapelli, intitulada “Escola do Campo - Espaço de disputa e de contradição: Análise da proposta pedagógica das Escolas itinerantes do Paraná e do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina.” Este trabalho traz uma análise ampla de todas as Escolas itinerantes existentes no estado do Paraná em meados de 2013. Sapelli descreve cada uma das escolas, seus processos de formação, suas localizações, infraestrutura, trazendo breve história dos acampamentos em que se encontram. Além disso, a tese de Sapelli tem como objetivo principal a análise das propostas pedagógicas das Escolas itinerantes e do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina – localizado no distrito de Entre Rios, município de Guarapuava -, utilizando como metodologia estudo bibliográfico, documental e de campo.

Sapelli (2013) debate a questão da Educação do Campo e afirma a importância das escolas do campo enquanto tática política da luta de classes. Seu trabalho se constrói sob a premissa de que há um movimento histórico que traz a emergência do MST e de outros camponeses (como é o caso dos imigrantes suábios que construíram o Colégio Imperatriz Dona Leopoldina) e que este movimento exterioriza as contradições da sociedade capitalista, além da “[...] oposição de classes, correlação de formas e também diferentes possibilidades de acesso ao conhecimento e de organização da forma e conteúdo escolar, bem como, da luta pela emancipação da classe trabalhadora.” (p. 39).

O trabalho que Sapelli desenvolve em sua tese é muito importante para a Educação do Campo, e principalmente para a história das Escolas itinerantes, seja pela profundidade dos debates, pela riqueza dos detalhes ou pelos encaminhamentos teórico-metodológicos, que a autora incorpora em seu trabalho, e que foram de grande utilidade para trabalhos posteriores sobre a temática.

Atentamos aqui para um ponto especial em seu trabalho, muito evidenciado em seu segundo capítulo, o qual trata da materialização destas escolas e sua relação com a localização. Este capítulo traz toda a caracterização das Escolas

itinerantes, desde a estrutura física, número de educandos, educadores e funcionários, o que é extremamente importante para a posterior análise das propostas pedagógicas que a autora faz. Entretanto, atentamos para a análise dos territórios que Sapelli faz e de como estes são de fato essenciais e influenciam as Escolas. Sapelli (2013) afirma: “A análise das escolas e suas propostas implica considerar a relação com as condições concretas de criação e existência das mesmas, com o seu entorno, com a produção da vida por parte das famílias que frequentam a escola.” (p. 123). Ou seja, as relações das Escolas itinerantes com o seu território são fundamentais na análise das mesmas, podem ser compreendidas como expressão dos conflitos por terras e territórios.

Por fim, sobre este trabalho destacamos ainda que a Escola itinerante para a autora se torna um instrumento estratégico no processo de ocupação e resistência, o que corrobora com a afirmativa inicial das escolas do campo enquanto tática política na luta de classes e como materialização desta luta.

Outra referência importante para o estudo das Escolas itinerantes é a dissertação de mestrado de Jurema de Fátima Knopf, da área da educação com o título “A relação entre o MST-PR e o governo Requião: análise da política da Escola itinerante (2003-2010)”. Essa dissertação vai tratar sobre a relação entre o Movimento, a Educação do Campo e o governo do Estado do Paraná. Knopf faz sua análise a partir de sua proximidade com as Escolas itinerantes, já que foi coordenadora de uma dessas escolas, bem como de seu envolvimento com o MST e o próprio Setor de Educação do mesmo movimento.

O grande questionamento de sua pesquisa está no porquê o Estado do Paraná permitiu a organização das Escolas itinerantes, “[...] sendo que ela se articula a objetivos contrários à lógica de controle, manutenção e dominação” (Knopf, 2013, p. 15) do Estado. Para isso, a autora faz um estudo das bases conceituais do Estado burguês, bem como de suas relações com o surgimento de políticas sociais. Além disso, Knopf identifica os laços políticos entre o Governo Requião e o MST. Traz também, os aspectos que identificam as formas de autonomia, principalmente no que diz respeito às práticas pedagógicas e de gestão, que o Setor de Educação do MST, em especial, as Escolas itinerantes têm perante a Secretaria de Educação do Estado do Paraná.

Knopf (2013) ressalta a especificidade da origem das Escolas itinerantes que está em espaços de luta e resistência, e que isso influencia em sua condução e

construção, visto que esta é criada e se consolida desde a organicidade dos acampamentos. Ela afirma que a escola contribui também com elementos internos, organizativos nos acampamentos e que uma das grandes preocupações do MST é de garantir, apesar da relação com as instituições públicas, maior autonomia. Verifica-se neste contexto que a autora confirma nossa afirmativa de que a escola itinerante é expressão, mas, também, ao mesmo tempo fortalece os territórios de luta pela reforma agrária.

Respondendo seu questionamento sobre o governo do Estado do Paraná permitir a criação das Escolas itinerantes, Knopf (2013) afirma que o Estado burguês age a partir de dois planos, o formal e o real:

O plano formal é sempre o espaço do discurso ideológico, que afirma a igualdade e o direito de todos, garantidos em forma de lei, mas isso não se concretiza na prática, já que isso é irrealizável numa sociedade com interesses antagônicos e inconciliáveis. No plano real, cria políticas sociais e em particular as educacionais, que intervêm na realidade. Dessa forma, reforça-se a exploração de uma classe em função da outra e, contraditoriamente, pode abrir possibilidades de avanços na conquista de espaços políticos de formulação dessas políticas. (KNOPF, 2013, p. 31).

Entretanto, a autora destaca que não podemos afirmar que as políticas sociais sejam uma consequência natural do Estado Burguês. “Essa política social e sua funcionalidade decorrem, fundamentalmente, da capacidade de organização e da mobilização da classe trabalhadora.” (KNOPF, 2013, p. 51). O que é evidente no caso das Escolas itinerantes, que se constituíram a partir de muita luta dos movimentos sociais do campo.

Ainda ressaltamos um fragmento do texto de Knopf (2013), o qual aborda a importância da relação da escola com o território em que ela se encontra.

Como toda escola, a Itinerante encontra-se em um determinado tempo e território, o acampamento. Esse espaço é, sem dúvida, a expressão da luta pela vida, por terra, por trabalho e por moradia. Dessa forma, podemos concluir que a realidade objetiva de luta e organicidade dos acampamentos, bem como a proposta de educação questionadora do Movimento, que foi assumida na construção da Escola itinerante, foi fundamental para que ela contribuísse para afirmar e reformular a proposta política e pedagógica da escola no Movimento. Talvez esta possibilidade de questionar a forma escolar hegemônica esteja pautada na sua própria materialidade de origem, na condição de luta e resistência dos acampamentos do MST. (KNOPF, 2013, p. 130).

Esse elemento é essencial para nossa pesquisa, pois nos fornece subsídios para compreender como se dá a relação entre acampamento e escola para que

possamos perceber a importância da mesma para a luta e resistência do Movimento. Fernandes (2001) explica que a ocupação tem sido a principal forma de acesso à terra, pois além de ser uma forma de pressionar o Estado para a realização da Reforma Agrária, a ocupação permite a espacialização e a territorialização da luta. Além disso, esse mesmo autor compreende a ocupação “[...] como uma ação de resistência inerente à formação camponesa no interior do processo contraditório de desenvolvimento do capitalismo” (FERNANDES, 2001, p. 1).

O próximo trabalho que destacamos é o de Alessandro Santos Mariano. Sua dissertação de mestrado tem como título “Ensaio da escola do trabalho no contexto das lutas do MST: A proposta curricular dos Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo nas Escolas itinerantes no Paraná” e tem como objetivo analisar se essa proposta curricular “[...] contribui para alterar a forma e conteúdo da escola na perspectiva da formação de lutadores e construtores” (MARIANO, 2016, p. 30).

Mariano teve como campo sua participação no processo de planejamento curricular das Escolas itinerantes entre os anos de 2012 e 2014, bem como visitas à Escola itinerante Caminhos do Saber, no município de Ortigueira. Por ser integrante do Movimento, possibilitou essa proximidade com as reuniões de planejamento e desenvolvimento da proposta curricular das Escolas itinerantes, o que torna o trabalho bastante rico em detalhes.

A dissertação começa analisando a natureza do Estado burguês, especificamente o brasileiro, e sua relação com a luta pela terra e por Reforma Agrária do MST. O autor descreve o histórico de luta pela terra do Movimento no Paraná e traz também diversos dados a respeito da concentração fundiária, número de conflitos, criação de assentamentos e de ocupações. Todos estes dados são relevantes para a pesquisa, pois demonstram um panorama geral de como de fato ocorre essa relação conflituosa entre o Estado e a luta pela terra.

Mariano (2016) afirma ao tratar mais especificamente do espaço escolar e do território em que ele se encontra que:

O espaço no qual os educandos(as) estão inseridos (acampamento) é de luta e de construção [...] que se faz de baixo para cima e que só será possível e benéfica na condição em que cada membro desta luta, compreenda claramente o que é preciso construir e como é preciso construir. (MARIANO, 2016, p. 173).

O autor defende que essa compreensão pode ser realizada através da escola, que “[...] assume o papel de explicar os objetivos da luta pela Reforma Agrária” bem como de explicar “contra o que se luta” (MARIANO, 2016, p. 173).

Por fim, trazemos a tese de doutorado de Isabela Camini, “Escola itinerante dos acampamentos do MST: um contraponto à escola capitalista?”. Este trabalho realizado na área da Educação vai analisar as Escolas itinerantes do Rio Grande do Sul, onde todo esse processo de criação das escolas iniciou, e no Paraná, onde há uma grande quantidade de experiências e práticas das escolas.

Isabela Camini apresenta como objetivo de sua pesquisa assimilar os principais aspectos e elementos que demonstram que a Escola itinerante pode ser um contraponto à escola capitalista. Para isso, a autora traz um conjunto de concepções para entender o que é esta escola capitalista e como ela se desenvolveu ao longo do tempo, por quem foi pensada e reproduzida, e assim, a contrapõe com a proposta das Escolas itinerantes, nas palavras dela “[...] sob a perspectiva de um projeto da classe trabalhadora, proposta pelos sujeitos Sem Terra em rejeição ao modelo atual” (CAMINI, 2009, p. 75).

De acordo com a autora, a Escola capitalista surge na contradição, pois é produto da luta de classes. Entretanto, a própria Escola itinerante tem suas contradições, pois como afirma Camini (2009), ao mesmo tempo em que nega a escola capitalista e constrói outra desde a sua realidade e especificidade, também a afirma, por depender dos meios regulatórios do Estado que compõem o sistema de ensino. É necessário que se compreenda que isso ocorre, pois o MST optou por disputar políticas e programas no âmbito do Estado. Sendo assim as Escolas itinerantes dependem dos meios regulatórios deste. Há uma tensão nesta perspectiva, visto que as itinerantes são expressão de luta junto ao Estado, entretanto também são objeto de disputa entre este o próprio Movimento.

Contudo, Camini demonstra que, apesar de suas contradições, a Escola itinerante ensaia para um fazer diferente:

O importante, porém, é que ela está sempre perto e aberta à vida, envolvendo-se com tudo o que acontece ao seu redor, debruçando-se sobre os problemas vitais [...]. Somente por isso, diríamos que esta escola já contraria a existente, porque não está de costas para o seu público e nem abafa a rebeldia que pulsa no coração dela. (CAMINI, 2009, p. 219).

Com isso, finalizamos nossa apreciação de algumas pesquisas que debatem as Escolas itinerantes. Percebemos nesta análise que há muitos trabalhos e diferentes formas de olhar para as mesmas, entretanto, mesmo sob diferentes ópticas elas são entendidas no geral como uma alternativa e um contraponto ao modelo de educação atual, bem como uma forma tática de fortalecer as resistências na luta pela terra.

Não esgotamos com essas breves descrições as possibilidades de olhar e de uso destes trabalhos, pois serão incorporados de alguma forma nos demais momentos desta pesquisa, visto que, contribuem para pensarmos as Itinerantes.

2.2. Breve histórico da Educação do Campo

Consideramos fundamental ressaltar o papel imprescindível que os movimentos sociais camponeses têm na luta e na consolidação da política de Educação do Campo tanto no estado do Paraná, quanto em escala nacional, antes dos demais enfoques que daremos neste capítulo. O questionamento feito por estes sujeitos de que a educação ofertada, quando isto ocorria no campo não servia para eles, foi o passo primordial para as demais ações realizadas no âmbito da política e programas públicos e demais espaços dentro das instituições escolares. Apesar de ainda insuficiente, o panorama educacional brasileiro, no que diz respeito à Educação do Campo avançou em vários sentidos e seria de grande irresponsabilidade falar destes avanços sem dar a devida atenção ao movimento que os camponeses iniciaram e que, por conseguinte, gerou toda uma intensa luta, ainda que inacabada, pela oferta de uma Educação do Campo desde os camponeses. Consideramos o MST como um dos protagonistas desta luta e, como sujeitos de nossa pesquisa, trazemos aqui marcos de sua trajetória que são substanciais para pensarmos o processo histórico da árdua luta pela Educação do Campo e pelas Escolas itinerantes.

Dentre os momentos de destaque da história da luta por Educação do Campo, temos, como já foi dito anteriormente a criação do Setor de Educação dentro do MST, que aconteceu no ano de 1987. Este é o coletivo que tem como objetivo organizar as questões educativas do MST, bem como intensificar as lutas por escolas nos acampamentos e assentamentos e construir, em conjunto com os educadores, uma proposta pedagógica do Movimento que sistematize as

experiências que já vinham acontecendo em seu interior. A partir deste ponto, houve grandes avanços por parte do Coletivo Nacional de Educação no que diz respeito às discussões sobre educação formal. No ano de 1990, foi criada a primeira turma de Magistério para formação de professores das escolas localizadas nos assentamentos e, no início desta mesma década, já começaram a ser produzidos materiais variados sobre educação no MST, dentre os quais destacamos o Caderno de Educação nº 8, lançado em 1996 que traz um conjunto de princípios pedagógicos e filosóficos das escolas do MST e tantos outros documentos como os Boletins de Educação e os demais Cadernos de Educação³¹.

Em 1997 acontece o primeiro Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária (ENERA) e este é um dos momentos mais importantes, visto que foi neste encontro que se colocou como demanda para o MST, junto com outros movimentos do campo, pensar uma proposta de educação voltada para os povos do campo. Além deste evento, outro que tem grande importância para a história da Educação do Campo foi a primeira Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, que ocorreu em 1998 (SOUZA, 2012). Já no ano de 2001 há a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, publicadas em 2002.

A partir do ano de 2002 as políticas públicas voltadas para a Educação do Campo se fixaram em dois ministérios: o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) e no Ministério de Educação (MEC) em 2004, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). Todos estes eventos históricos são muito importantes, pois foi a partir dos mesmos, além das pressões dos movimentos sociais e instituições que os apoiam que se reconheceu a diversidade territorial e sociocultural existente no campo, bem como a necessidade de uma educação voltada especificamente para estes sujeitos.

Percebe-se que a década de 1990 foi muito importante para as conquistas relacionadas à educação no interior do Movimento (SOUZA, 2012), Deve-se

³¹ A primeira edição dos Boletins de Educação do MST foi lançada no ano de 1992 e tem como título “Como deve ser uma escola de assentamento”. Já o primeiro Caderno de Educação, também lançado neste ano, teve como título “Como fazer a escola que queremos”. Ambos os documentos, como todas as demais edições – doze Boletins de Educação e treze Cadernos de Educação – são utilizados como materiais de formação e de apoio para a construção das escolas e da Pedagogia do Movimento. Disponível em: < <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/biblioteca/acervo/>>. Acesso em: 17/02/2018.

destacar o papel fundamental do MST para as reflexões e para formulações de programas e políticas ligados à educação do campo nos diferentes níveis de ensino. Caldart (2012) destaca que é essencial se ater à dimensão de pressão coletiva que a Educação do Campo assume ao lutar por políticas públicas mais abrangentes e até mesmo no “[...] embate entre diferentes lógicas de formulação e de implementação da política educacional brasileira.” (p. 263).

Hoje em dia, o contexto que temos é de um grande avanço, ainda que insuficiente, no que diz respeito aos estudos sobre Educação do Campo, nos programas, nas políticas, no acesso e na própria consciência dos sujeitos, de entenderem a importância não só do acesso à escola, mas também do tipo de instituição escolar, da concepção de educação almejada e qual a sua função. Entendemos que esse processo de construção de uma consciência coletiva dos direitos e de um projeto em comum de sociedade não excludente faz parte da função da escola, mas em estando a instituição em um território como o de um acampamento, ela acaba tendo um papel ainda maior, que é a de resistência, evidenciada não só na educação formal, em contraposição ao modelo hegemônico de educação – que é extremamente significativo - mas que também potencializa a resistência neste território, como mais um elemento constituinte da luta pela terra que também é uma luta por reconhecimento e redistribuição de direitos.

Conceber a Escola itinerante enquanto forma de resistência nos territórios nos traz alguns elementos importantes, primeiro quanto ao seu papel, segundo quanto a relação que esta tem junto à comunidade e à luta desempenhada por estes sujeitos, visto que, ao estar neste território se torna mais um fator que contribui para a permanência dos camponeses no campo. Contribui ainda, para a formação destes sujeitos tanto nos aspectos da educação formal, mas também da luta pois a fortalece. O próprio MST (2001) afirma que o “[...] acampamento tem sido uma grande escola para educadores e a escola tem ajudado a educar o acampamento” (p. 60). E que, além disso, “[...] o fato de haver escola no acampamento facilita o trabalho de base.” (idem), é expressão e, ao mesmo tempo, fortalece a formação política organizada para a militância, essencial para a luta.

Entendemos desse modo, que as ações realizadas tanto dentro quanto fora da Escola itinerante caminham para processos emancipatórios e contra-hegemônicos e que, além disso, e como consequência, reforçam a resistência e a existência nestes territórios. No próximo subitem abordamos a questão das práticas

pedagógicas emancipatórias e contra-hegemônicas, conceitos que nos auxiliam a pensar e a debater a territorialidade da Escola itinerante.

2.3 Práticas Pedagógicas emancipatórias e contra-hegemônicas nos territórios de luta pela Reforma Agrária

Prática pedagógica é um conceito bastante utilizado na área de Educação e expressa sumariamente as ações e práticas realizadas nas escolas e no próprio processo de ensino. Entretanto, para nossa investigação, baseamo-nos nas proposições feitas por Souza (2016) a respeito desse conceito e que nos ajudou a assimilar e compreender as práticas que encontramos em nossa pesquisa, isso porque, durante suas proposições a autora trabalha com uma concepção ampliada de educação, que ultrapassa os limites da escola, entendendo a prática pedagógica no contexto da própria prática social, conceito este que se aproxima com a prática investigada durante esta pesquisa.

De acordo com Souza (2016) “[...] a prática pedagógica é compreendida como processo de trabalho e como dimensão da prática social, sob a influência de determinantes internos e externos e vinculada a uma concepção de sociedade e educação” (p. 38). Isso quer dizer primeiramente que não há neutralidade na prática pedagógica, pois ela sempre estará ligada a uma concepção de sociedade e de educação. Além disso, há nesta prática determinadas intencionalidades políticas “[...] que podem ser conservadoras ou transformadoras de relações sociais” (SOUZA, 2016, p. 41). Ainda sobre isso, Nadal (2016, p. 20) afirma:

A sociedade a partir da qual e para qual se educa é marcada por condições desiguais entre os homens e a prática educativa, enquanto social e socializadora, expressará sempre uma posição frente às mesmas, naturalizando alguns elementos culturais e desqualificando outros. Mais do que isso, expressará posições favoráveis à sociedade constituída ou de desvelamento das múltiplas desigualdades que se apresentam, evidenciando o papel da luta de classes. Educa-se para um “funcionamento” social e este social não é neutro, é uma construção fundada na luta entre contrários, ainda que nem sempre esta realidade seja explicitada para o educando.

Bahniuk (2008) reforça essa ideia ao tecer algumas considerações a respeito do próprio conceito de educação e em sua dissertação, afirma que a considera em seu sentido amplo, não limitado somente à escola, mas como “[...] um

processo de apropriação pelo indivíduo das objetivações construídas pelo gênero humano ao longo de sua existência”, ainda caracteriza esse processo como sendo submisso às relações de produção e que “[...] os processos educativos não estão alheios às relações sociais que os engendram” (p. 89).

Trazemos essa conceituação, pois entendemos que as Escolas itinerantes, bem como a própria vivência dentro do movimento social possuem práticas pedagógicas com intencionalidades políticas evidentes que contribuem significativamente para o processo de r-existência e que, além disso, caminham para a construção de uma educação emancipatória.

Como já foi visto no capítulo anterior, a Escola itinerante tem em seus princípios e em sua prática a compreensão da realidade para nela intervir. Por isso, seu papel enquanto formadora ultrapassa os limites da sala de aula e se estende para os demais espaços formativos. Essa prerrogativa pode ser entendida através de dois aspectos: o primeiro diz respeito à concepção de educação do MST, que entende que a escola não é o único espaço educativo e que “[...] a educação compreende a totalidade do processo de formação humana” (PPP, 2013, p. 30), ou seja:

[...] há a necessidade de a prática educativa estar vinculada a processos formativos mais amplos, da escola se vincular a práticas educativas de seu entorno, se abrir para a vida de forma intencional, uma vez que fechada em si mesma não é capaz de atingir os objetivos formativos mais amplos. (PPP, 2013, p. 31).

