



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

**A PROPOSTA PEDAGÓGICA CONTRA HEGEMÔNICA DO MST NO PARANÁ:
LUTA E RESISTÊNCIA NO PERÍODO DE 2013 A 2021.**

JULIO CESAR BRAUN

CASCAVEL - PR
2021



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

**A PROPOSTA PEDAGÓGICA CONTRA HEGEMÔNICA DO MST NO PARANÁ:
LUTA E RESISTÊNCIA NO PERÍODO DE 2013 A 2021.**

JULIO CESAR BRAUN

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa: EDUCAÇÃO, POLÍTICAS SOCIAIS E ESTADO da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – Campus de Cascavel, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre(a) em Educação.

Orientador(a):
Prof.^(a). Dr.^(a) Francis Mary Guimarães Nogueira.

CASCADEL - PR
2021

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Braun, Julio Cesar

A proposta pedagógica contra hegemônica do MST no Paraná: Luta e resistência no período de 2013 a 2021. / Julio Cesar Braun; orientadora Francis Mary Guimarães Nogueira. -- Cascavel, 2021.

154 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Cascavel) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. Currículo contra hegemônico. 2. Estado burguês. 3. Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo. 4. Escola Itinerante. I. Nogueira, Francis Mary Guimarães, orient. II. Título.

JULIO CESAR BRAUN

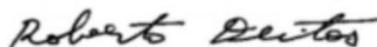
A PROPOSTA CURRICULAR CONTRA HEGEMÔNICA DO MST NO PARANÁ: luta e resistência no período de 2013 a 2021

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



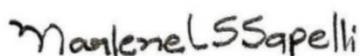
Orientador(a) - Francis Mary Guimarães Nogueira

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



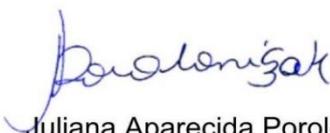
Roberto Antonio Deitos

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



Marlene Lucia Siebert Sapelli

Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)



Juliana Aparecida Poroloniczak

Cascavel, 20 de agosto de 2021

AGRADECIMENTOS

Ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, pela oportunidade de compartilhar sua história de luta e de comprometimento com a classe trabalhadora na construção coletiva de um projeto humanizador e societário.

Ao Setor de Educação do MST – PR, pela acolhida e apoio no desenvolvimento da pesquisa, contribuindo com minha formação humana e militância.

A Todos os Camaradas que participaram ao longo de 2020/2021 do Grupo de Trabalho Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudos. Pessoas importantes que contribuíram essencialmente com a pesquisa.

A todos os colegas da Turma 2019/2020, pessoas especiais que compartilharam comigo uma experiência inédita de viver a universidade em um período de Pandemia.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Nível de MESTRADO/PPGE, que compartilharam seu conhecimento com maestria.

Aos Camaradas, Valter Leite, Juliana Poroloniczak e João Campos, pessoas especiais coautores da minha trajetória no mestrado.

A Camarada, Marlene Lucia Siebert Sapelli, pelo companheirismo, suas provocações proporcionaram o avanço da pesquisa.

A minha Orientadora, Francis Mary Guimarães Nogueira, parceira na caminhada da dissertação, enfrentamos juntos os percalços deste momento complexo de Pandemia.

Mãe, Lourdes Chaparini Braun e Pai, Renato Braun, meus exemplos na vida.

Minha Família, Tatiane Cristina Braun, Katia Elisabeth Braun, minhas irmãs a quem admiro com profundo amor.

Minha Companheira, Rosane Behling Portela, mulher forte, de garra, a qual sempre me apoiou na caminhada do mestrado e no percurso de nossa vida juntos.

In Memoriam, Jorge Behling, meu cunhado, que no pouco tempo de convivência, ensinou muito sobre a vida.

BRAUN, Julio Cesar. **A Proposta pedagógica contra hegemônica do MST no Paraná: luta e resistência no período de 2013 a 2021**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós- Graduação em Educação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, Linha de Pesquisa: Educação, Políticas Sociais e Estado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2021.