Souza, explica que “[...] a educação para além da preocupação formal se torna estratégica para o MST” (2012, p. 32) já que ela, dentro do Movimento, busca principalmente uma “formação escolar-política”. Assim, temos o segundo aspecto que é na verdade a compreensão e elaboração do entendimento de que o Movimento Social em si é um sujeito educador, pois a participação das pessoas no Movimento é uma forma de educação, como enfatiza o próprio PPP das Escolas itinerantes: “[...] anunciamos que o sujeito educador principal é o próprio movimento, por aglutinar as diversas matrizes pedagógicas: a pedagogia da luta, da ação coletiva, da terra, do trabalho, da produção, da cultura e da história” (PPP, 2013, p. 31). Camini (2009) enfatiza esta questão dizendo que a Escola itinerante

É conquistada num processo de luta permanente, pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, num contexto social capitalista, desfavorável à classe trabalhadora. Embora nascida nas entranhas de um modelo ultrapassado, é indicadora de ter feições de povo, porque requerida e pensada pelos sujeitos sociais que a veem como um lugar de formação deste mesmo povo, desta mesma classe, aquela que vive do seu trabalho. (p.165-166).

Essa forma de compreender as práticas educativas e de fazer a escola demonstra o quanto esses sujeitos estão no caminho da construção de uma educação que se contrapõe ao modelo de educação hegemônico que, de acordo com Saviani (1991, p. 74): “[...] a burguesia [...] utiliza [...] para inculcar a sua ideologia no proletariado [...], ou seja, atua sobre os trabalhadores de modo a enfraquecer a visão ideológica que eles trazem de sua própria classe.” (p. 74) e que, como bem vimos, possui também uma intencionalidade a fim de preservar ou ainda reforçar relações de desigualdades, alienação e de dominação. No que se refere à questão agrária, acaba por invisibilizar e, não raro, criminalizar os movimentos e grupos sociais organizados que lutam pela reforma agrária.

Freire (2016) vai trabalhar com a concepção de uma educação “bancária”, ou seja, aquela em que os educandos recebem “depósitos” para guardá-los e arquivá-los. Tais depósitos são carregados de saberes, doados pelos educadores, que “[...] se julgam sábios aos que julgam nada saber”. De acordo com o autor, essa doação se estabelece numas das “[...] manifestações instrumentais da ideologia de opressão” (p. 105).

Essa ideia de educação “bancária” de Freire, a qual deposita um determinado “saber” para os educandos e que só reproduz opressões, corrobora com a ideia de Arroyo sobre Pedagogias da Subalternização (ARROYO, 2014). Ele afirma que estas pedagogias contribuem para a destruição dos saberes, das identidades e territórios dos povos dominados. Arroyo (2014) explica que esse processo de imposição de saberes, é originário da “empreitada colonizadora” e que até os dias de hoje ainda vigora. “A empreitada colonizadora foi um laboratório de produção e ensaio das pedagogias de subalternização mais “eficazes” porque mais brutais”. (p. 73).

Freire (2016) traz ainda uma dimensão importante sobre essa forma de educação, afirmando que ela “[...] anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade” (p. 108), correspondendo aos interesses dos opressores, o próprio sistema capitalista, o qual

não se interessa pela transformação do mundo, e sim em preservar esta situação vigente de opressão. A educação nas relações capitalistas está voltada para a alienação, tanto do trabalho como do trabalhador e tem a função de manter a reprodução ampliada do capital (BAHNIUK, 2008). Hoje em dia, está cada vez mais presente essa forma de educação voltada para o capital, vista como mercadoria, como afirma a própria Organização Mundial de Comércio (OMC), a qual deixa de ser um direito e se torna um serviço, cada vez menos a cargo do Estado e mais a cargo do mercado (GADOTTI, 2005).

De fato, a escola pensada pelo MST não se enquadra nessa perspectiva, pois tem o anseio da emancipação e superação do modo capitalista de produção e de sociedade e trabalha a partir de coletividades, buscando formas de acabar com as opressões, seja dentro da escola, mas também em toda a comunidade que a envolve. Além disso, outra luta constante que o movimento de Educação do Campo assume é da garantia da oferta da educação pública. Isso tudo fortalece a concepção de que a educação deve servir para a libertação e emancipação dos sujeitos. “[...] que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação” (FREIRE, 2016, p. 65).

Neste sentido, destacamos as afirmações de Mészáros (2008) a respeito daquilo que entendemos como concepção ampla da educação. Ele afirma que os processos educativos e os sociais mais abrangentes de reprodução estão diretamente ligados e que:

Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de *reforma sistêmica* na própria estrutura do sistema do capital é uma *contradição em termos*. É por isso que é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente. (MÉSZÁROS, 2008, p. 27, grifos do autor).

Isso corrobora para algo que Marx (1995) orientava a respeito da revolução e do rompimento da lógica do capital, que só seria possível através de uma “revolução política com alma social”, ou seja, apenas a libertação ou emancipação política sozinha não é suficiente e nem mesmo o contrário, emancipação social sem a política. E isso vale para pensarmos a educação, como coloca Meszaros, na

citação acima: pensar em uma educação emancipatória só é possível se esta estiver alinhada ao processo de transformação política e social.

Outro elemento incorporado nessa forma de educação tradicional e capitalista é a própria concepção de campo visivelmente preconceituosa, a qual compreende o sujeito dele proveniente a partir de estereótipos construídos historicamente pela modernidade europeia, entendendo-o como atrasado, dotado de pouco saber e que, além disso, não precisaria de estudos. Isso tudo, fez com que a concepção de educação que foi incorporada ao meio rural, na década de 1930, fosse limitante. Os projetos de Educação Rural eram voltados para a instrumentalização dos camponeses para que servissem como força de trabalho nas indústrias, ou seja, nunca se tinha pensado em uma educação para estes sujeitos que contribuísse para sua formação humana e manutenção de seus territórios de vida.

Historicamente o campo foi considerado por muitos, um local de atraso. De forma contraditória, essa perspectiva ganha força com a expansão do agronegócio [...]. Quer dizer: o agronegócio é visto como necessário para trazer desenvolvimento ao campo, só que ele valoriza a tecnologia, mas precisa de pessoas para funcionar. Assim, o melhor campo é o campo sem gente. Então as escolinhas não são mais necessárias no campo do agronegócio. (FARIAS, 2014, p. 57).

Essa concepção contribuiu significativamente para a expulsão dos camponeses para as cidades, soma-se a isso uma materialidade de falta de escolas, de uma forma de produção agrícola baseada na monocultura latifundiária e a própria estrutura fundiária altamente concentrada, como já comentamos anteriormente. E com a Educação do Campo, questionando principalmente a Educação Rural, mas também o agronegócio e o latifúndio, o panorama volta a se modificar. Não quer dizer, no entanto, que a partir da Educação do Campo há uma mudança radical nessa estrutura, mas começa-se a pensar e a agir a partir de uma concepção diferente de educação, de campo e de sociedade, ocorre o questionamento da concentração fundiária do campo brasileiro e a compreensão de que as lutas pela reforma agrária e a resistência dos sujeitos depende também de uma escola no e do campo. Esta compreensão marca a construção de alternativas e resistências neste campo.

Queremos uma escola, que contribua com a organização, pois o próprio acampamento já é uma grande escola. Quem por ele passar, jamais será o mesmo, pois a educação que acontece, nas ações que nesse espaço se realizam, por si só, já têm um caráter formativo e educativo, o que nos faz dizer que nossa escola é muito mais do que escola, pois somos Sem Terra sim, e queremos uma escola onde nossas filhas e filhos possam exercer o direito de cidadãos, de pessoas humanas, onde possam estudar e aprofundar suas práticas vividas no dia-a-dia. A escola faz parte da história do MST, é uma das dimensões que vai sendo incorporada na nossa experiência como Movimento Social. (MST, 2001, p. 58).

Nesse sentido, compreendemos a Educação do Campo e a Escola itinerante enquanto estratégias de luta por uma educação emancipatória e contra-hegemônica, na medida em que propõem e produzem práticas pedagógicas divergentes daquelas implementadas historicamente no campo – e que ainda perduram tanto no campo como na cidade. Além do mais, se preocupa em conscientizar os sujeitos para a produção do conhecimento que contribua na transformação da sociedade e que liberte-os de sua histórica subalternização e dominação. Esse aspecto da conscientização tem a ver com uma prática pedagógica que produz a reflexão crítica sobre a realidade e, como afirma Freire (2016), faz com que os oprimidos descubram quem é o opressor, e que essa reflexão não seja feita somente na dimensão intelectual mas se torne ação, para que se materialize a práxis, revolucionária e libertadora, fundadas na justiça social.

Trazendo uma possibilidade de síntese, Bahniuk (2008) cita alguns pontos que considera importante que se tenha em uma escola para que esta seja um contraponto à educação capitalista e que contribua para a emancipação dos sujeitos. Importante destacar que os mesmos foram elaborados tendo em vista as ações já realizadas no interior dos processos educativos das escolas itinerantes do MST, são eles:

[...] superação da fragmentação do conhecimento (relacionando teoria e prática); a vivência da auto-organização dos estudantes e do trabalho coletivo; a compreensão dos diferentes aspectos da alienação do trabalho e de sua transcendência; a compreensão da natureza histórica do ser humano e das relações por ele criadas; o domínio dos conteúdos de cada área do saber; articulação da escola com as lutas da classe trabalhadora; o desvelamento do caráter de classe da sociedade, da escola, do conhecimento; entre outras. Enfim, uma escola que contribua com a elevação do padrão cultural da classe trabalhadora, nos limites de uma sociedade de classes - em que a socialização do conhecimento é apropriada pela classe que detém a riqueza material, apesar de não produzi-la. Desta forma, auxilie no acúmulo de forças na construção do projeto de emancipação humana. (BAHNIUK, 2008, p. 96).

Sendo assim, as Escolas itinerantes, através da Pedagogia do Movimento, bem como dos princípios educativos da própria Educação do Campo, se tornam, a partir de todas essas características de questionamento e combate à educação hegemônica e opressora, um elemento fundamental que compõe as estratégias de resistência desses sujeitos, seja através da luta por uma educação emancipatória ou através de seu estabelecimento dentro de um acampamento de luta pela terra. Ambos os elementos são formas de luta e de resistência, algo que percebemos também através da fala dos próprios camponeses. A seguir, a título de elucidação, transcrevemos parte da fala de uma das coordenadoras da Escola itinerante Herdeiros do Saber:

Olha, eu acho que a escola aqui dentro do acampamento ela é de extrema importância né. Porque não dá pra gente imaginar um acampamento desse tamanho sem a escola. Até porque é a primeira resistência nossa aqui dentro é a escola, é a forma de resistir. [...] Eu acho que a importância maior é isso né, é nós saber que nós temos algo aqui que é a questão da resistência. E a outra importância é que eu acho assim, que enquanto acampados, nós, que lutamos por um pedaço de terra, temos que lutar por uma sociedade melhor e não tem como nós pensar nessa sociedade melhor, sem uma educação de qualidade. (E. 2017).

Observamos nessa fala como de fato aparece a questão da transformação da sociedade a partir da educação, que é algo bastante debatido no interior do Movimento, inclusive, com algumas divergências, mas que está constantemente em pauta e é trazida para a nossa pesquisa a partir da fala dos sujeitos. Sabemos que a transformação da sociedade não depende exclusivamente da educação e que a estrutura da sociedade é muito mais complexa e interdependente de vários outros processos. Entretanto, compreendemos que processos educativos emancipatórios e contra-hegemônicos são fundamentais para a conscientização da classe trabalhadora e para a produção e fortalecimento de territórios de resistência, a fala que transcrevemos evidencia isto, pois trata-se do primeiro ato de resistência. Quando o acampamento é instalado um dos primeiros barracos a ser erguido é a da escola, quando isso não ocorre, trata-se do primeiro ponto de pauta do território de luta.

Percebemos que a vivência dentro do movimento social como o MST, permite o contato com variadas práticas pedagógicas, que não só as realizadas dentro da escola e da sala de aula. Isso porque, como vimos, a prática pedagógica é entendida como parte ou como dimensão da própria prática social e, por isso,

podemos visualizá-la em outras relações sociais e em outros espaços, que são educativos, mas que se encontram fora da escola. E isso é muito visível nos acampamentos do MST. Ao acompanharmos os relatos das vivências dos coordenadores das escolas que visitamos logo percebemos que a dimensão dessa formação está para além da sala de aula. Essa formação abarca diversos elementos da realidade, identificamos que ela ocorre espontaneamente, mas também com intencionalidade, ou seja, a partir da conceituação de Gohn (2014), entendemos que essas práticas ocorrem tanto a partir da educação formal, quanto da não-formal e da informal³² também. Destacamos isso, pois percebe-se que quando estamos lidando com a formação de crianças estas já chegam na escola com suas marcas da realidade do campo, do acampamento, do conflito, das marchas, isto é, de frações das práticas que compõem a vivência do e no Movimento Social, de sua relação familiar e da socialização que ocorre neste campo, que são elementos fundamentais nos processos de construção identitária desses sujeitos, mas que também contribuem para os processos de emancipação, de reconhecimento de sua própria realidade e de conscientização, fundamentais à luta pela terra.

Souza (2012) afirma que “[...] a trajetória humana passa a ser geradora de conteúdos do processo educativo, que por sua vez serão relacionados com os conhecimentos históricos e socialmente construídos”. (p. 36). Ela ainda destaca uma série de temáticas que são formativas encontradas na realidade vivida como “[...] comunidade, solidariedade, diversidade, conscientização, política, organização, poder, negociação, e contradição” (p. 36).

As conversas que tivemos nas duas escolas visitadas durante o trabalho de campo, mostram que a perspectiva da Educação não-formal está muito presente dentro dos acampamentos e que a mesma acaba sendo incorporada dentro das

³² Maria da Glória Gohn utiliza dessas conceituações de forma bastante didática, entretanto, como forma de não fragmentar os processos, nem rotulá-los preferimos utilizar o conceito de práticas pedagógicas, de forma ampliada, o qual vai abarcar todas essas dimensões da educação. A saber, de acordo com a autora educação formal são aqueles processos educativos desenvolvidos no interior da escola, que é uma instituição regulamentada por lei, certificadora e organizada a partir de diretrizes nacionais, com conteúdos previamente selecionados. A educação informal é o tipo de processo educativo realizado nos momentos de socialização, como nas famílias, junto de amigos e os espaços em que isso ocorre são demarcados por referenciais de nacionalidade, localidade, idade, sexo, religião, etnia. (GOHN, 2006). E a educação não-formal “[...] é um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade. Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais”. (GOHN, 2014, p. 40).

escolas. Verifica-se aqui a conexão entre a educação informal, não formal e formal. Um fator importante evidenciado durante as conversas é que a escola acompanha todos os passos do Movimento, seja no momento de construção do seu acampamento, ou naquele de mobilização, de ações de luta. Como afirma um dos coordenadores da Escola itinerante Vagner Lopes, “Nas lutas sempre vai à escola junto. [...] ali (na rodovia³³), por exemplo, que as vezes eles fecham, a gente leva que é fácil trabalhar lá, e trabalha no meio do asfalto, dá aula ali com a criançada” (V., 2017). Questionados sobre a importância dessas atividades para os educandos, essas lideranças afirmam:

Com certeza eles adquirem uma consciência. Vão adquirindo desde cedo, tendo acesso, a essa consciência de classe, entendendo que o que é certo pra luta, muitas vezes pra sociedade “é um bando de desocupado que tã lá no meio da estrada”, que muitos passam “xingando”. Então essas crianças elas vão percebendo e vão começando a pensar pela cabeça delas, sem precisar uma televisão dizer pra elas o que é certo e o que é errado. Elas estão participando ali no dia-a-dia estão percebendo. E se chegar e perguntar pra uma criança dessas, “porque que você tá aqui?”, algumas vão dar uma resposta simples, mas algumas já vão dar uma resposta mais elaborada, dizendo que é porque os pais não tiveram acesso a terra, que isso é um direito que foi negado à eles. Então isso eles vão aprendendo nas atividades de luta também. (M., 2017).

Em outra conversa em trabalho de campo realizado em maio de 2017, agora na Escola itinerante Herdeiros do Saber, conhecemos outros exemplos de mobilização do movimento que a escola participou:

Quando nós ficamos no ano passado no período que tava ameaça de despejo e tal, que o pessoal foi pra BR a escola foi junto. Que foi uma das táticas usada, foi de levar os alunos pra BR, foi feito aula lá no meio do asfalto, na frente das carretas. Apesar de alguns pais ficavam assim desconfiados. Ver aquela massa de alunos dos anos iniciais, mais os do Ensino Médio praticamente todo lá envolvido [...]. Então eles estavam lá e estavam todas as educadoras que são acampadas. Teve momentos, que nós temos até fotografia, dos professores PSS que também se uniram a nós lá. Então a escola tá sempre presente nas mobilizações. Teve uma época, no início, as primeiras ações feitas aqui dentro, a primeira mesmo. A escola foi toda subiu porque daí não sabia o que vinha né. Que era uma roçada enorme que foi feita ali na frente. Então a escola foi, os alunos ficaram todos em volta, enquanto o pessoal roçava a escola tava lá, porque não sabia o que podia aparecer, então a escola está sempre presente. E daí nisso, nada é perdido né, no dia que eles foram para o pedágio, e a escola foi também, no voltar eles produziram texto, eles produziram um desenho e eles mostram. Os que não conseguiram ir fizeram e desenharam como foi a saída daqui. Então todo mundo envolvido e entendendo e compreendendo o que tá acontecendo. Importante pra formação das crianças. (E., 2017).

³³ Grifo nosso.

Algo que percebemos de todas essas atividades em que a escola esteve envolvida é que elas confirmam a característica de itinerância das escolas. Ou seja, independente do espaço ou do momento em que estão inseridos há a compreensão de que a Escola itinerante tem que estar junto, seja como tática de defesa ou como forma de luta, mas sempre presente e levando junto a intencionalidade pedagógica para que este momento seja englobado no aprendizado, ou melhor, para que os momentos de enfrentamento sejam significados e se transformem em um aprendizado de e para a r-existência.

Trouxemos ainda para este capítulo elementos que nos ajudam a compreender de que forma as Escolas itinerantes, enquanto territórios que produzem resistência e conhecimentos outros, constroem sua Educação do e no Campo e suas práticas pedagógicas emancipatórias. Para tanto, no próximo subitem analisamos de forma breve o Projeto Político Pedagógico e o Plano de Estudos das Escolas Itinerantes, entendendo esses documentos como elementos da materialidade dessas práticas que contribuem significativamente para a emancipação dos camponeses e que demonstram formas de se contrapor ao modelo hegemônico e de compreender a realidade dos territórios em que se encontram o movimento por meio de processos educativos, fundamentais aos processos de resistência.

2.2.1 A MATERIALIDADE DAS ESCOLAS ITINERANTES: BREVE ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E PLANO DE ESTUDO DAS ESCOLAS.

Analisaremos nesta parte do trabalho o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Plano de Estudo das Escolas itinerantes do Paraná – que são também os documentos da Escola base - Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak. Gostaríamos de salientar, no entanto, que a análise que trazemos aqui é feita de forma bastante breve, por não ser de fato o objetivo principal da pesquisa. Assim, compreendendo a importância destes documentos e da complexidade que é a análise dos mesmos. Entendemos ainda que a produção destes documentos está diretamente relacionada com a territorialidade das Escolas itinerantes, isso porque, este projeto pedagógico foi criado desde a realidade destas escolas, ou seja, a partir

do território de luta e confronto em que elas se encontram, e de suas especificidades por serem do campo.

Iniciaremos nossa análise com o PPP. Este documento é do ano de 2013, incorpora tanto as Escolas itinerantes que são extensões da escola base que é o Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak, por isso utilizam-se do mesmo PPP.

O texto inicia caracterizando o Colégio e as Escolas itinerantes, indicando seu processo de luta para construção, suas dificuldades e seus avanços em 10 anos – no caso das Escolas itinerantes. Ao falar da fundamentação teórica utilizada, o PPP traz primeiramente sua concepção de campo, que está fundamentada na crítica à visão desenvolvimentista urbano industrial, que concebe o campo enquanto espaço arcaico e atrasado. Também traz a importância das lutas camponesas e do surgimento do MST que resiste frente ao avanço do capitalismo no campo que só aumenta as desigualdades sociais, concentra as terras, os recursos e a tecnologia para o campo. (PPP, 2013).

De acordo com o documento, a concepção de campo entendida por eles “[...] é uma premissa da concepção de educação. Reflete diretamente o âmbito de disputa de projetos de desenvolvimento do campo”. (PPP, 2013, p. 23) Além disso, afirmam que é a partir desta concepção de campo que se constrói um projeto de educação do campo, o qual está “[...] ancorado no projeto popular de desenvolvimento do campo, em contraposição ao projeto hegemônico do agronegócio” (idem, p. 24).

Defendem, nesse sentido, a Reforma agrária como espaço de participação popular, que possibilite o desenvolvimento desse projeto para o campo, com soberania alimentar e sustentabilidade ambiental e ainda:

Uma reforma agrária popular, que articule democratização da terra com democratização do ensino desde a educação infantil até o ensino superior; que descentralize as instalações da agroindústria no campo em forma de cooperativas; que promova uma mudança na matriz tecnológica, substituindo a agricultura química pela agroecologia; que valorize a cultura do campo e garanta um sistema de comunicação, que divulgue os seus valores e as suas manifestações culturais. (PPP, 2013, p. 25).

Ou seja, percebe-se que o PPP está fundado em uma escola que tenha vínculo com a realidade dos camponeses e o comprometimento com um diferente

projeto de campo e de sociedade e com a própria concepção de Educação do campo, entendendo que a mesma é fundamental para este projeto.

Quanto à concepção de escola, ainda verifica-se forte ligação com o contexto social em que está inserida e é pensada, pois, a escola é demandada ainda no momento de acampamento, mas continua sendo almejada durante as lutas do Movimento mesmo depois de conquistada a terra. Sendo assim, essa instituição nasce e se constrói atrelada à luta destes trabalhadores.

Ao se constituir vinculada à luta, incorpora em seus princípios dimensões pedagógicas para além da sala de aula. Isso pode ser evidenciado no seguinte trecho: “A Pedagogia do Movimento [...] considera o próprio Movimento como sujeito educador dos Sem Terra, à medida que estes sujeitos sociais se enraízam em uma coletividade com projeção de futuro” (PPP, 2013, p. 26). Ou seja, percebe-se aqui a compreensão da indissociabilidade entre luta pela terra e a educação, pois se entende que durante a participação na luta e na coletividade os sujeitos estão se educando.

Além disso, enfatiza-se a percepção da educação enquanto formação humana, que integra diversas dimensões das relações sociais.

A escola é o espaço da educação formal que precisa estar vinculada aos princípios da educação e aos objetivos de luta do Movimento, por isso a ela se incorpora a pedagogia da luta social, da história, da coletividade, da cultura, do trabalho e do Movimento. (PPP, 2013, p. 26).

Com isso, identificam-se as Matrizes Pedagógicas do Movimento Sem Terra, que são: “[...] a pedagogia da luta social; a pedagogia da organização coletiva; a pedagogia da terra; a pedagogia da cultura; e a pedagogia da história” (PPP, 2013, p. 26-27).

Ao tratar dos objetivos da Educação, percebemos no PPP uma tentativa de incluir tanto os objetivos mais gerais, que podem ser identificados na maioria das escolas, mas também alguns bastante específicos relacionados ao contexto territorial em que a escola se insere. Além disso, há uma sessão reservada somente para debater os objetivos da Educação para jovens e adultos, algo que no começo da luta por educação do MST era mais secundário e que hoje em dia, tem papel tão relevante quanto a Educação infantil, o ensino fundamental e médio.

Destacamos aqui um trecho que trata dos objetivos da escola onde podemos identificar diversos pontos ligados à especificidade da pedagogia do Movimento.

[...] Garantir o direito à educação às crianças, jovens e adultos das áreas de assentamento/acampamento da Reforma Agrária e comunidades camponesas circunvizinhas, visando a formação integral e a intervenção na realidade no sentido de sua transformação e emancipação humana; Garantir o acesso à educação especial integrada ao ensino regular com as condições materiais e de capacitação pedagógica dos(as) educadores(as); Desenvolver a capacidade de análise crítica na interpretação da realidade, buscando sua inserção por meio da pesquisa e da integração entre as diferentes áreas e níveis do conhecimento; Contribuir com os assentamentos/acampamentos da Reforma Agrária e a Agricultura Camponesa na transição para a matriz tecnológica da agroecologia na produção de alimentos saudáveis e o cuidado com a natureza; Fortalecer a cultura popular nos diferentes aspectos: da memória, das lutas, da alimentação, da música, do folclore, na convivência social, dentre outros, buscando o resgate e o cultivo de uma cultura de liberdade dentro das matrizes formativas; Participar da construção de um projeto de campo dentro da visão e concepção de desenvolvimento alternativo das organizações camponesas vinculadas aos movimentos sociais; Envolver, de forma permanente, a comunidade e os Movimentos Sociais nas tomadas de decisões e nas ações da escola que ambos promovam [...]. (PPP, 2013, p. 28).

Além dos objetivos, identificamos durante a análise do PPP das Escolas itinerantes os Princípios da educação no MST. Divididos entre Princípios Filosóficos e Princípios Pedagógicos.

Os Princípios Filosóficos são aqueles que dizem respeito à visão de mundo que estes sujeitos têm, bem como suas concepções em relação à sociedade e ao que entendem por educação (MST, 1999, apud PPP, 2013). Destacamos aqui os cinco princípios citados no documento: Educação para a transformação social; para o trabalho e cooperação; para as várias dimensões do ser humano; com/para os valores humanistas e socialistas; e educação como um processo permanente de formação e transformação humana. (PPP, 2013). Já os Princípios Pedagógicos são as formas práticas de pensar e fazer para materializar os princípios filosóficos. (MST, 1999, apud PPP, 2013). São eles: A relação teoria e prática; a realidade e a pesquisa como base da produção do conhecimento; educação para o trabalho e pelo trabalho; vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos, econômicos e culturais; gestão democrática, e auto-organização dos (as) educandos (as). (PPP, 2013).

Percebe-se que estes princípios, tanto filosóficos quanto pedagógicos, estão bastante relacionados com as concepções de campo e de educação presentes nos

objetivos almejados para as escolas do campo nos documentos elaborados coletivamente pelo MST e nas Diretrizes Operacionais para a *Educação* Básica nas escolas do *campo* e nas Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação do Campo (PR). Ambos corroboram para o compromisso que o próprio Movimento aspira de uma formação humana que auxilie no processo de construção de outro projeto de sociedade.

De acordo com Mariano (2016) no ano de 2006 o Setor de Educação do Movimento, em conjunto com o Coletivo de Educadores(as) organizaram uma formulação para a proposta dos Ciclos de Formação³⁴ pois, uma das problemáticas enfrentadas nas escolas era a organização seriada e o formato avaliativo, os quais eram vistos como uma forma de reforçar a fragmentação e classificação dos educandos (as). (PPP, 2013). O projeto político pedagógico foi reelaborado, e os Ciclos de Formação Humana incorporados a ele, entretanto, só foram aprovados no ano de 2010 pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná. A organização da Escola itinerante a partir dos Ciclos de Formação Humana se deu da seguinte maneira:

Quadro 9 – Organização das Escolas itinerantes por Ciclos de Formação Humana.

³⁴ Ciclos de Formação Humana é uma forma de organização curricular formulada, de acordo com Gehrke (2013), com base em autores como Miguel Arroyo e Luiz Carlos de Freitas.

Idade	Anos escolares na Educação Básica	Ciclo da Educação Básica	Ciclo de Formação Humana
4 anos	Educação Infantil	Ciclo Único da Educação Infantil	I Ciclo
5 anos	1º ano - EF	I Ciclo do Ensino Fundamental	II Ciclo
6 anos	2º ano - EF		
7 anos	3º ano - EF		
8 anos	3º ano - EF	II Ciclo do Ensino Fundamental	III Ciclo
9 anos	4º ano - EF		
10 anos	5º ano - EF		
11 anos	6º ano - EF	III Ciclo do Ensino Fundamental	IV Ciclo
12 anos	7º ano - EF		
13 anos	8º ano - EF		
14 anos	9º ano - EF	Ciclo único – Ensino Médio	V Ciclo
15 anos	1º ano - EM		
16 anos	2º ano - EM		
17 anos	3º ano - EM		

Fonte: PPP, 2013, p. 42.

A organização da escola por Ciclos de Formação Humana tem como objetivo romper com o saber fragmentado, é “[...] a possibilidade de debater para além da lógica linear e devem ser compreendidos como articuladores do processo dinâmico e complexo de desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos.” (PPP, 2013, p. 41).

Além disso, essa organização propõe a superação das notas e das classificações dos educandos (as), mudando a lógica da avaliação dentro da escola. Como forma de registrar o desenvolvimento de cada educando, são realizados dossiês – “registro da avaliação contínua, sistemática, processual e interdisciplinar, com encaminhamentos práticos [...] neles são arquivados os trabalhos, avaliações realizadas pelo educando nas diversas disciplinas.” (MARIANO, 2016, p. 121). No PPP encontramos ainda o seguinte trecho, que ajuda a entender a função dessa outra forma de avaliação e quais seus objetivos:

Tentativas para superar a lógica excludente da avaliação escolar, passam a ser experimentadas a fim de atingir uma pretensa inclusão e um melhora significativa nos baixos índices de aproveitamento escolares. A avaliação passa a ser formativa, somativa e diagnóstica; o erro passa a ser considerado processo e os (as) educadores (as) devem considerar os ensaios de seus (as) educandos (as) na aprendizagem. (PPP, 2013, p. 43).

Além dos Ciclos de Formação Humana, as Escolas itinerantes trabalham com os Complexos de Estudos, uma proposta concebida na Pedagogia Socialista, por Moisey Pistrak e que começou a ser incorporada aos projetos da Pedagogia do Movimento a partir de 2010, enquanto unidade curricular do plano de estudo.

A matriz principal da proposta dos Complexos é a vida, materializada no trabalho pedagógico juntamente com as matrizes formadoras: trabalho; luta social; organização coletiva; cultura; e história e utiliza-se como base a realidade atual. Esta última é incorporada dentro da escola a partir de um inventário feito pelos professores na comunidade, buscando temas latentes que serão então trabalhados durante o ano nas disciplinas que tenham relação com as vidas dos educandos. Estes temas representam “porções da realidade”. Utiliza-se como método geral nos Complexos sempre o trabalho socialmente útil, sendo ele “[...] ora como ligação com o trabalho produtivo, ora como prática social” (PPP, 2013, p. 49), além das bases das ciências e das artes, que são os conteúdos de ensino, os processos de desenvolvimento da auto-organização dos educandos e, por fim, os métodos específicos de cada disciplina envolvida no complexo para o domínio da mesma. (idem, 2013).

Compreender o que está posto no Projeto Político Pedagógico nos dá subsídios para identificar processos que ocorrem dentro da escola que ajudam a pensar de que forma ela se territorializa no acampamento, ou seja, a partir de que ações e práticas ela materializa sua presença dentro do território e assim, é expressão e, ao mesmo tempo, contribui na luta destes sujeitos, construindo junto aos mesmos uma outra compreensão de escola, que se contrapõe àquela hegemônica. Percebemos que o PPP está sempre em consonância com os entendimentos e debates sobre educação e processos educativos do Movimento e que o mesmo almeja construir, e que suas propostas pedagógicas estão voltadas à uma formação humana dos educandos que incorpore questões da realidade e da vida, algo que vemos como essencial para a luta do Movimento, mas também para a formação mais ampla destes sujeitos.

Além do Projeto Político Pedagógico, analisamos o Plano de Estudo das Escolas itinerantes do ano de 2016. Este documento traz questões mais pragmáticas dos objetivos e compreensões identificados no PPP, ou seja, apontam de que forma todos aqueles princípios, ideias e propostas pedagógicas são incorporados, implementados e materializados dentro da escola. Dentre os itens que

analisamos, destacaremos alguns, que consideramos importantes para o trabalho que realizamos. Iniciaremos falando sobre a organização política da escola.

Neste documento, há um trecho que aborda a importância da participação do estudante na organização e gestão da escola, para além dos momentos de representação discente, os quais geralmente são realizados por grupos minoritários. Entende-se que é essencial que os estudantes participem da condução dos processos na escola, com obviamente o apoio e orientação dos educadores, mas que aqueles “[...] possam viver a vida escolar, tomar decisões a respeito da organização da vida escolar, opinar e decidir quando necessário” (PLANO DE ESTUDOS, 2013, p. 18).

Para isso, foram criadas três instâncias organizativas dentro da escola, a Assembleia, a Comissão Executiva da Assembleia e os Núcleos Setoriais. A assembleia escolar, primeira instância, é composta por todos que pertencem à escola (educadores, educandos e trabalhadores de apoio) e este deve ser o momento considerado mais importante para a gestão da escola. A segunda instância é a Comissão Executiva da Assembleia, composta pelos estudantes-líderes dos Núcleos Setoriais, que vai representar os núcleos nas assembleias. Já os Núcleos Setoriais, que são a terceira instância, são grupos formados por estudantes que irão discutir questões da totalidade do cotidiano da escola, bem como agir diante das mesmas. Os núcleos setoriais são divididos em Leitura; Trabalho; Saúde; Apoio ao ensino; Cultura; Finanças; Comunicação; Registro e Memória, podendo cada escola incorporar outros núcleos também de acordo com a necessidade de cada realidade. Cada grupo fica responsável por pensar e agir dentro das necessidades destes aspectos da vida na escola.

Todos estes espaços de organização vêm ao encontro com o que foi identificado no PPP, sobre a auto-organização dos educandos, pois servem como forma de desenvolver esse aspecto organizativo de cada estudante, trabalhando com processos de construção da autonomia, e ainda são possibilidades formativas para estes educandos. Além disso, trazem a forte relação com os processos organizativos do próprio Movimento. Em uma outra escola do sistema público de ensino, mesmo sendo escola localizada no campo tais processos descritos não se realizariam. É principalmente neste aspecto da formação que verificamos a importância da territorialidade das escolas itinerantes nos territórios de luta pela reforma agrária.

Para além da formação política dentro da escola como diferencialidade formativa, tem-se também a organização dos tempos escolares, pois se entende que a mudança destes também é essencial na proposta pedagógica das Escolas itinerantes, possibilitando maior aproveitamento nos momentos dentro da escola, não só para acompanhar aulas, mas também para outras atividades formativas. Esta proposta de mudança nos tempos da escola tem como objetivo a possibilidade da efetivação da educação em tempo integral, em que o estudante passaria um maior tempo na escola. Para isso, no Plano de Estudos são descritos cada um dos tempos e suas respectivas funções.

O primeiro tempo descrito no Plano de Estudos é o Tempo abertura, destinado para as místicas e para o encaminhamento de informes do dia. Depois, mas não necessariamente nesta ordem, tem-se o Tempo trabalho, o qual envolve toda a coletividade da escola e tem como função a intencionalidade de exercitar uma divisão social do trabalho na escola. Esse tempo dura aproximadamente duas horas e não substitui a função dos trabalhadores permanentes da escola. (PLANO DE ENSINO, 2013).

O próximo tempo é o da Leitura, estabelecido por cada turma em particular, a partir das leituras planejadas por elas e tem como encargo desenvolver o gosto e a disciplina pela leitura. Tem-se também o Tempo Reflexão Escrita, que é um tempo diário de 20 minutos dedicado a maturação pessoal sobre a leitura que cada pessoa da coletividade tem e realiza do processo de vivência em coletivo, dos aprendizados etc. Outro tempo descrito neste documento é o Tempo Cultura, destinado ao desenvolvimento e a reflexão sobre as expressões culturais e ao planejamento de atividades culturais como teatro, cinema, dança. Estas atividades também se ligam com as ações culturais do acampamento. Depois, descreve-se sobre o Tempo Aula, que é o tempo diário designado à execução das disciplinas do planejamento curricular e segue o cronograma das aulas. (idem, 2013).

Há o Tempo Estudo, reservado à iniciativa de estudo dos educandos, em que se desenvolvem atividades de pesquisa, trabalhos encaminhados pelas disciplinas, estudos coletivos e/ou individuais. Também há o Tempo Oficina, que trabalha com atividades que possam contribuir no processo de ensino e aprendizagem relativos à cooperação, habilidades manuais, cognitivas, motoras, entre outras. Tem-se o Tempo notícia, determinado como tempo para acompanhar os noticiários, de diversos tipos e fontes, e debater a respeito dessas informações. O

Tempo Estudo Independente orientado, destinado a acompanhar os estudantes que estão com alguma dificuldade de compreensão em algum aspecto de alguma disciplina, este tempo tem duração fixada pelo educador de cada disciplina. Por fim, tem-se os últimos dois tempos: O Tempo Núcleo Setorial, que acontece duas vezes na semana e faz parte do processo de gestão coletiva da escola e o Tempo Educadores, designado para os educadores se encontrarem, estudarem, planejarem e acompanharem o desenvolvimento conjunto dos estudantes. (idem, 2013). É importante frisar o valor que tem cada momento na formação dos educandos, bem como perceber como estes tempos ajudam a conduzir a gestão e organização da vida na escola, bem como auxiliam a trazer os educandos para envolver-se na escola com o trabalho socialmente necessário.

O Plano de estudos também traz a descrição da forma de se trabalhar os Complexos de estudo em cada etapa dos Ciclos e em cada disciplina. Destacamos aqui para melhor entendimento, um exemplo de como podemos utilizar os Complexos de estudos na disciplina de Geografia, de acordo com o Plano de Estudos das Escolas itinerantes. É importante enfatizar que nem todo Complexo será trabalhado em todas as disciplinas, mas somente naquelas nas quais se vê a possibilidade de enquadrar e relacionar com demais temas propostos pela disciplina.

O Complexo escolhido para este exemplo é o Complexo 1 do primeiro semestre do 6º ano, referente à “Luta pela terra e Reforma Agrária”. De acordo com o Plano de Estudos este complexo foi organizado a partir da categoria da porção da realidade local. “Esta luta envolve não só a necessidade de acesso à terra como meio de produção, mas é a luta por condições adequadas para viver e produzir” (PLANO DE ENSINO, 2013, p. 31). Nesse sentido, a partir da disciplina da Geografia pode-se incorporar tal tema demonstrando ao educando a importância dele “[...] se perceber enquanto sujeito que produz e vive o lugar, que é fruto de relações de conflitos e de poder pelo território na luta pela terra e pela Reforma Agrária”. (PLANO DE ENSINO, 2013, p. 36). Abaixo, podemos visualizar quais os conteúdos estão relacionados a este Complexo de Estudo, bem como os objetivos almejados e os conhecimentos que se espera que o educando construa.

Quadro 10 – Organização de conteúdos da Geografia a partir dos Complexos de Estudos.

Conteúdos	Objetivos de ensino	Pré-requisitos	Êxitos esperados
Localização e orientação no espaço brasileiro, local e mundial por meio da leitura cartográfica (a importância das coordenadas geográficas) G1	Perceber e situar-se no espaço geográfico no qual está inserido	O educando já deve ter em mente a história do lugar em que vive e o porquê de sua situação de acampado/assentado.	Apontar elementos que caracterizam sua condição de acampado/assentado e a necessidade da existência da luta pela terra e pelo território
Espaço Geográfico materialidade (natural e técnica) e as ações sociais, econômicas, culturais e políticas (G2); Conceitos de paisagem, lugar, região, território e sociedade/natureza. (G2)	Identificar e conceituar diferentes categorias geográficas, a saber: paisagem, lugar, região, território e sociedade/natureza.	Identificação dos elementos naturais (rios, vegetação, relevo, solo, entre outros) e humanos (aspectos da casa, da comunidade - cultura, política, as bases da economia) presentes no espaço em que o educando vive. (G1 E G2)	Diferenciar o significado dos conceitos e usá-los para interpretação do Espaço Geográfico.

Fonte: PLANO DE ENSINO, 2013, p. 36 e 37. Adaptado por: Gabriela de Menezes Fernandes, 2017.

Percebe-se que a utilização do Complexo é uma forma de identificar este tema na realidade e relacioná-lo com os demais conteúdos, ou seja, não se exclui os conteúdos historicamente sistematizados e entendidos como importantes para a comunidade, mas, trabalha-se em concomitância com estes conteúdos a particularidade vivida na realidade por estes sujeitos. Isso propicia uma educação, escola e processos educativos colados e que dialogam com a vida, com os exemplos do real, que permitem integrar a dimensão teórico-prática dos conhecimentos, portanto, potencializa a capacidade de intervenção dos sujeitos em seus territórios de vida.

Ainda que, como afirma Camini (2009) a Escola itinerante esteja inserida em um contexto social e político contraditório, e que por conta disso carregue estas características consigo, como todas as outras escolas, o que gostaríamos de enfatizar é que o grande diferencial dela está nesta perspectiva da contínua construção da Educação do Campo, de seu alinhamento com o território, com práticas que o fortalecem e no seu objetivo de “[...] centrar-se no processo de formação humana em suas diversas dimensões, ou seja, num processo de humanização em confronto com a lógica desumanizante gerada pelas relações sociais capitalistas.” (BAHNIUK 2008, p. 101).

Destacamos que essa materialidade das Escolas itinerantes evidenciada nos dois documentos analisados é parte desse processo de luta e construção de uma

educação emancipatória e contra-hegemônica. Entendemos ainda que tudo isso que descrevemos destes documentos, além de contribuir para a educação, corrobora para um objetivo muito notório presente em todas as falas e textos que encontramos sobre a Educação do Campo, bem como sobre a Pedagogia do Movimento, que é essa relação forte e indissociável entre a concepção de educação e a concepção de campo, que vêm em consonância com a construção de um projeto de desenvolvimento popular de campo. Sendo assim, percebemos que tanto o PPP quanto o Plano de estudos são pontos fundamentais para essa construção, já que dão direcionamento para que ela seja efetivada.

CAPÍTULO 3 – A TERRITORIALIDADE DOS ACAMPAMENTOS E ESCOLAS ITINERANTES DO MST E A R-EXISTÊNCIA NA QUESTÃO AGRÁRIA

3.1A TERRITORIALIDADE DAS ESCOLAS ITINERANTES NO PARANÁ

Este item da nossa pesquisa tem como objetivo discutir a territorialidade das Escolas itinerantes do Paraná, refletir sobre como estas estão inseridas neste território de acampamento e de luta pela reforma agrária e como elas se criam e se reproduzem neste contexto.

A análise foi elaborada a partir da confecção de cartografias tanto das escolas quanto dos acampamentos e conflitos procurando estabelecer as relações destes elementos entre si. Assim, buscamos responder questionamentos como: onde estão as Escolas itinerantes no Paraná? E os acampamentos? Quais são os principais conflitos que ocorrem nestes últimos? Como as escolas itinerantes se relacionam com estes territórios conflituosos? Todos estes questionamentos vêm a reboque de uma análise a partir da Geografia, que busca através do olhar para a realidade entender os processos que produzem o espaço geográfico e/ou os arranjos espaciais que, no caso específico desta pesquisa, é o olhar para a territorialidade das Escolas itinerantes, que são produtoras e transformadoras destes espaços de luta que possuem geograficidades a eles inerentes.