RESUMO

A presente pesquisa pretende analisar a proposta pedagógica contra hegemônica do MST no Paraná e conhecer o processo de luta e resistência no período de 2013 a 2021. Considerando a Educação do Campo, uma prática necessária na luta por direito à Educação, assim como bandeira de luta do MST na superação do capitalismo, torna-se primordial entender o percurso histórico ao longo da trajetória do MST e o papel fundamental da Educação neste processo de organização do Movimento, formação da identidade dos Sem Terra e na constituição da proposta pedagógica Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudos. Considerando o ano de 2021, cenário atual de Pandemia, as novas orientações normativas da SEED/PR propõem a hegemonia curricular do Estado nos espaços da Reforma Agrária. Como objetivo central da pesquisa se circunscreve em examinar o percurso histórico da proposta curricular contra hegemônica para as Escolas dos Acampamentos e Assentamentos do MST no Paraná e o processo de luta e resistência desses espaços escolares no enfrentamento com as ações normativas da Secretaria Estadual de Educação do Paraná. Para atingir o objetivo geral, outros objetivos específicos estão propostos para direcionar a pesquisa; Descrever a história na luta pela terra dos trabalhadores no Brasil a partir dos conflitos do Campesinato no Nordeste brasileiro, passando pelas lutas das ligas camponesas no Paraná, e sua influência na organização dos trabalhadores do Campo no Estado Paraná e a emergência do MST; Discutir o conceito de Estado burguês e as relações capitalistas frente a concepção de Estado hegemônico de Gramsci e sua relação com o processo de construção do currículo contra hegemônico do MST no Paraná; Inventariar o histórico da construção e implementação do currículo Contra-hegemônico do MST nas Escolas Itinerantes no Paraná denominado Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudos, destacando os conflitos emergentes entre o Setor de Educação do MST frente à tentativa de imposição e padronização do Currículo da SEED. A pesquisa adota a perspectiva materialista histórico-dialética como corrente epistemológica e metodológica de análise, apresenta como procedimento metodológico o estudo teórico, embasado nas fontes secundárias

ou bibliográficas, fontes primárias ou documentais e anotações no diário de Campo realizadas a partir da participação nas reuniões do Grupo de Trabalho Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudos (GTCFHCE) entre Setor de Educação do MST/PR e SEED. Como a metodologia empregada na pesquisa identifica-se na abordagem qualitativa, pois prima pela análise do produto bibliográfico e documental. Com base nos estudos e no arcabouço bibliográfico levantado sobre a temática, afirma a seguinte hipótese: O Currículo contra hegemônico implementado nas Escolas do Campo nos Assentamentos do MST no Paraná, desde 2013 garante em meio ao enfrentamento constante à Secretaria Estadual do Paraná o direito fundamental à Educação nas comunidades da Reforma Agrária vinculadas ao MST. O resultado da pesquisa demonstra que a construção coletiva da proposta curricular contra hegemônica do MST nas Escolas Itinerantes do Paraná é um instrumento fundamental para a garantia de direitos sociais e de acesso à Educação.

Palavras-chaves: Currículo contra hegemônico, Estado burguês, Escola Itinerante, MST, Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo.

BRAUN, Julio Cesar. **The Pedagogical Proposal against the MST's hegemonic in Paraná: struggle and resistance in the period from 2013 to 2021.** Dissertation (Masters in Education). Graduate Program in Education. Area of concentration: Society, State and Education, Research Line: Education, Social Policies and State, State University of Western Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2021.

ABSTRACT

This research intends to analyze the pedagogical proposal against hegemonic of the MST in Paraná and to know the process of struggle and resistance in the period from 2013 to 2021. Considering Rural Education, a necessary practice in the fight for the right to Education, as well as a struggle flag of the MST in overcoming capitalism, it is essential to understand the historical path along the trajectory of the MST and the fundamental role of Education in this process of organization of the Movement, formation of the identity of the Landless and in the constitution of the pedagogical proposal Cycles of Human Formation with Study Complexes. Considering the year 2021, the current Pandemic scenario, the new normative guidelines of SEED/PR propose the curricular hegemony of the State in the spaces of Agrarian Reform. The main objective of the research is to examine the historical course of the curricular proposal against hegemonic for the MST Camps and Settlements Schools in Paraná and the struggle and resistance process of these school spaces in confronting the normative actions of the State Department of Education of the Paraná. To achieve the general objective, other specific objectives are proposed to direct the research; Describe the history of the struggle for the workers' land in Brazil from the conflicts of the peasantry in Northeastern Brazil, through the struggles of peasant leagues in Paraná, and its influence on the organization of rural workers in Paraná State and the emergence of the MST; Discuss the concept of bourgeois State and capitalist relations in front of Gramsci's conception of hegemonic State and its relationship with the process of constructing the MST's counter-hegemonic curriculum in Paraná; Inventory the history of the construction and implementation of the MST's Counter-hegemonic curriculum in Itinerant Schools in Paraná called Cycles of Human Formation with Study Complexes, highlighting the emerging conflicts between the MST Education Sector in the face of the attempt to impose and standardize the Curriculum of SEED. The research adopts the historical-dialectical materialist perspective as an epistemological and methodological current of analysis, presents as a methodological procedure the theoretical study, based on secondary or bibliographical sources, primary or documentary sources and notes in