As Escolas itinerantes no Paraná, como citado anteriormente, estão localizadas em acampamentos do MST, estes territórios compreendem uma gama de relações que os transformam em espaços contra-hegemônicos e, por isso, é importante que tenhamos o conhecimento, primeiramente de onde estão localizados e de quais são essas relações e transformações.

Antes de visualizarmos os mapas dos territórios das Escolas itinerantes, vamos aqui explicitar o que entendemos por território. Para isso, baseamo-nos no conceito de Marcelo Lopes de Souza que afirma:

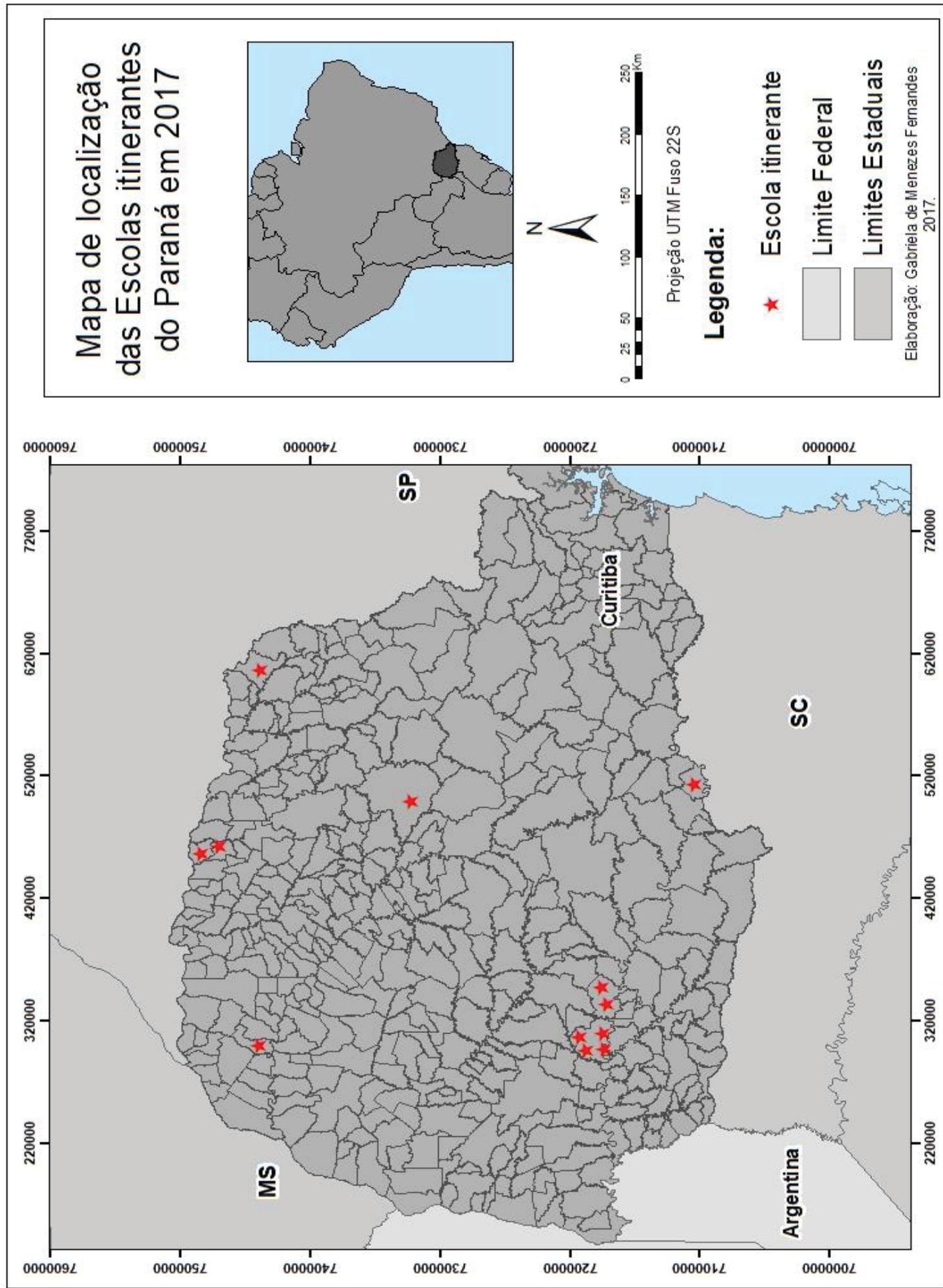
O que “define” o território é, em primeiríssimo lugar, o *poder* – e, nesse sentido, a dimensão política é aquela que, antes de qualquer outra, lhe define o perfil. Isso não quer dizer, porém, que a cultura (o simbolismo, as teias de significados, as identidades...) e mesmo a economia (o trabalho, os processos de produção e circulação de bens) não sejam relevantes ou não estejam “contemplados” ao se lidar com o conceito de território. (SOUZA, 2015, p. 55).

Mas, além disso, gostaríamos de enfatizar que o território é ainda resultado das territorialidades materializadas pelos grupos humanos, destacando, sobretudo a relação espaço-tempo a qual está na base da organização territorial (SAQUET, 2009, p. 75).

O território o qual tratamos nesta pesquisa, que é o das Escolas itinerantes também é formado por relações de poder que nada mais são do que relações sociais que possuem suas expressões territoriais. Temos como exemplo, a região na qual fizemos um dos nossos trabalhos de campo, onde há uma imensa área em disputa com uma empresa madeireira. Essa relação de poder é muito evidente, quando observamos o processo de ocupação desta área e todas as manifestações de luta dos sujeitos contra essa empresa, e isso contribui entre outros para definir este território. Contudo, não é a única relação social existente nele, pois cada processo de transformação deste espaço geográfico, material ou imaterial, é expresso neste território e nos ajuda a compreendê-lo. As Escolas itinerantes por estarem em um espaço evidente de conflito se constituem também enquanto território, mas não só por esta característica, também porque estão expressando suas relações sociais e de poder em determinado espaço geográfico.

Como vimos anteriormente, no ano de 2017, tínhamos no Paraná doze Escolas itinerantes espalhadas pelo estado, mas não de forma homogênea, ou seja, há regiões no estado em que temos maior adensamento das mesmas como podemos observar no Figura 4.

Figura 4 - Mapa de localização das Escolas itinerantes no Paraná em 2017.

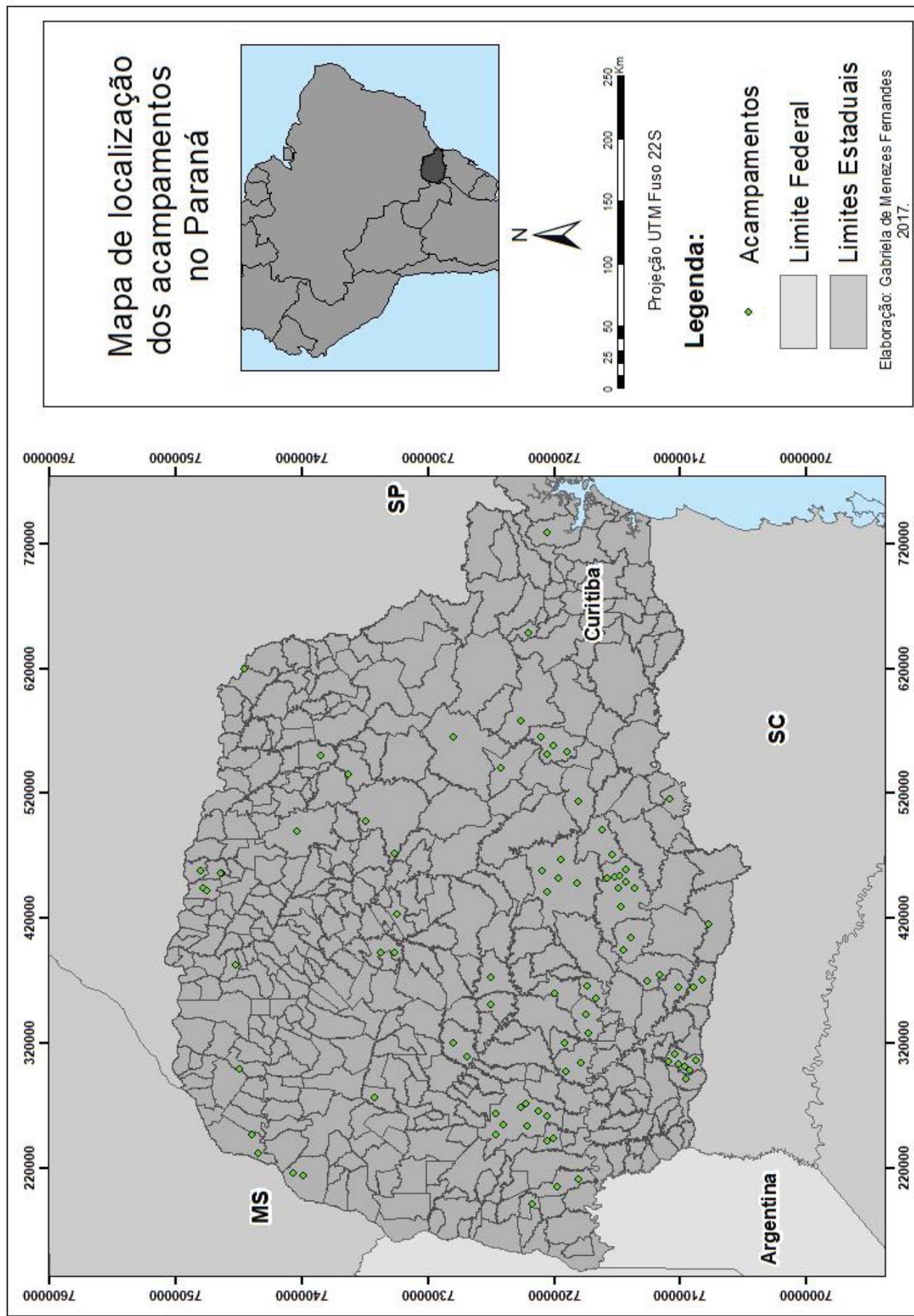


Percebe-se que as escolas estão mais concentradas na região norte e centro-sul do estado. São diversos os fatores que podem explicar suas localizações. O primeiro deles, que já foi dito anteriormente, se deve ao fato de que as Escolas itinerantes são criadas em acampamentos que têm certa estrutura e organização, o que “facilitaria” a instalação, gestão e manutenção das mesmas. Outro fator é o número de famílias e, conseqüentemente, a demanda por escolas devido ao número de crianças e adolescentes em idade escolar. Mas para além destes dois fatores, devemos atentar para um fato evidente, de extrema importância para nossas análises, que é a relação entre a localização das Escolas itinerantes e a organicidade dos acampamentos do MST.

Apesar da obviedade desta relação, visto que as Escolas itinerantes para existirem devem estar dentro de um acampamento, o que percebemos é que grande parte das escolas estão localizadas em regiões onde há adensamento de acampamentos com expressivo número de famílias, portanto de demandas e ainda onde se concentram diversos conflitos por terra. Para facilitar nossa compreensão, observemos a Figura 5, que traz a localização dos acampamentos existentes no Paraná³⁵.

³⁵ Mapa desenvolvido com dados do INCRA do ano de 2015 de acampamentos do MST. Há certa divergência quanto ao número exato de acampamentos devido ao critério utilizado para considerar áreas de ocupação ou não, geralmente por algumas estarem já em processos de regularização.

Figura 5 - Mapa de localização dos acampamentos do MST no Paraná em 2017.



Ao analisarmos este mapa, constatamos logo de início certa aglomeração de acampamentos nas mesorregiões centro-sul, oeste e sudoeste do estado. Uma das explicações para esta configuração é a própria forma como ocorreram historicamente as ocupações e organizações espaciais das regiões. A mesorregião centro-sul, por exemplo, tem como característica a existência de grandes propriedades rurais reservadas à pecuária extensiva e imensas reservas florestais destinadas à exploração e comercialização de madeira. Além disso, ainda há a produção de soja e milho para a exportação que, recentemente, tem assumido um relevante papel nesta região que teve diversos conflitos agrários, em vista da elevada concentração e grilagem de terras. (ROOS, 2010).

Devemos considerar também que a colonização que ocorreu no estado, também influenciou essa configuração territorial. Entre meados dos séculos XIX e XX as terras da região ocidental do Paraná, foram concedidas a empresários estrangeiros e para latifundiários nacionais, que deveriam colonizar estas áreas. Entretanto, o que ocorreu foi a exploração das madeiras, da erva-mate e de outros bens naturais da floresta e das áreas de campos, sem a efetivação do povoamento de grupos sociais externos à região, já povoada por indígenas e posseiros, o que gerou diversos conflitos agrários, pois passaram a ter seus direitos de existência colocados em risco.

Um dos conflitos que nos auxiliam a entender o histórico destes enfrentamentos por terras e territórios nesta região foi a Revolta dos Posseiros, ocorrida no ano de 1957 na região sudoeste do estado. Esta começou quando os colonos migrantes principalmente do estado de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul passaram a ser expulsos de suas terras por empresas colonizadoras como a CITLA (Clevelândia Industrial e Territorial Ltda). Os posseiros, meeiros e pequenos arrendatários eram ameaçados pela polícia e pelas empresas colonizadoras e, ainda assim, contestavam as terras reclamadas pelas empresas. Tais grupos intimidados por jagunços responsáveis pela defesa dos empresários que impediam o preparo de novas lavouras, incendiavam casas, matavam animais, violentavam mulheres e crianças. (MYSKIW, 2002).

Os posseiros começaram a se mobilizar, pedindo providências do Governo Federal de Juscelino Kubitschek, entretanto, muitos conflitos e mortes ocorreram, fazendo com que o Governador do estado do Paraná, Moisés Lupion, obrigado pelo

Ministro da Guerra, decretasse o fechamento das empresas colonizadoras. Só em 1973, um Grupo Executivo, chamado GETSPO (Grupo Executivo para Terras do Sudoeste do Paraná), responsável por regularizar a situação destas terras decretou a contabilização de mais de 32 mil lotes rurais e 24 mil lotes urbanos, que beneficiou mais de 200 mil pessoas. (MYSKIW, 2002).

Todos estes conflitos fazem parte da história e da geografia desta região e contribuíram para a formação dos territórios atuais, bem como, para os conflitos que ainda existem, como é o caso da Madeireira Araupel. Essa empresa é responsável por 15% da madeira industrializada exportada pelo Brasil. Na década de 1970 a empresa grilou³⁶ um latifúndio de 104 mil hectares, que originalmente eram terras públicas³⁷.

Esse conflito teve início ainda na época do Império, 1889, quando foram cedidas gratuitamente terras à Companhia da Estrada de Ferro São Paulo – Rio Grande (CEFSP-RG), dentre elas as Fazendas Rio das Cobras e Pinhal Ralo, no Paraná. Em 1931 Getúlio Vargas lança um decreto que declara expiradas todas as concessões feitas à CEFSP-RG e a área das fazendas então voltou ao patrimônio da União. Entretanto, em 1944 o estado do Paraná defendeu as terras em nome da empresa, contudo, segundo o INCRA não há validação jurídica desse processo. No ano de 1971, a empresa Giacomet Marodin S/A é fundada e incorpora o patrimônio da Companhia de Papel e Celulose do Iguaçu, empresa que se apoderou das Fazendas de Rio das Cobras e Pinhal Ralo, antes pertencentes à CEFSP-RG. A área dessas fazendas está nos municípios de Rio Bonito do Iguaçu, Quedas do Iguaçu, Nova Laranjeiras e Espigão Alto do Iguaçu, juntos, os títulos das propriedades somam mais de 100 mil hectares. Verifica-se nos dois casos brevemente comentados que, a cada intensificação das relações capitalistas no campo, mais famílias são expulsas e expropriadas da terra, tais movimentos desdobram-se nos territórios de luta pela reforma agrária no estado.

No ano de 1996, acontece uma importante ocupação do MST na região, considerada a maior da América Latina, com 3 mil famílias que deu origem ao assentamento Ireno Alves dos Santos. No ano seguinte, ocorreu um conflito entre os

³⁶ Grilagem é a falsificação de documentos para, ilegalmente, tomar posse de terras devolutas ou de terceiros.

³⁷ Notícia veiculada pelo Brasil de Fato: <<https://www.brasildefato.com.br/2016/11/10/entenda-o-conflito-entre-o-mst-e-a-madeireira-araupel-no-parana/>>. Acesso em: 13/05/2017.

acampados e a empresa Giacomet e dois trabalhadores rurais foram assassinados a tiros por funcionários da empresa.

Em 1997, a empresa Giacomet muda seu nome para Araupel e no próximo ano 27 mil hectares são desapropriados, dando origem a dois assentamentos, o Ireno Alves dos Santos e o Marcos Freire, com mais 1,5 mil famílias. Com o passar dos anos novas ocupações vão ocorrendo e em 2004 o INCRA questiona a posse das áreas da Araupel, que não poderiam ter sido vendidas, já que se tratava de terras públicas, com isso, 24 mil hectares foram desapropriados para a criação do assentamento Celso Furtado.

Em 2014, é realizada uma ocupação em uma área de 14 mil hectares, da fazenda Pinhal Ralo em Rio Bonito do Iguaçu, originando o acampamento Herdeiros da Terra de 1º de maio. No outro ano, sai uma liminar reconhecendo a nulidade do título das terras da Araupel na Fazenda Rio das Cobras. Neste mesmo ano, a Araupel entra com uma ação pedindo a reintegração de posse da área onde está localizado o acampamento Herdeiros da Terra. Esse processo jurídico ainda está em tramitação.

No mesmo ano de 2015, há outra ocupação, agora no município de Quedas do Iguaçu, originando o acampamento Dom Tomás Balduino. Em 2016, o MST ocupa mais duas áreas vizinhas da Araupel, uma de 2 mil hectares e outra de 776 hectares, ambas as áreas acusadas de grilagem, entretanto, no mesmo mês começam as investigações da Polícia Civil do Paraná contra os membros do Movimento. Em abril de 2016, dois trabalhadores rurais do MST foram assassinados em uma emboscada no acampamento Dom Tomás Balduino e o processo continua sem conclusão, completando mais de um ano de impunidade dos responsáveis.

Como podemos perceber são diversos processos de luta por terra e desde muitos anos, o que configura uma região extremamente conflituosa e que também é um dos maiores territórios de Reforma Agrária pelos assentamentos que nela estão instalados e pelos diversos acampamentos que concentram uma grande quantidade de famílias. Só os acampamentos Dom Tomás Balduino e o Herdeiros da terra de 1º de maio somam mais de 4 mil famílias, que lutam e resistem fortemente nestes territórios.

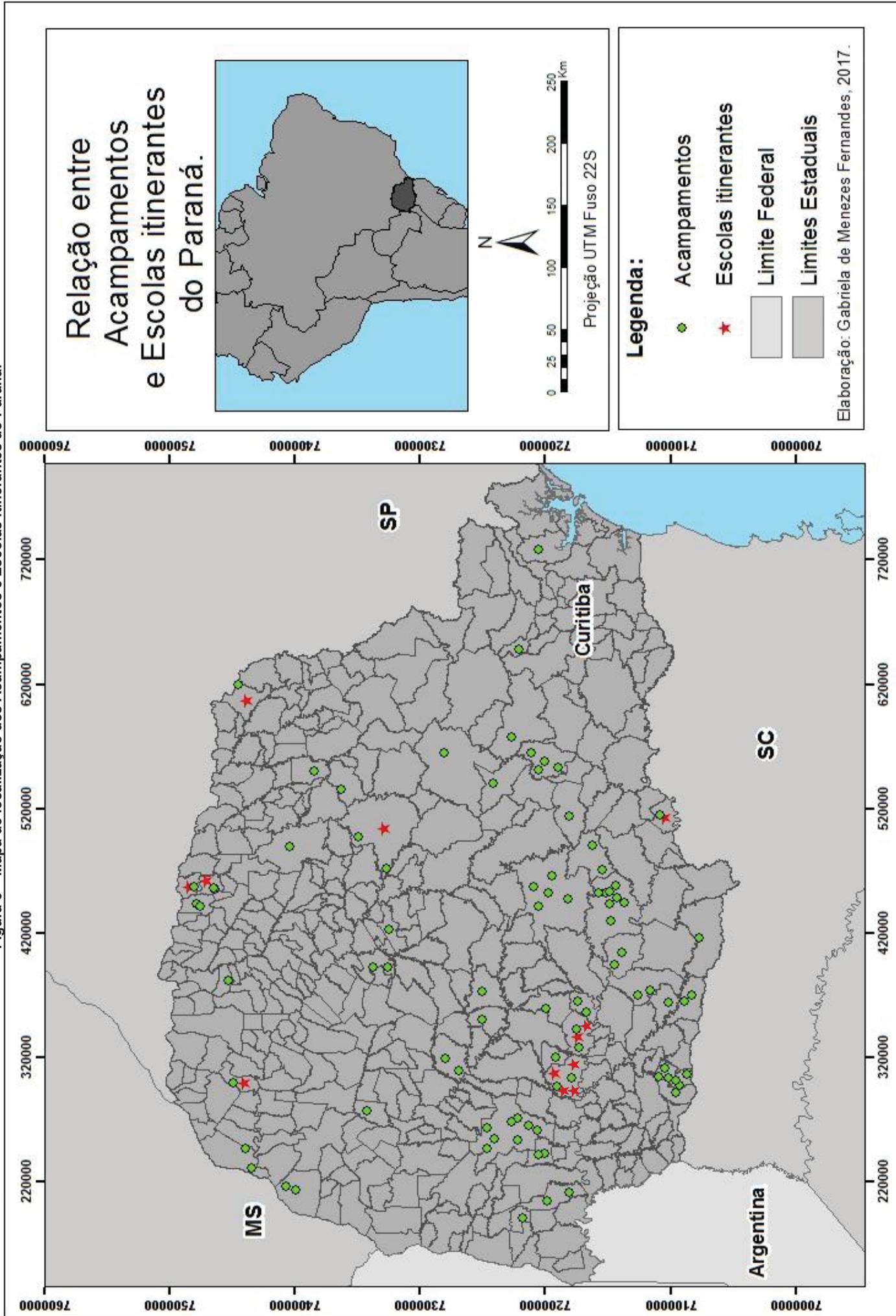
Apesar de estarem em outras regiões, histórias como estas se repetem Paraná afora, entretanto, como forma de sistematizar as características dos

territórios em conflito no estado tratamos de apenas alguns casos das mesorregiões Centro-sul e sudoeste.

Damos destaque para a mesorregião Centro-sul também, pois além de todos os elementos já citados, encontramos em sua área seis Escolas itinerantes (Herdeiros do Saber I, II, III e IV no acampamento Herdeiros da Terra de 1º de maio e Vagner Lopes I e II no acampamento Dom Tomás Balduino) e ainda a Escola Base, no assentamento Marcos Freire. Ou seja, trata-se de um território muito rico em experiências escolares e de luta pela terra, mas que também demonstra a força organizativa dos acampados resistentes na luta pela terra e a forte interdependência com a educação.

Como forma de visualizarmos melhor estes territórios de luta e de resistência em que estão inseridos os acampamentos e as Escolas itinerantes, confeccionamos um mapa que sobrepõe as localizações de ambos os elementos que pode ser observado a seguir:

Figura 6 – Mapa de localização dos Acampamentos e Escolas itinerantes do Paraná.



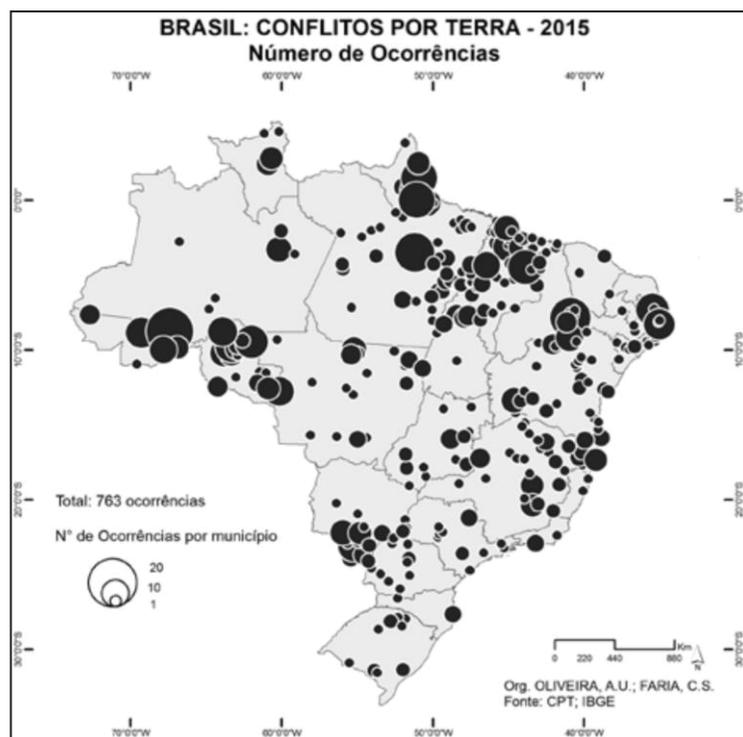
Podemos afirmar de modo geral que as Escolas itinerantes do centro sul do Paraná se encontram nas áreas de maior concentração de acampamentos e que são também regiões que compreendem grande parte dos conflitos por terra no Paraná.

Ariovaldo Umbelino de Oliveira, em um texto divulgado no relatório de Conflitos no Campo da CPT (Comissão Pastoral da Terra) traz uma análise a respeito dos conflitos no campo no ano de 2015 no Brasil. Ele relata que o número de ocorrências de conflitos no campo foi de 1271, contra 1286 em 2014, e envolveu mais de 816 mil pessoas, apontando assim para quase nenhuma mudança no cenário de lutas pela terra.

Os assassinatos foram 50 ante os 36 casos de 2014, portanto, aumento de 39%, embora, tenha diminuído um pouco o número de conflitos. Assim continua ampliando-se a barbárie no campo brasileiro. Entre os conflitos, dominaram aqueles por terra com 63,4%, e, entre eles as ocorrências foram 771 (793 em 2014), as ocupações e retomadas 200 (205 em 2014) e 27 os acampamentos novos (20 em 2014). Os conflitos trabalhistas chegaram a 84, sendo que 80 foram casos de trabalho escravo. Ocorreram também, 135 conflitos por água em 2015. (OLIVEIRA, 2015, p. 33).

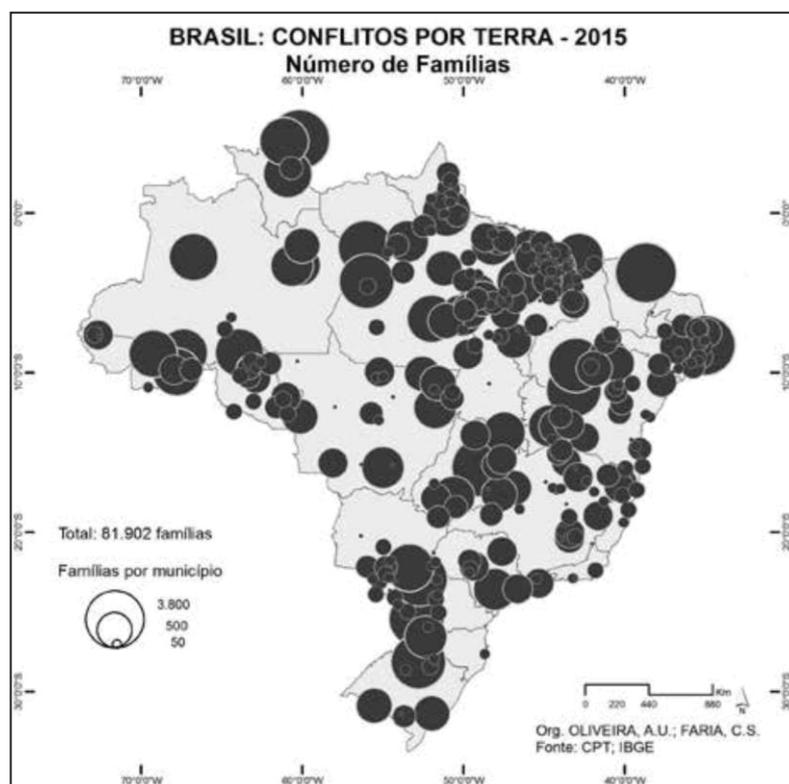
Ao tratar a respeito da localização destes conflitos, o autor explica que os mesmos continuam presentes em toda a extensão do território brasileiro e que aqueles por terra não ocorrem somente em áreas de fronteira, mas também em áreas de ocupação antiga dominada pelo agronegócio (OLIVEIRA, 2015), é o caso da região em pauta. Trazemos aqui as Figura 7 e 8 que mostram mapas desta pesquisa de Oliveira (2015) que indica a distribuição territorial dos conflitos no Brasil, por ocorrência e por número de famílias.

Figura 7 - Conflitos por terra no Brasil em 2015, por número de ocorrência.



Fonte: OLIVEIRA, 2015.

Figura 8 - Conflitos por terra no Brasil em 2015, por número de famílias.



Fonte: OLIVEIRA, 2015.

Na análise da Figura 7, percebemos que a região dos estados do Pará, Maranhão e Tocantins são as regiões mais violentas do campo brasileiro. Entretanto, quando observamos a Figura 8, percebemos o estado do Paraná com grande destaque. De acordo com o texto são 120,6 mil famílias envolvidas em conflitos por terra no Brasil, e o Paraná fica em quinto lugar, com 7,3 % deste percentual (OLIVEIRA, 2015). É possível observar também que as regiões que concentram o maior número de conflitos tanto na Figura 7 quanto na Figura 8 são as mesmas que vínhamos descrevendo: regiões oeste, sudoeste e centro-sul do estado.

A partir dos textos, das entrevistas, bem como dos mapas apresentados neste capítulo, podemos perceber a fundamentalidade da existência das Escolas itinerantes nestes territórios, geralmente carregados de histórias de conflitos e de lutas cujas marcas estão presentes em suas geografias. As Escolas itinerantes ainda que em constante movimento e construção interna, fruto de sua própria territorialidade, são formas de resistência e re-existência nestes territórios, compondo a luta contra o latifúndio, contra o agronegócio, pela agroecologia, pela permanência dos sujeitos no campo. Assim, a Educação do Campo fortalece a própria luta pela terra.

Além disso, é importante que tenhamos em mente que há como uma via de mão dupla, onde além da escola ser fundamental para o Movimento, o mesmo é fundamental para aquilo que se quer formar na escola.

Do processo histórico da formação dos Sem Terra podemos extrair as matrizes pedagógicas básicas para construir uma escola preocupada com a formação humana e com o movimento da história. Mas é bom ter presente que a pedagogia que forma novos sujeitos sociais e que educa seres humanos, não cabe numa escola. Ela é muito maior e envolve a vida como um todo. Certos processos educativos que sustentam a identidade Sem Terra jamais poderão ser realizados dentro de uma escola. Mas o MST também vem demonstrando em sua trajetória que a escola pode fazer parte de seu movimento pedagógico e que precisa dela para dar conta de seus desafios como sujeito educativo. (MST, 2001, p. 24)

Sendo assim, destacamos a perspectiva de considerar a sala de aula e a educação tradicional como insuficiente para todos os processos de formação humana que o Movimento almeja e considera fundamental para a construção de um diferente projeto de campo, entendendo então que a Escola itinerante é parte da luta deste Movimento.

3.2 A Questão Agrária a partir dos territórios das Escolas itinerantes.

Podemos olhar para o campo brasileiro a partir de diferentes lentes, ou seja, a partir do enfoque que gostaríamos de dar e daquilo que enxergamos também, entretanto, olhar para campo brasileiro é também olhar para a Questão agrária e esta também pode ser analisada a partir de distintas perspectivas. Há perspectivas clássicas na análise da Questão agrária e que vão debater a expansão do modo capitalista de produção no campo a partir de temas como o acesso à terra, as classes sociais do campo, Reforma Agrária, formas de produção, propriedade privada da terra, entre outros. Contudo, entendemos que cada enfoque utilizado é produto do contexto e da conjuntura que se vive ou se observa e faz parte também de escolhas metodológicas.

Ao se estudar a questão agrária de determinada sociedade, em determinado período histórico, analisa-se como aquela sociedade organiza a produção dos bens agrícolas, a posse de seu território e a propriedade da terra. E, para cada aspecto estudado de cada sociedade em cada período histórico, serão encontrados diferentes “problemas agrários”, surgidos como resultado das contradições criadas pelas formas de organização presentes naquela sociedade. (STEDILE, 2012, p. 643).

Nesse sentido, incorporamos ao trabalho o debate da Questão agrária, buscando discuti-la a partir de temas que julgamos importantes para nossa pesquisa e a partir do que enxergamos na realidade observada. Assim, fizemos uma análise de escala “macro” desta realidade, a fim de compreendermos os processos que se dão para além das Escolas itinerantes e dos acampamentos, mas que são definidores de uma série de relações que se materializam nestes territórios.

Primeiramente, trazemos aqui uma breve conceituação do que entendemos por campesinato e pelo sujeito camponês, visto que isso se torna primordial para compreendermos estas relações que os interpelam e que vão gerar o que chamamos de Questão Agrária. Iniciaremos com um trecho relevante de Marques (2008), que nos ajuda a entender o porquê da centralidade deste conceito no debate das Escolas itinerantes do campo.

Enquanto o campo brasileiro tiver a marca da extrema desigualdade social e a figura do latifúndio se mantiver no centro do poder político e econômico – esteja ele associado ou não ao capital industrial e financeiro –, o campesinato permanece como conceito-chave para decifrar os processos

sociais e políticos que ocorrem neste espaço e suas contradições. (MARQUES, 2008, p. 58).

E assim como já foi observado nos demais capítulos, esse campo permanece atravessado pela desigualdade social e norteado política e economicamente pelo capital, sendo assim, compreendemos tal conceito como essencial no tocante à Questão agrária.

Para a caracterização do que é o campesinato, destacamos dois elementos principais que seriam a força de trabalho familiar e a posse/propriedade de terra. Marques (2008) complementa essa caracterização dizendo que o campesinato abarca “[...] uma diversidade de formas sociais baseadas na relação do trabalho familiar e em formas distintas de acesso à terra [...]” e que “[...] o papel da família na organização da produção e na constituição de seu modo de vida, juntamente com o trabalho na terra, constituem elementos comuns a todas essas formas sociais.” (p. 60).

A terra para o camponês, evidentemente, é primordial, contudo, mais do que ela, é necessária a sua propriedade, como forma de garantia de trabalho e subsistência da família. (FABRINI e ROOS, 2014). E é por isso que muitos autores entendem o campesinato como um fenômeno contraditório, visto que o camponês é, ao mesmo tempo, proprietário e trabalhador. Por essa razão que há grande dificuldade em analisar estes sujeitos também, isso porque eles não são como a burguesia, por exemplo, que é detentora dos meios de produção e explora os trabalhadores, nem como o proletário, que é desprovido dos meios de produção e detém a força de trabalho. Esse é um argumento muito importante quando nos deparamos com autores que consideram os camponeses como “pequeno-burgueses” ou até mesmo como conservadores, pois o que percebemos é que esta classe tem lutado constantemente para reproduzir e recriar formas de vida que estão longe de ser aquilo que a burguesia ou as classes mais conservadoras exercem. O que presenciamos e que foi evidenciado em nosso trabalho é que os sujeitos pertencentes ao MST são uma grande força de transformação social e que ainda que desprovidos dos meios de produção, enquanto sem-terras, lutam pelo acesso e contra a estrutura que os impossibilitam de tê-los.

Diferentemente daquilo que alguns autores marxistas³⁸ do século XIX afirmaram em suas obras que o campesinato estava fadado ao fim, o que presenciemos no campo brasileiro, bem como no campo que visitamos, é uma série de exemplos que demonstram que estes sujeitos, apesar das grandes dificuldades, permanecem criando e recriando formas de r-existir no campo. São vários os exemplos das dificuldades encontradas por eles. Ariovaldo Umbelino de Oliveira, afirma que “[...] morreu mais gente em conflitos por terra do que em todas as guerras que o Brasil participou³⁹”, ou seja, não são poucas as vezes em que estes sujeitos tiveram que lutar para ter acesso a terra e, ainda assim, o que enxergamos é uma grande quantidade de pessoas, resistindo e r-existindo à toda a violência, às expulsões de terra, ao monopólio do latifúndio e ao discurso moderno agronegociante.

Estas teorias, baseadas na interpretação do campesinato no modo de produção capitalista e na sociedade de classes, entendem que o camponês, inserido nestas características, desapareceria. É inegável a contribuição que estes teóricos têm sobre o entendimento da sociedade capitalista e sobre os camponeses, contudo, o que muitos afirmam não condiz com a realidade que encontramos. Shanin (2008), afirma que as formas de sobrevivência utilizadas pelos camponeses se mostram muito mais fortes do que os teóricos poderiam imaginar e que uma das principais características dessas formas de sobrevivência é a capacidade de adaptação desses sujeitos.

[...] o objetivo de reproduzir o seu modo de vida e não o de acumulação, o apoio e a ajuda mútua encontrados nas famílias e fora das famílias em comunidades camponesas, bem como a multiplicidade de soluções encontradas para o problema de como ganhar a vida são qualidades encontradas em todos os camponeses que sobrevivem às crises. (SHANIN, 2008, p. 25).

Esse entendimento de Shanin vem em consonância com o que percebemos nos acampamentos do MST, há uma força comunitária que surge a partir desse propósito em comum da luta pela terra e que faz com que estes sujeitos reproduzam e recriem seus modos de vida. Como mostra esse pequeno trecho retirado de um documento de formação do Movimento:

³⁸ Sobre este tema recomendamos a leitura de Fabrini e Roos (2014).

³⁹ Entrevista veiculada no Jornal Brasil de Fato no dia 07 de maio de 2017. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2017/05/07/conflitos-de-terra-mataram-mais-que-todas-as-guerras-no-brasil-denuncia-geografo/>>. Acesso em: 15/06/2017.

A vida no acampamento se dá a partir de um sentimento fortemente solidário e cooperativo. Todas as mulheres e todos os homens sem-terra da comunidade acampada alimentam-se do sonho de conquistar a terra. A luta para conquistar a terra vem da certeza de que a Reforma Agrária gera qualidade de vida, por meio do trabalho cooperado, da produção de alimentos agroecológicos, da moradia digna, da renda necessária, do acesso à saúde e à educação de qualidade. (MST, 2010, p. 75).

Alguns autores consideram que é o próprio capitalismo, a partir do seu processo contraditório, que cria e recria relações de produção capitalistas e não-capitalistas (OLIVEIRA, 2007). Isso significa que devemos compreender tanto o campesinato como o latifúndio como processos de dentro do capitalismo e sendo assim, o camponês deve ser entendido como “[...] um trabalhador que mesmo expulso da terra, com frequência a ela retorna” (p. 11). Oliveira ainda explica que o capitalismo incorpora a terra como renda capitalizada, sendo assim, esse processo de desenvolvimento contraditório do capitalismo se dá a partir da sujeição da renda da terra ao capital, “[...], pois assim, ele (o capital) pode subordinar a produção de tipo camponês, pode especular com a terra, comprando-a e vendendo-a, e pode, por isso, sujeitar o trabalho que se dá na terra” (p. 11).

Bogo (2010) complementa nosso debate ao afirmar que os camponeses não se constituem à parte da sociedade, nem possuem um modo de produção próprio, mas que constantemente sofrem com as inovações e transformações que ocorrem na sociedade, as quais influenciam “seu modo de produzir a existência”, sendo assim “[...] buscam, por meio das formas variadas de produção, maneiras de resistirem às transformações forçadas por elementos externos”. (p. 91).

Um exemplo evidente destas transformações que Bogo cita pode ser o processo de modernização conservador do campo, que é um dos processos de modificação mais fortes do campo em termos de transformação do espaço e das relações sociais. Processo esse chamado de modernização conservadora que no Brasil é resultado de um projeto de desenvolvimento para os chamados países periféricos ou do Sul, no qual se forja a sua inserção ampliada na economia capitalista mundial. No Brasil, tal processo culminou em um projeto intervencionista nacionalista e autoritário, sob a égide dos militares. Especificamente para o espaço rural, esta transformação foi sinônimo de aumentar a produtividade, buscando resolver a questão agrícola, e nada fazendo a respeito da questão agrária e das

relações sociais de produção. Assim, ocorreu a manutenção e/ou ampliação das desigualdades sociais.

Essa modernização, conhecida como Revolução Verde, surge com elemento que visava aumentar a produtividade agrícola para acabar com a fome no mundo e, para que isso se efetivasse, abarcou um conjunto de técnicas voltadas para a produção em larga escala, com o uso de maquinários e um pacote de insumos, sementes e agrotóxicos, os quais, de acordo com este modelo, seria a solução para os problemas da produção do campo. Entretanto, sabe-se que este modelo monocultor de produção voltada para o mercado externo, além de não produzir de fato o alimento, acaba por aumentar as desigualdades sociais e não contribui para diminuir o problema fundiário do campo brasileiro, pelo contrário, acaba por ampliá-lo. Além disso, outro ponto de destaque neste contexto, é que fora esse modo de produção descrito, não foram efetivadas as políticas de Reforma Agrária. Haesbaert (2009), ao tratar desta modernização, afirma que ela envolve não só o campo, e a caracteriza como “modernização arrasadora”, a qual “[...] impõe sua geometria regular sobre todos os espaços [...] Tratam-se de espaços que “arrasados” e padronizados à feição do modelo dominante, muitos preferem considerar espaços sem história, sem identidade” (p. 166).

Entretanto, o que é importante de se enfatizar nesse contexto é que nestes territórios dos acampamentos do MST no Paraná, quanto nas demais regiões brasileiras, há diversos sujeitos, ligados às atividades do campo, sobretudo à agricultura, os quais são interpelados pelas dinâmicas citadas anteriormente e, em grande parte, sofrem processos de desterritorialização (HAESBAERT, 2009). Ou seja, a partir do avanço das relações baseadas na lógica capitalista de produção, muitos camponeses são expropriados e expulsos de seus territórios, ou então, tem de se sujeitar a essa forma de produção para manter-se neles.

Este mesmo processo que, por um lado, produz redes que conectam os capitalistas com as bolsas mais importantes do mundo e aceleram a circulação da elite planetária, por outro gera uma massa de despossuídos sem as menores condições de acesso a essas redes [...]. Essa massa “estrutural” de miseráveis, fruto em parte do novo padrão tecnológico imposto pelo capitalismo, fica totalmente marginalizada do processo de produção. [...] Muitos autores, e não apenas geógrafos [...], se reportam a essa dinâmica como um processo de “desterritorialização”. (HAESBAERT, 2009, p. 166).

Salientamos que o processo de desterritorialização não pode ser compreendido somente a partir de sua dimensão política, além disso, ele “[...] não deve ser visto apenas como desenraizamento no sentido de uma destruição física de fronteiras e aumento da mobilidade, em sentido concreto” (HAESBAERT, 2009, p. 169), mas também a partir de sua apropriação simbólico-cultural. São nestes momentos que percebemos o quanto esses sujeitos se tornam fundamentais, pois mesmo com diversas formas de desterritorialização, há no campo outras muitas formas de reterritorialização, ou seja, de momentos de r-existência (PORTO-GONÇALVES, 2006) de seus territórios e de seus modos de vida.

Assim, entendemos que a constituição do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra tem um importante papel nesse processo pela força que o mesmo exerce em contrapartida ao avanço do capitalismo no campo e por meio do qual se organizam nos territórios, ocupando áreas improdutivas e/ou ilegais como forma de acesso à terra e como maneira de pressionar os órgãos públicos para a efetivação da Reforma Agrária. Tudo isso a partir da cooperação, da coletividade e de uma organicidade que é fundamental para o seguimento dessa luta – e que só é possível porque há a conscientização destes sujeitos, principalmente a partir das práticas pedagógicas vivenciadas. Neste sentido, percebemos o quanto, novamente, a Escola itinerante é essencial para esse processo, pois como vimos, muitas vezes é com ela que práticas pedagógicas emancipatórias são realizadas e fortalecidas e que são pontos de partida para a conscientização destes sujeitos e adensamento das lutas e ao mesmo tempo é com ela que se torna possível, muitas vezes a luta, visto que o acesso à educação é fundamental para a permanência das pessoas em seus territórios.

A ocupação da terra é uma forma de resistência, mas também de recriação do campesinato, de processos educativos emancipatórios comprometidos com a justiça sócio-territorial. A partir dela, os sujeitos criam meios de permanecerem no campo e se recriam frente às expropriações e explorações realizadas pelo capital. Fernandes (1999), afirma que para compreendermos a Questão Agrária devemos contemplar sempre a luta pela terra como um de seus principais elementos. E considerando a luta pela terra como primordial neste aspecto, compreendemos que “[...] a ocupação e a resistência são formas dessa luta” (p. 268). Fernandes ainda continua:

Em seu desenvolvimento desigual, o modo capitalista de produção gera inevitavelmente a expropriação e a exploração. Os expropriados utilizam-se da ocupação da terra como forma de reproduzirem o trabalho familiar. Assim, na resistência contra o processo de exclusão, os trabalhadores criam uma forma política - para se ressocializarem, lutando pela terra e contra o assalariamento - que é a ocupação da terra. Portanto, a luta pela terra é uma luta constante contra o capital. É a luta contra a expropriação e contra a exploração. E a ocupação é uma ação que os trabalhadores sem-terra desenvolvem, lutando contra a exclusão causada pelos capitalistas e ou pelos proprietários de terra. A ocupação é, portanto, uma forma de materialização da luta de classes. (FERNANDES, 1999, p. 269).

Diante disso, o que vemos são uma série de resistências e de recriações dos modos de vida no campo. Ou seja, há sim, formas do capitalismo se apossar do trabalho realizado na terra, entretanto, há também possibilidades do camponês, mesmo assim retornar a este campo e recriar formas de viver nele. Isso tem relação com as próprias características estudadas por Shanin (2008) e Oliveira (2007) que identificam o modo de vida camponês, dando destaque principalmente à capacidade de adaptação. Historicamente há mudanças no campo, atualmente o capital tem se apropriado e se expandido, contudo, há também processos de resistências e r-existências, há a recriação do campesinato fundada em processos educativos, sejam eles informais, não formais e formais.

Frisamos, contudo, a importância de não naturalizar esse processo, ao dizer que ao existir opressão, desigualdades, exclusões, conflitos há também resistência, ou seja, é um processo desumano e violento, no seu sentido físico ou simbólico, e que então, precisa ser combatido. A resistência é fundamental para a sobrevivência e r-existência, mas entendemos que é preciso o rompimento com essa estrutura capitalista no campo. Consideramos que para além dessas características inerentes ao modo de vida camponês e que colaboram para essa recriação, há outros elementos que contribuem para que isso aconteça, principalmente quando estamos tratando de um grupo de trabalhadores que se unem em um Movimento Social e constroem juntos alternativas e se fazem diariamente camponeses, como por exemplo, a partir da própria organização coletiva e das próprias práticas educacionais e pedagógicas. Além disso, compreendemos que a materialização da Escola itinerante em um território de conflituosidade e de luta, por si só já é uma forma de resistência, de r-existência (reinvenção da existência) e um elemento fundamental ao processo de recriação do campesinato. Deriva dessa

fundamentalidade a árdua luta pelo acesso e permanência à escola do campo e todos os outros níveis de ensino, bem como pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), as intensas disputas por políticas e programas de Estado, entre outros. A escola para os povos que lutam pela terra significa a garantia da permanência das famílias no acampamento, na luta, sem ela, muitos deixariam o campo, buscando por alternativas na cidade ou em outras localidades.

O capitalismo, então, com seu caráter contraditório se expande pelo campo, mas ao mesmo tempo mantém o camponês na terra, o qual se torna “peça” fundamental para esse modo de produção. Este sujeito está vinculado ao modo capitalista de produção, subordinado ao capital, seja plantando soja, fumo ou até mesmo dependente de um atravessador. E, para além disso, como parte crucial deste processo, quando mantido na terra, não tem acesso aos recursos fundamentais para uma vida digna, pois lhe faltam acesso a direitos básicos. Neste momento, identificamos a resistência, a r-existência e ainda o contraponto que os camponeses e principalmente os sem-terras vinculados ao MST nos ensinam que, evidentemente faz parte desse processo de r-existência, que é de conceber a vida, ou o próprio acampamento e a Escola itinerante como uma unidade pedagógica (FREIRE, 1983) a qual é tecida em redes, ou seja, a convivência em comunidade no acampamento, a cooperação, a criação dos núcleos de base, a própria Escola itinerante entre outros elementos que estruturam essas redes e que permitem assim trocas de experiências, momentos de formação dentro e fora da sala de aula, análises de conjuntura, mobilizações, momentos estes que fortalecem a luta e que dão corpo à r-existência. Olhando pelo viés da educação e do aspecto territorial, percebemos que o princípio da conscientização para a emancipação dos sujeitos é fortalecido na luta pela terra e na Questão Agrária.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar as Escolas itinerantes do MST no estado no Paraná foi um processo bastante enriquecedor. Compreendê-las a partir do olhar da Geografia, considerando seu aspecto territorial se mostrou fundamental, isso porque, ainda que o tema seja pesquisado mais intensamente a partir de estudos oriundos da Educação, percebemos o quanto é importante incorporar os enfoques geográficos a ele, seja a partir da espacialização dos elementos visualizados, da inclusão de conceitos que nos permitem compreender de que maneira estas escolas e essa luta se manifestam nos territórios, constroem e transformam o espaço geográfico e como também são interpeladas pelas mudanças externas e internas ocorridas no espaço geográfico.

Em nosso primeiro capítulo, percebemos que as Escolas itinerantes têm um vínculo muito forte com o território em que estão inseridas e que isso possibilita que a luta pela terra seja ampliada, fortalecida e unificada. Isso porque incorpora-se dentro das escolas, a compreensão da realidade em que estes sujeitos vivem, elemento fundamental porque estão inseridas dentro deste território que é dinâmico, com conflitos, com lutas em que são produzidas diariamente formas de resistência. Consideramos que as Escolas itinerantes neste sentido são fundamentais para a concepção de educação e de formação humana do Movimento, pois fazem parte da construção de um projeto de campo e de sociedade, são assim, parte do processo de luta do MST.

Em nosso segundo capítulo, ao trazermos o histórico e os elementos dessa luta pela Educação do Campo, percebemos que esta vem construindo caminhos para uma educação emancipatória e contra-hegemônica, isso porque as práticas pedagógicas da Educação do Campo produzidas pelas e nas Escolas itinerantes e pelo MST, têm uma intencionalidade política e, por isso, contribuem para o processo de resistência. Além do mais, as práticas educativas emancipatórias estão presentes não somente na sala de aula, mas em outros espaços educativos inerentes à convivência e sociabilidade que a participação em um movimento social e acampamento proporcionam. Logo, essas práticas pedagógicas e educativas são parte do desenvolvimento de uma educação contra-hegemônica e emancipadora, fundamental à luta pela terra.

No terceiro e último capítulo, pudemos perceber a partir dos dados coletados e analisados que as Escolas itinerantes são essenciais para os acampamentos onde se encontram, mas que para além disso, ambos são fundamentais para os municípios em que estão instalados, contribuindo significativamente para o acesso ao direito fundamental à educação, como também o acesso à terra, para a produção de alimentos, fortalecimento da economia local, entre outros. Compreendemos que o estabelecimento de um número de famílias na disputa por um território modifica não só este território, mas traz transformações para todo o município. Capturar esta fundamentalidade nos ajudou a compreender nuances do contexto do campo brasileiro e da Questão Agrária e seus desdobramentos nas cidades.

Verificamos a partir de todo nosso estudo, então, a fundamentalidade da Escola itinerante na luta pela terra, já que o objetivo da mesma obviamente está em consonância com toda a Pedagogia do Movimento, bem como, com os princípios da Educação do Campo, pois além da sua especificidade de estar em movimento, em itinerância junto com o acampamento, a mesma acabou construindo propostas pedagógicas importantes para a realidade em que está inserida. Isso porque compõe a luta pela terra e, na medida em que se territorializa em um acampamento se torna mais um importante símbolo da resistência. Esta última constituída em dois aspectos principalmente: resistência ao modelo de ensino e resistência ao modelo de produção capitalista, umbilicalmente ligados. Contudo, essa resistência faz parte de um processo contraditório, pois ainda que lute e construa uma educação que está em dissonância com o modelo de ensino hegemônico, permanece vinculada ao sistema de ensino do Estado, dado o conjunto de leis ligadas aos sistemas de ensino. E o mesmo ocorre com a produção, ainda que se lute contra o modelo capitalista, sabemos que não só as Escolas itinerantes, mas os acampamentos também estão nele inseridos, sendo inclusive parte fundamental dele.

Entretanto, devemos considerar que, apesar deste contexto social e político contraditório, que acaba por influenciar na criação e nas características destas escolas, elas possuem um diferencial que é a perspectiva da contínua construção da Educação do Campo e do alinhamento das práticas pedagógicas com o território em que os sujeitos vivem. Essa especificidade auxilia no fortalecimento deste território e do Movimento de luta pela terra, contra o latifúndio, agronegócio e capitalismo.

Nosso estudo proporcionou ainda que compreendêssemos a importância do papel do MST em duas questões principais. A primeira, mais evidente, na luta pela terra e na luta pela construção de outro modelo de campo e de sociedade mais igualitários e socialmente justos. A outra questão se refere ao papel primordial que o MST teve e continua tendo na construção e fortalecimento da Educação do Campo, algo que se tornou um aliado a luta pela terra e compreendido pelo Movimento como fundamental para que ela se concretize. Entendemos que este movimento social foi um componente substancial para a constituição de demandas e para a consolidação de diversas políticas públicas estabelecidas no âmbito da Educação do Campo e principalmente na construção das concepções a ela inerentes e seu modo libertário de educar.

Ademais, consideramos fundamental que este tema seja debatido e pesquisado, levando em consideração a atual conjuntura política, econômica e social na qual nos encontramos, em que presenciamos diariamente uma série de cortes orçamentários principalmente em setores destinados a garantir o acesso à direitos fundamentais, como educação, saúde, moradia. Além disso, vivenciamos momentos de retrocesso quanto a direitos sociais já conquistados e que hoje em dia estão sendo ceifados de nossa sociedade. Compreendemos que debater a luta de Movimentos Sociais como o MST, que vem sendo criminalizado dia após dia pelas elites, é de extrema relevância para que possamos visibilizar sua luta e romper com diversos preconceitos que têm sido reproduzidos nas mídias sociais e meios de comunicação hegemônicos. Também entendemos, que devido ao contexto em que as Escolas itinerantes se encontram, bem como seu futuro incerto, necessitamos fortalecer as redes de estudos e de comunicação entre as comunidades e a academia, a fim de unir forças que possam contribuir para garantia da permanência do convênio com o governo do Estado e das experiências educacionais riquíssimas da Escola itinerante em sua totalidade.

Entendemos que a pesquisa avançou na proposta de compreender as Escolas itinerantes do MST no Paraná desde a perspectiva territorial, entretanto, sabemos que existiram alguns limites, principalmente no que diz respeito ao tempo destinado para uma pesquisa de Mestrado, o qual é bastante reduzido e que nos levou a tomar decisões metodológicas que, de certo modo, acabaram por limitar esse processo de construção do conhecimento. Entretanto, compreendemos

também que essa construção é algo que não se conclui neste trabalho e que há sempre novas possibilidades, diferentes enfoques e perspectivas sobre uma mesma temática. Nesse sentido, fizemos alguns apontamentos a fim de pensar possíveis continuidades dessa construção.

A experiência de olhar de perto para a realidade do campo brasileiro, especificamente para as Escolas itinerantes e para a força que pessoas conhecidas têm frente a esta realidade foi o maior aprendizado que podemos citar deste estudo. Obviamente, é inegável o acúmulo de conhecimento a partir de leituras, reflexões, sistematizações, disciplinas cursadas, eventos os quais presenciamos, reuniões e discussões com colegas. Contudo, a oportunidade de conhecer a história de luta destes sujeitos e da r-existência diária deles é algo que levaremos como o maior aprendizado. Esperamos, singelamente, que esta pesquisa possa retribuir ao menos parte deste aprendizado, contribuindo para esta luta tão forte e digna que é a luta pela terra e pela Educação do Campo.

5 REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, R. **Paradigmas do Capitalismo Agrário em Questão**. 3. ed. São Paulo: Edusp, 2012.

AMBONI, V. **As escolas no acampamento do MST: Institucionalização e gestão estatal da Escola itinerante Carlos Marighella**. 286 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

BAHNIUK, C. **Educação, trabalho e emancipação: Um estudo sobre as escolas itinerantes dos acampamentos do MST**. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

BOGO, A. **Identidade de luta de classes**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

BONAMIGO, C. A. **Pedagogias que brotam da terra: um estudo sobre práticas educativas no campo**. 220 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, R. S., et al. **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p. 259-266.

_____. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. educ. Saúde**. Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, 2009.

CAMINI, I. **Escola itinerante dos acampamentos do MST: um contraponto à escola capitalista?** 254 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

DATALUTA – Banco de dados da luta pela terra: Relatório 2004.

DELGADO, G. C. A questão agrária e o agronegócio no Brasil. In: CARTER, M. **Combatendo a desigualdade social: o MST e a reforma agrária no Brasil**. São Paulo: Editora UNESP, 2010. p. 81-112.

DIAS, N. F. **Uma abordagem constitucional e legal da autonomia curricular das escolas do MST dentro do contexto dos serviços públicos de educação**. 136 f. Dissertação (Mestrado em Direito), Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2013.

FABRINI, J. E.; ROOS, D. **Conflitos territoriais entre o Campesinato e o Agronegócio Latifundiário**. São Paulo: Outras Expressões, 2014.

FARIAS, M. I. **Os processos de territorialização e desterritorialização da Educação do Campo no sudoeste do Paraná**. 129f. Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, 2014.

FARRA, L. D. **O que ensina uma escola que anda**: Percepções de estudantes do campo, egressos da Escola itinerante Maria Alice Wolff de Souza, Lages, SC. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2016.

FERNANDES, B. M. A ocupação como forma de acesso à terra. In: **XXIII Congresso Internacional da Associação de Estudos Latino-Americanos**, Washington – DC, 2001.

_____. **Contribuição ao estudo do campesinato brasileiro**: formação/ e territorialização dos movimentos dos trabalhadores rurais sem terra – MST (1979 – 1999). 318 f. Tese (Doutorado em Geografia), Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

FILIPAK, A. **“A nossa escola, ela vem do coração”**: Políticas públicas de Educação do Campo nas histórias de vida dos educadores e educadoras da escola itinerante Caminhos do saber (Ortigueira, PR). 296 f. Dissertação (Mestrado Multidisciplinas em Ciências Sociais Aplicadas), Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2009.

FONTOURA, M. S. **As interfaces do acolhimento dos estudantes egressos da Escola itinerante do MST**: Desafios da Escola Estadual de Ensino Fundamental Ataliba Rodrigues das Chagas – São Gabriel/RS. 131 f. Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GADOTTI, M. A questão da educação formal/não-formal. **INSTITUT INTERNATIONAL DES DROITS DE L’ENFANT (IDE). *Droit à l’éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution?*** Sion, (Suíça), 2005.

GEHRKE, M. A itinerante e a organicidade nos ciclos de formação humana. **Analecta**. v. 11, n. 1. Guarapuava, Paraná, 2013. p. 99-113

_____. **Escrever para continuar escrevendo:** As práticas de escrita das escolas itinerantes do MST. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de pós-graduação em educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

GOHN, M. G. M. Educação não-formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. **Investigar em Educação**. v.1, 2014, p. 35-50.

_____. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.** v. 14, n. 50, p. 27-38, Rio de Janeiro, 2006.

HAESBAERT, R. Desterritorialização: entre as redes e os aglomerados de exclusão. In: CASTRO, I. E; CORREA, R. L; COSTA GOMES, P. C. **Geografia: conceitos e temas**. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2009. p. 165 – 206.

IURCZAKI, A. **Escola itinerante:** Uma experiência de Educação do Campo no MST. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2007.

KNOPE, J. F. **A relação entre o MST-PR e o Governo Roberto Requião:** análise da política da Escola itinerante (2003-2010). 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013.

LUCIANO, C. L. P. **A luta do MST no capitalismo como uma prática educativa com perspectiva de desenvolvimento:** A institucionalização da Escola itinerante e a provisoriabilidade do acampamento. 163 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional), Programa de pós-graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2007.

MARIANO, A. S. **Ensaio sobre a escola do trabalho no contexto das lutas do MST:** A proposta curricular dos ciclos de formação humana com complexos de estudo nas Escolas itinerantes no Paraná. 255 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Ciências humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2016.

MARIANO, A. S.; SAPELLI, M. L. S. **Fechar escola é crise social: causas, impactos e esforços coletivos contra o fechamento das escolas do campo.** Trabalho apresentado no 6º Seminário nacional Estado e Políticas Sociais e 2º Seminário de Direitos Humanos. Toledo, 2014.

MARQUES, M. I. M. A atualidade do uso do conceito camponês. **Revista NERA**. Ano 11, n. 12, p. 57-67. Presidente Prudente, 2008.

MARX, K. Glosas críticas marginais ao artigo O rei da Prússia e a reforma social. De um prussiano. **Revista Práxis**. n. 5, out-dez. Belo Horizonte: Projeto Joaquim, 1995. p. 68-91.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MIGLIORINI, S. M.; FRAGA, N. C.; SOUSA, L. F. **A Guerra do Contestado e as consequentes transformações territoriais da Região do Contestado**. In: I Simpósio Nacional de Geografia Política, Território e Poder - I GeoSimpósio, 2009. Anais do I GeoSimpósio. v. 1 p. 1-12. Curitiba, 2009.

MOREIRA, R. **O que é Geografia**. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994;

_____. **Marxismo e Geografia (A geograficidade e o diálogo das ontologias)**. **Revista GEOgraphia**, n. 11, ano 6, 2004. p. ?-?.

MST. **Caderno de Educação: Agroecologia, Soberania alimentar e Cooperação**. Coleção *Sempre é tempo de aprender*. Caderno nº 2, 2010.

_____. **Como fazer a escola que queremos**. **Caderno da Educação**. n. 1, 1992.

_____. **Escola itinerante do MST: História, projetos e experiências**. Caderno da Escola itinerante – MST. Curitiba: SEED. Ano VIII n. 1, abril de 2008.

_____. **Escola itinerante uma prática pedagógica em acampamentos**. **Fazendo a Escola**, n. 4, 2001.

MUNARIN, A. **Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21**. **Revista Em aberto**, v. 24, n. 85, Brasília, 2011.

MYSKIW, A. M. **Colonos, posseiros e grileiros: conflitos de terra no Oeste paranaense (1961/1966)**. 201f. Dissertação (Mestrado em História), Programa de pós-graduação Interinstitucional em História UFF/UNIOESTE, Niterói, 2002.

NADAL, B. G. **Prática pedagógica: a natureza do conceito e formas de aproximação**. In: SILVA, M. C. B. **Práticas pedagógicas e elementos articuladores**. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016. p. 15 – 37.

OLIVEIRA, A. U. **A agricultura camponesa no Brasil**. 3. ed. Editora Contexto. São Paulo, 1997.

OLIVEIRA, A. U. **Barbárie e Modernidade: As transformações no campo e o Agronegócio no Brasil**. In: STEDILE, J. P. ESTEVAM, D. **A questão agrária do Brasil: o debate na década de 2000**. Expressão Popular, São Paulo, 2013. p. 103 – 172.

_____. **Camponeses, indígenas e quilombolas em luta no campo: a barbárie continua**. In: Comissão Pastoral da Terra. **Conflitos no campo – Brasil, 2015**. Goiânia: CPT Nacional, 2015. p. 28 – 42.

_____. **Modo capitalista de produção, agricultura e reforma agrária**. São Paulo, FFLCH/Labur Edições, 2007.

OLIVEIRA, D. C. **Práticas de leitura nas Escolas itinerantes do Paraná**. 222 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

PIERI, N. M. **Organização Social e Representação gráfica: crianças da Escola itinerante do MST**. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

Plano de Estudos Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak e Escolas itinerantes do Paraná. Rio Bonito do Iguaçu, 2013.

PORTO-GONÇALVES, C.W. A reinvenção dos territórios: a experiência latino-americana e caribenha. In: Ceceña, A. E. **Los desafios de las emancipaciones em um contexto militarizado**. CLACSO (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales). Buenos Aires, Argentina, 2006. p. 151-197.

Projeto Político Pedagógico Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak. Rio Bonito do Iguaçu, 2013.

PUHL, R. I. **Escola itinerante do MST: O movimento da escola na Educação do Campo**. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

PUZIOL, J. K. P. **Políticas para Educação do e no Campo e os territórios de resistência do MST no Paraná: Forças contra-hegemônicas**. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

RITTER, J. **Complexos de Estudos: Uma proposta para as Escolas itinerantes do Paraná – limites e possibilidades**. 253 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

ROOS, D. **O aprendizado e a resistência camponesa nos acampamentos e assentamento de sem-terra em Quedas do Iguaçu/PR**. 182 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2010.

SAPPELLI, M. L. S. **Escola do Campo – Espaço de disputa e de contradição: análise da proposta pedagógica das Escolas itinerantes do Paraná e do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina**. 448 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SAQUET, M. A. Por uma abordagem territorial. In: SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Consequência, 2009. p. 69-90.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez, 1991.

SILVA, J. Z. **O trabalho como princípio educativo nas Escolas itinerantes do MST no Paraná**. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013.

SHANIN, T. Lições Camponesas. In: FABRINI, J. E.; PAULINO, E. T. (Org.) **Campeinato e territórios em disputa**. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 23-47.

SOUZA, M. A. Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais. **Educ. Soc.** Campinas, v. 33, n. 120, p. 745-763. jul.- set de 2012.

_____. Sobre o conceito de Prática Pedagógica. In: SILVA, M. C. B. **Práticas pedagógicas e elementos articuladores**. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016. p. 38-65.

_____. Política educacional em contextos de ampla extensão territorial: indagações necessárias. In: SOUZA, M. A.; GERMINARI, G. D. **Educação do Campo: territórios, escolas, políticas e práticas educacionais**. Curitiba: Editora UFPR, 2017. p. 337-355.

SOUZA, M. C. **Políticas e práticas de Educação do Campo: Um estudo a partir da Escola itinerante Maria Alice Wolff de Souza no município de Lages-SC (1984-2010)**. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2015.

SOUZA, M. L. "Território" da divergência (e da confusão). In: SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. 2.ed. Rio de Janeiro: Consequência, 2015. p. 53-68.

STEDILE, J. P.; CARVALHO, H. M. Soberania alimentar. In: CALDART, R. S., et al. **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p. 716-725.

TAFFAREL, C. Z.; MUNARIN, A. Pátria educadora e fechamento de escolas do campo: o crime continua. **Revista pedagógica**. v. 17, n. 35, p. 41-51, Chapecó, maio/ago. 2015.

TRINDADE, A. C. **Movimentos Sociais e a luta pelo público na educação: Escolas itinerantes no Brasil e Bacharelados populares na Argentina**. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

URQUIZA, P. R. U. **História da Escola itinerante Caminhos do saber – Ortigueira – PR – 2005-2008**. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

ZANATTA, L. F. **A sexualidade de adolescentes em Escolas itinerantes do MST no norte do Paraná.** Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde na infância e adolescência), Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2013.

ZITKOSKI, J.J; LEMES, R.K. **O Tema Gerador segundo Freire: base para a interdisciplinaridade.** (s.d.). Disponível em:

<https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/zitkoski_lemes.pdf>. Acesso em: 21/02/2018

APÊNDICES

**APÊNDICE 1 – QUADROS DAS ÁREAS COLHIDAS DE PRODUÇÃO AGRÍCOLA
NOS MUNICÍPIOS DAS ESCOLAS ITINERANTES.**

Produção Agrícola - Planaltina do Paraná				
Produto	Ano			
	2000	2005	2010	2016
Arroz	510	650	1.120	1.120
Café	143	35	20	5
Cana-de-açúcar	-	-	1.888	2.148
Mandioca	1.100	2.500	1.400	1.005
Melancia	3	-	10	5
Milho	205	300	100	550
Soja	-	300	-	305

Fonte: IPARDES, 2017. Organização: A autora, 2017.

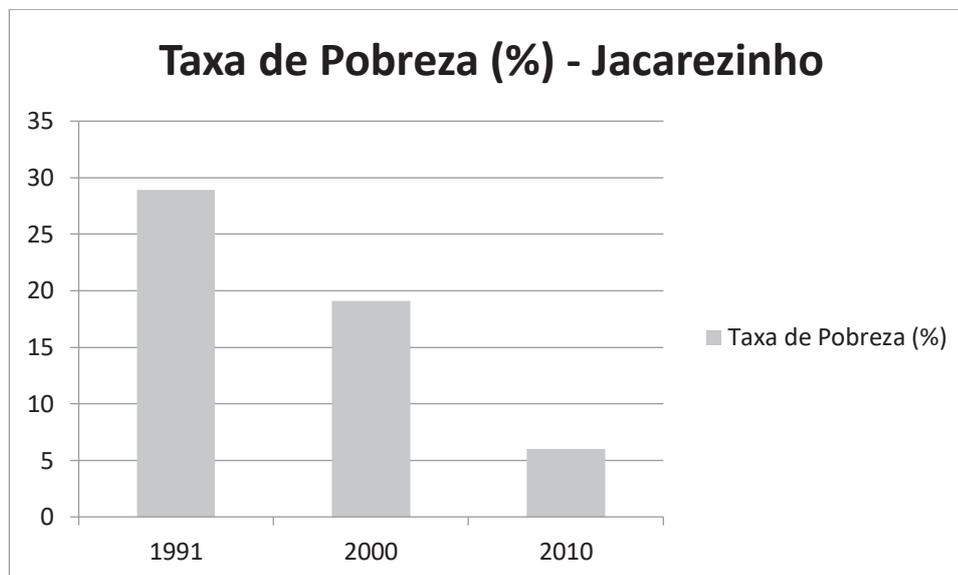
Produção Agrícola - Quedas do Iguaçu				
Produto	Ano			
	2000	2005	2010	2016
Amendoim	5	5	9	2
Arroz	300	300	105	40
Aveia	1.200	2.500	0	160
Banana	1	1	1	8
Batata-inglesa	10	20	10	2
Cebola	8	15	5	3
Feijão	990	645	1.764	2.000
Fumo	80	121	150	75
Laranja	3	4	4	16
Soja	6.980	12.000	19.790	22.700
Tomate	2	3	3	3
Trigo	1.620	600	1.880	1.400
Triticale		700	40	25
Uva	2	4	4	5

Fonte: IPARDES, 2017. Organização: A autora, 2017.

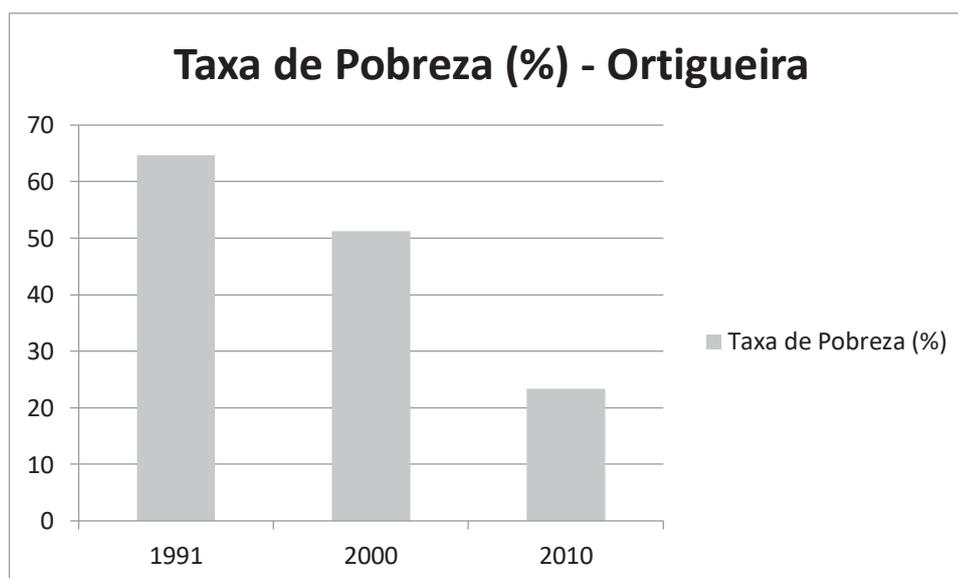
Produção Agrícola - Rio Bonito do Iguaçu				
Produto	Ano			
	2000	2005	2010	2016
Amendoim	5	5	6	4
Arroz	650	850	80	50
Aveia	300	450	0	35
Banana	0	1	1	5
Batata-inglesa	4	5	4	2
Cebola	10	8	4	4
Feijão	9.730	2.770	2.720	1.290
Fumo	266	522	480	170
Laranja	2	2	2	17
Soja	3.550	9.800	16.350	21.630
Tomate	1	0	3	1
Trigo	150	400	830	1.900
Triticale		60	20	35
Uva	5	2	2	8

Fonte: IPARDES, 2017. Organização: A autora, 2017.

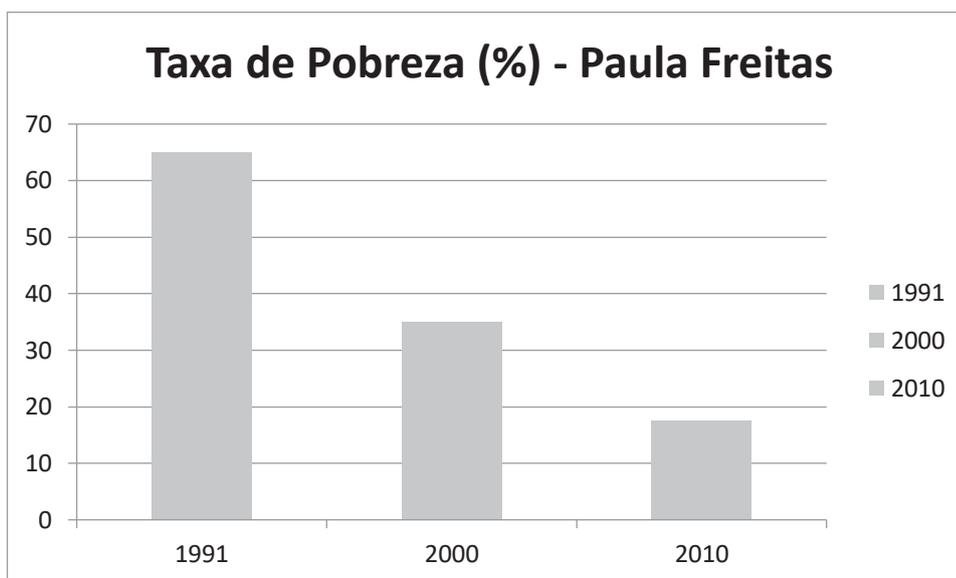
APENDICE 2 – GRÁFICOS DA TAXA DE POBREZA DOS MUNICÍPIOS DAS ESCOLAS ITINERANTES



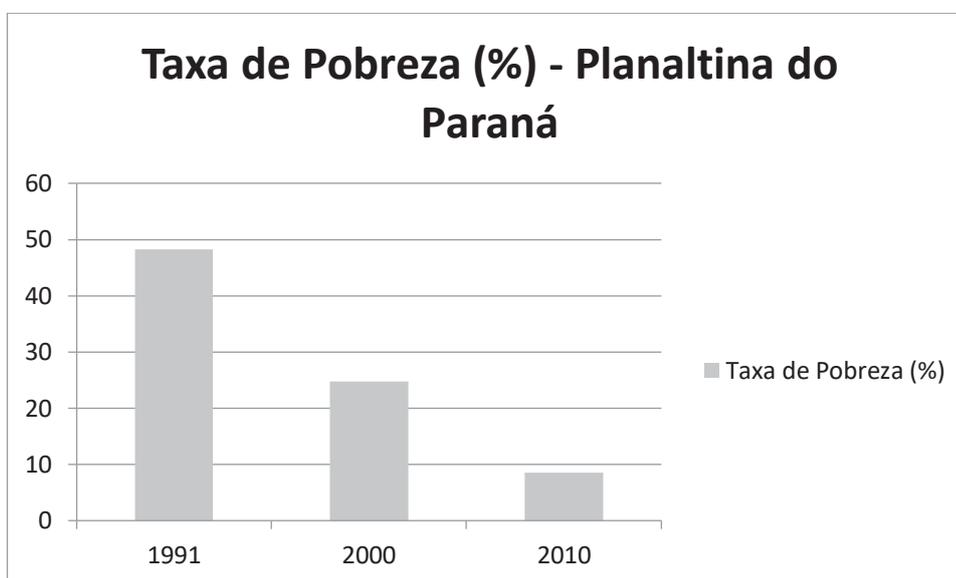
Fonte: IPARDES, 2017. Organização: A autora, 2017.



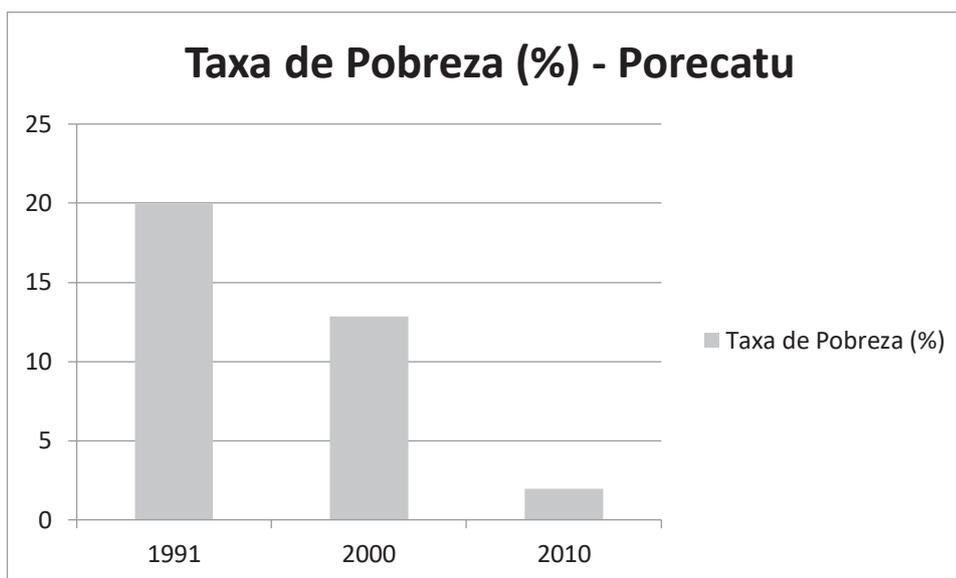
Fonte: IPARDES, 2017. Organização: A autora, 2017.



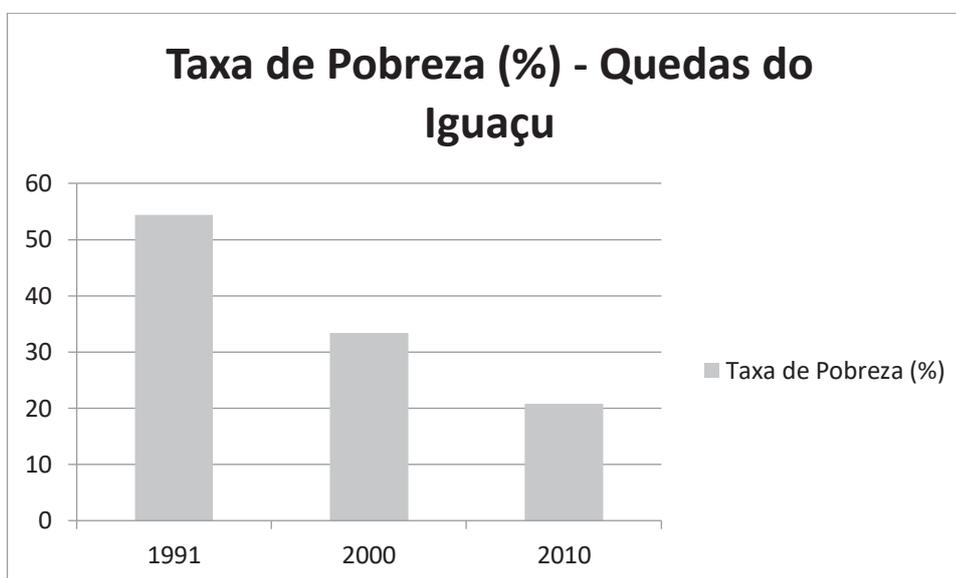
Fonte: IPARDES, 2017. Organização: A autora, 2017.



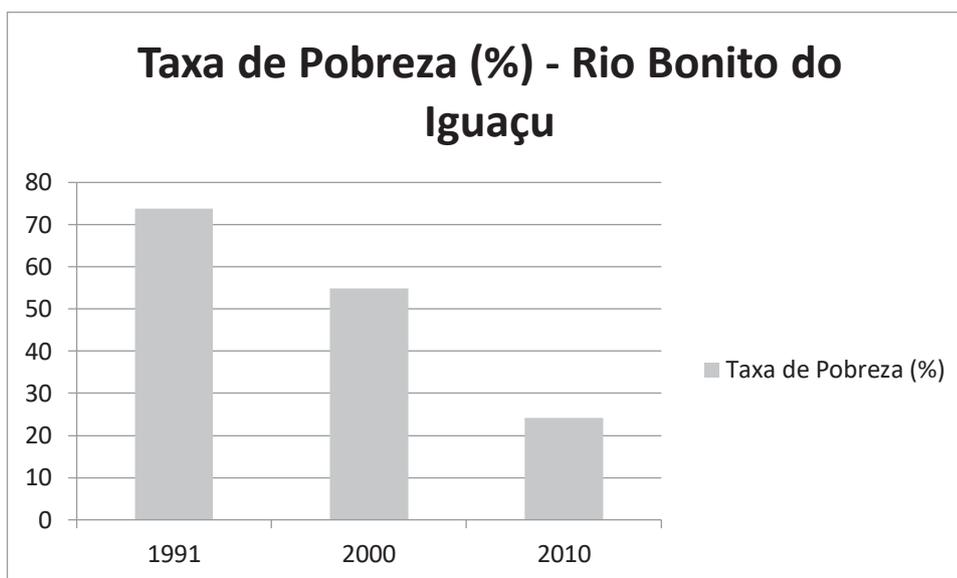
Fonte: IPARDES, 2017. Organização: A autora, 2017.



Fonte: IPARDES, 2017. Organização: A autora, 2017.

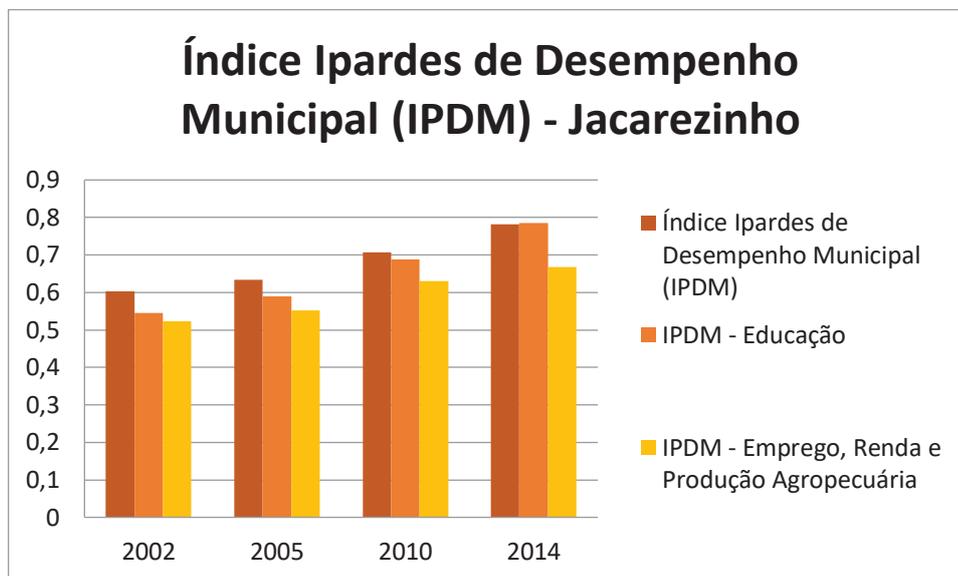


Fonte: IPARDES, 2017. Organização: A autora, 2017.

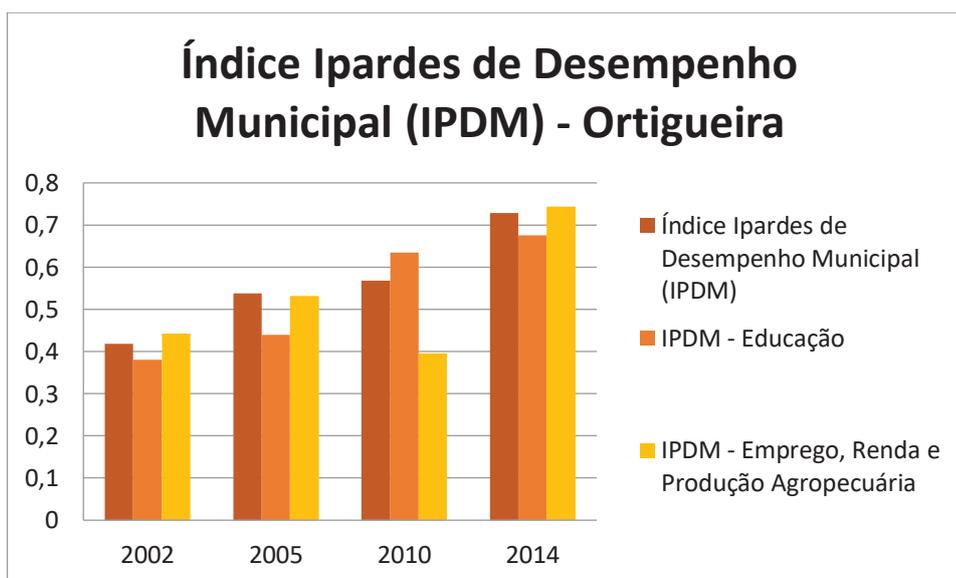


Fonte: IPARDES, 2017. Organização: A autora, 2017.

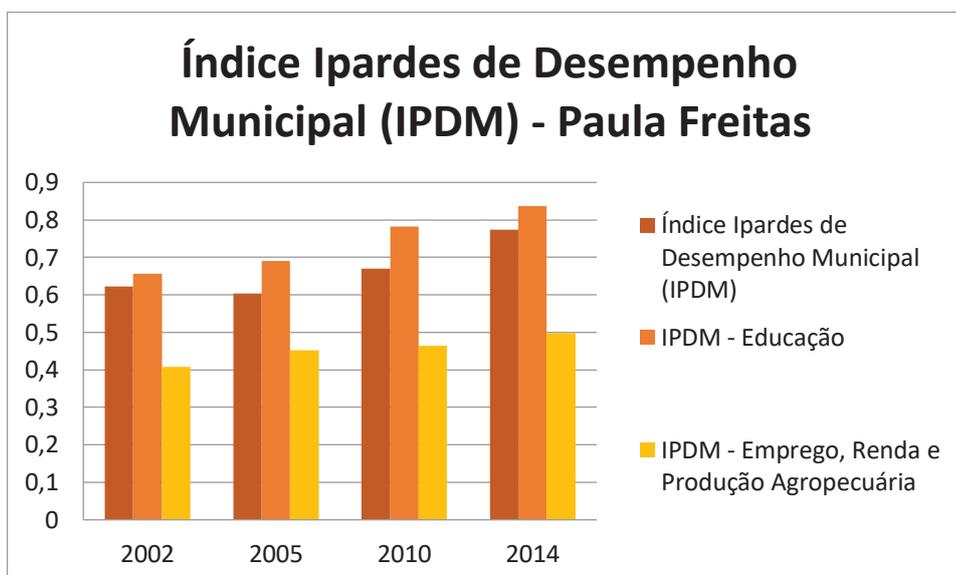
APÊNDICE 3 – GRÁFICOS DOS ÍNDICES IPARDES DE DESEMPENHO MUNICIPAL



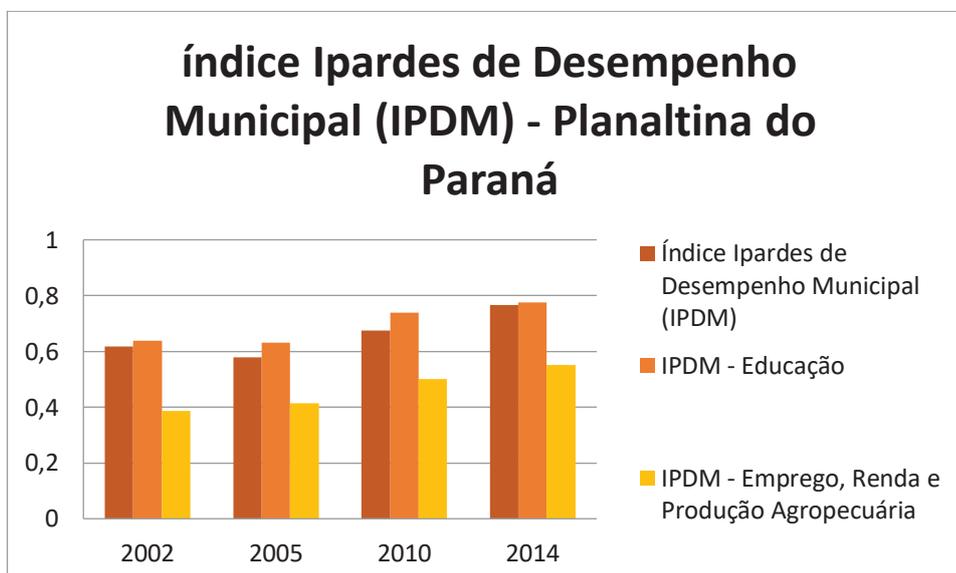
Fonte: IPARDES, 2017. Organização: A autora, 2017.



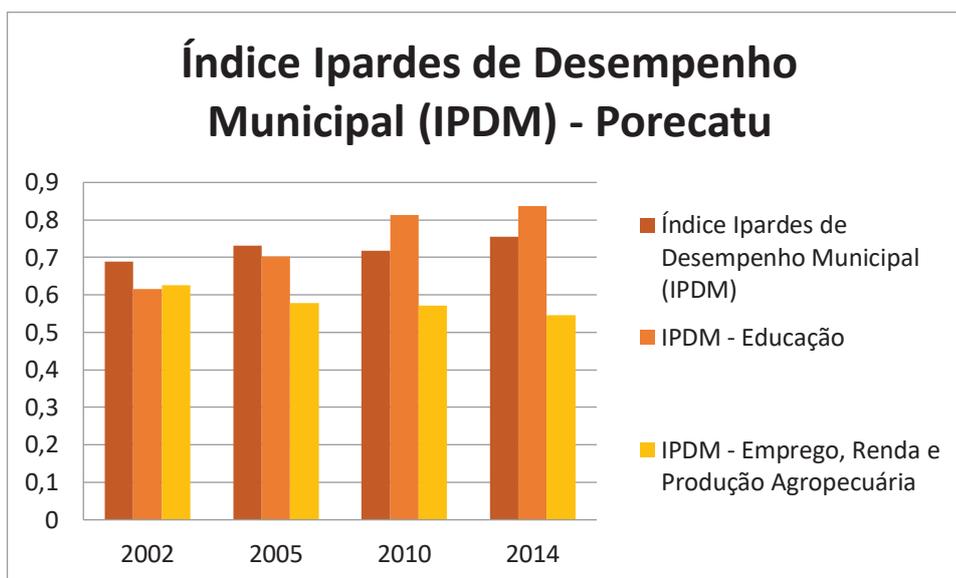
Fonte: IPARDES, 2017. Organização: A autora, 2017.



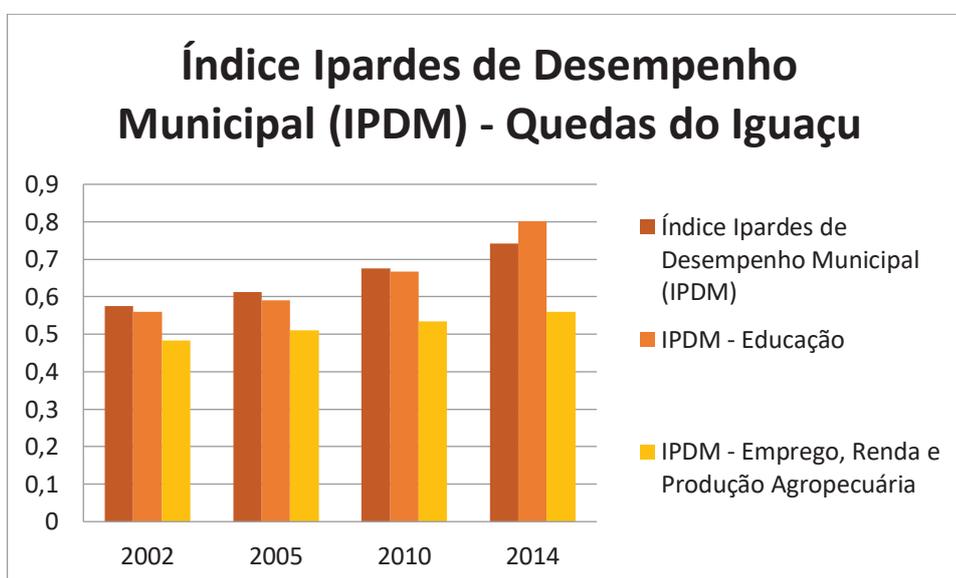
Fonte: IPARDES, 2017. Organização: A autora, 2017.



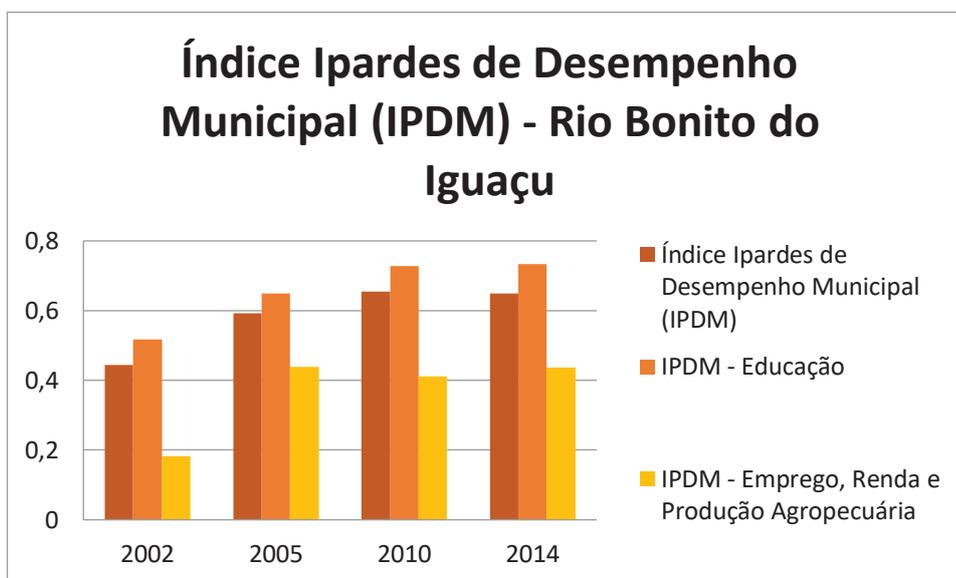
Fonte: IPARDES, 2017. Organização: A autora, 2017.



Fonte: IPARDES, 2017. Organização: A autora, 2017.

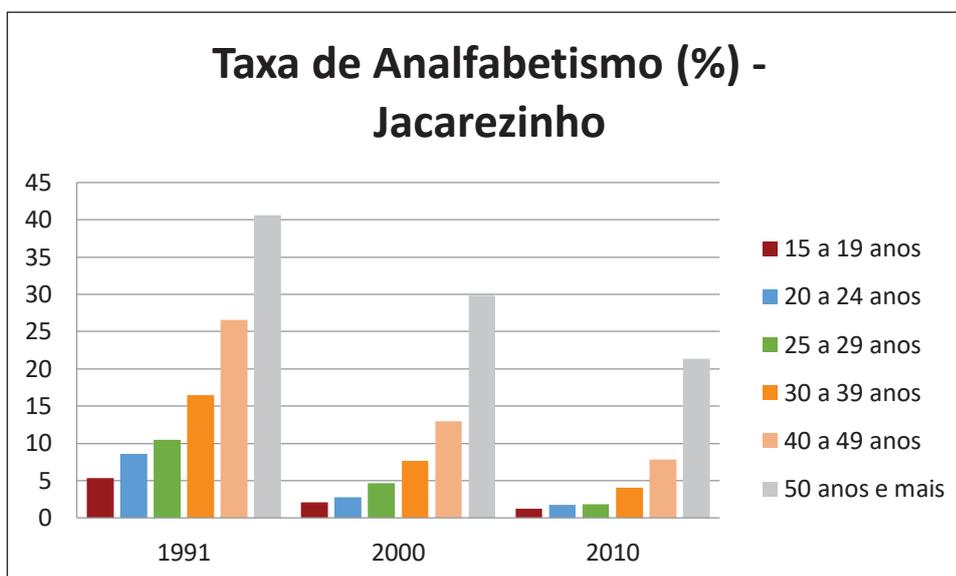


Fonte: IPARDES, 2017. Organização: A autora, 2017.

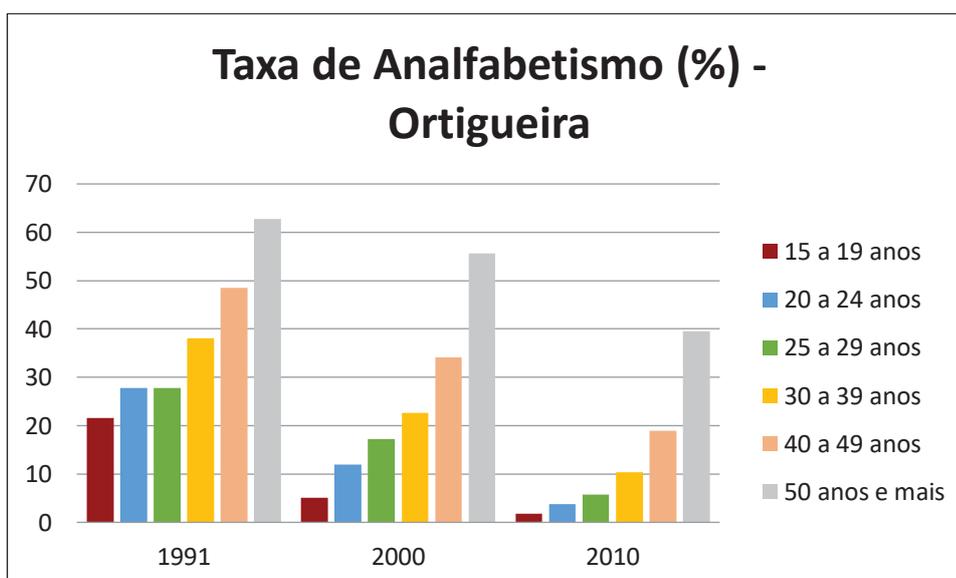


Fonte: IPARDES, 2017. Organização: A autora, 2017.

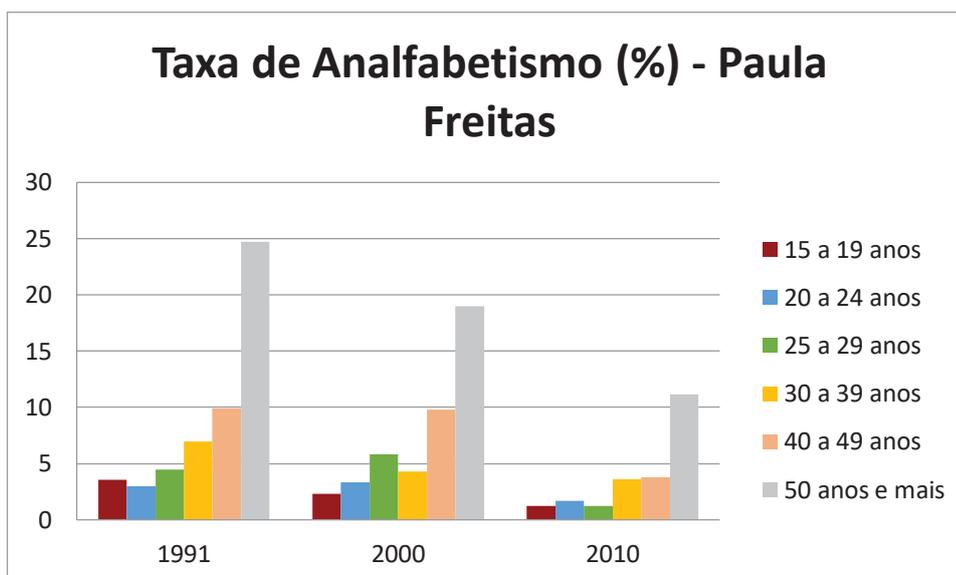
**APÊNDICE 4 – GRÁFICO DA TAXA DE ANALFABETISMO NOS MUNICÍPIOS
DAS ESCOLAS ITINERANTES.**



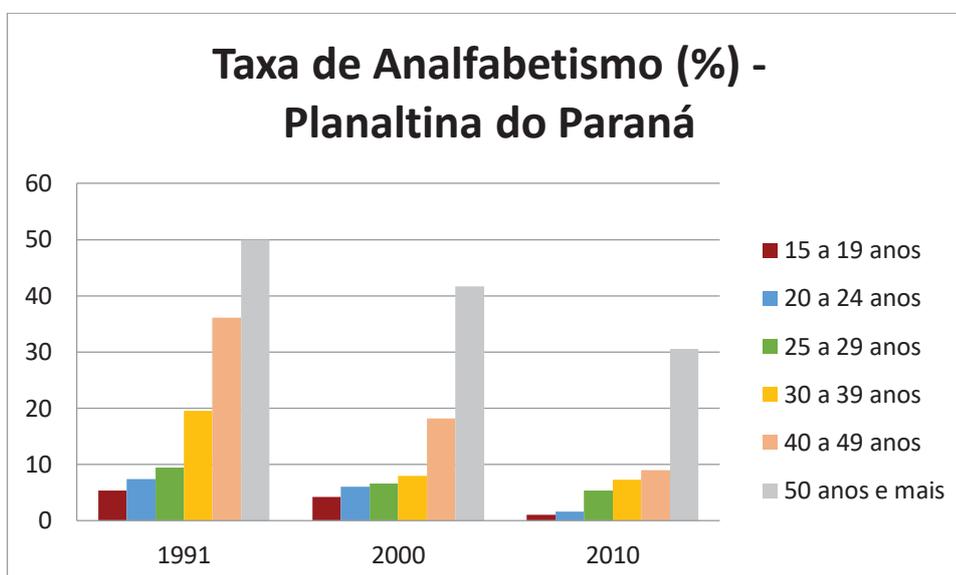
Fonte: IPARDES, 2017. Organização: A autora, 2017.



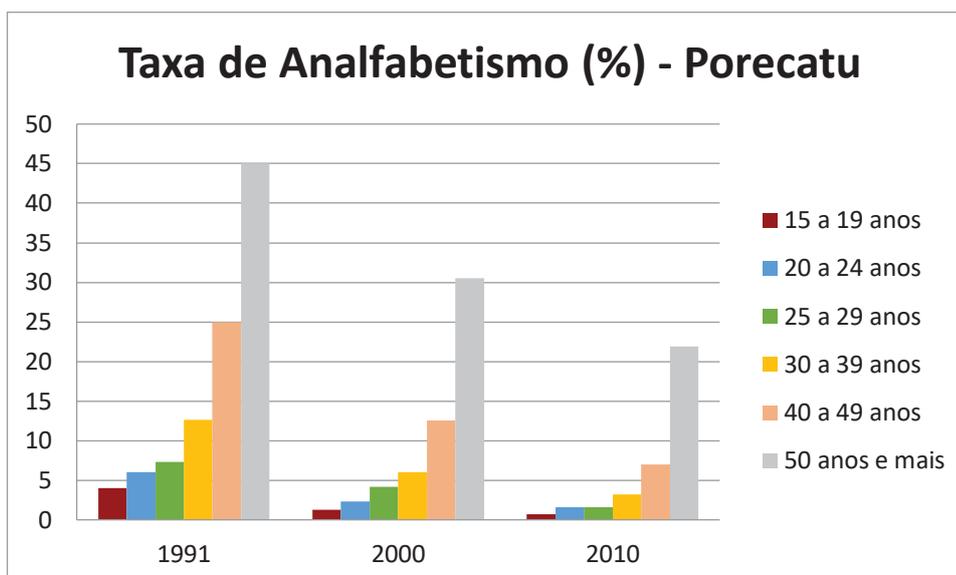
Fonte: IPARDES, 2017. Organização: A autora, 2017.



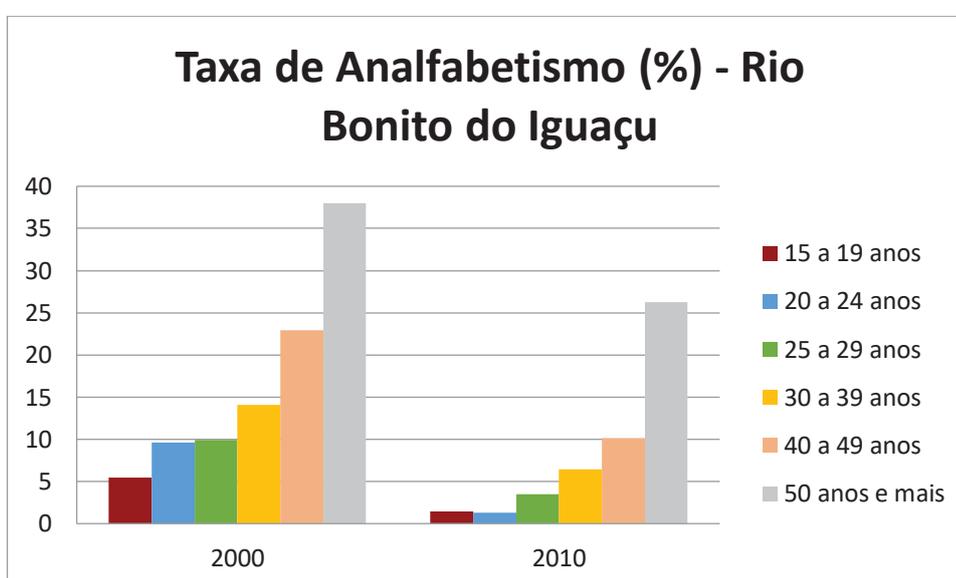
Fonte: IPARDES, 2017. Organização: A autora, 2017.



Fonte: IPARDES, 2017. Organização: A autora, 2017.



Fonte: IPARDES, 2017. Organização: A autora, 2017.



Fonte: IPARDES, 2017. Organização: A autora, 2017.