the field diary made from the participation in the meetings of the Working Group on Human Formation Cycles with Study Complexes (GTCFHCE) between the Education Sector of the MST/PR and SEED. As the methodology used in the research, it is identified in the qualitative approach, as it excels in the analysis of the bibliographic and documental product. Based on the studies and on the bibliographic framework raised on the subject, the following hypothesis is stated: The Curriculum against hegemonic implemented in the Rural Schools in the MST Settlements in Paraná, since 2013 guarantees the fundamental right amid constant confrontation with the State Secretariat of Paraná. to Education in Agrarian Reform communities linked to the MST. The research result demonstrates that the collective construction of the curricular proposal against the hegemonic of the MST in the Itinerant Schools of Paraná is a fundamental instrument for guaranteeing social rights and access to education.

Keywords: Counter hegemonic Curriculum, Bourgeois State, Itinerant School, MST, Human Formation Cycles with Study Complexes.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Foto do Acampamento “Burraco”	92
FIGURA 2 - Acampamento no Centro Cívico, em 12/07/1999.....	93
FIGURA 3 - Proposta de auto-organização dos estudantes na organização política da Escola Itinerante.....	111
FIGURA 4 - Esboço dos elementos da proposta	115

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Escolas Itinerantes em atuação em 2003.....	91
QUADRO 2 - Escolas Itinerantes do Paraná, criadas a partir de 2003 e situação em 2020.....	95
QUADRO 3 - Conjunto de legislações.....	122

LISTA DE SIGLAS

ACAP - Associação de Cooperação Agrícola e Reforma Agrária do Paraná
AI-5 - Ato institucional nº 5
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CECISS - Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak
CEE - Conselho Estadual de Educação
CITLA - Clevelândia Industrial e Territorial Ltda
CGT - Comando Geral dos Trabalhadores
CHESF - Companhia Hidrelétrica do São Francisco
CFHCE - Ciclo de Formação Humana com Complexos de Estudo
CONTAG - Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPT - Comissão Pastoral da Terra
CREP - Currículo da Rede Estadual Paranaense
CRVD - Companhia Vale do Rio Doce
CSN - Companhia Siderúrgica Nacional
DOPS - Delegacias de Ordem Política e Social
ETR - Estatuto do Trabalhador Rural
FNRA - Fundo Nacional de Reforma Agrária
GT-CFHCE - Grupo de Trabalho Ciclo de Formação Humana com Complexos de Estudo
IAA - Instituto do Açúcar e do Alcool
IPES - Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais
ITERRA - Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
MASTRO - Movimento dos Agricultores Sem Terra do Oeste do Paraná
MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MTJ - Movimento Terra e Justiça
PCB - Partido Comunista do Brasil
RCO - Registro Classe Online
SAPPP - Sociedade Agrícola e Pecuária dos Plantadores de Pernambuco
SEED - Secretaria de Estado e Educação do Paraná
SNI - Serviço Nacional de Informação
UGT - União Geral dos Trabalhadores

ULTAB - União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. ASPECTOS DA HISTÓRIA DA LUTA PELA TERRA NO BRASIL	24
1.1 Situando a luta pela terra no Brasil	24
1.2 O Campesinato no Nordeste brasileiro	30
1.3 Golpe de 1964: política agrária e massacre camponês	47
1.4 Os conflitos da luta pela terra no Estado do Paraná	54
1.4.1 Guerra de Porecatu	55
1.4.2 PCB no Estado do Paraná.	57
1.4.3 As Ligas Camponesas no Paraná	59
1.5 A emergência do MST no cenário brasileiro e atuação no Estado do Paraná.....	60
2. O ESTADO E A LUTA DE CLASSES	67
2.1 O Estado burguês	67
2.2 O Estado hegemônico na concepção de GRAMSCI	75
2.3 MST e as relações de poder com o Estado burguês	80
3. O CURRÍCULO CONTRA HEGEMÔNICO DO MST E OS CONFLITOS FRENTE AO ESTADO	87
3.1 O processo histórico de constituição da Escola Itinerante no Paraná.....	87
3.2 A legitimação da Escola Itinerante no Paraná e a caminhada da proposta pedagógica contra hegemônica	101
3.2.1 Princípios filosóficos e pedagógicos.....	102
3.2.1.1 São princípios filosóficos	103
3.2.1.1 São princípios pedagógicos	106
3.3 O Currículo contra hegemônico nas Escolas de Acampamento e Assentamento do MST no Paraná, luta e resistência no período de 2005 a 2021	118
CONSIDERAÇÕES	131
REFERÊNCIAS	134
ANEXOS	148
ANEXO 1 Ofício nº014/2020 Setor de Educação do MST/PR.....	148
ANEXO 2 Ofício nº015/2020 Setor de Educação MST/PR.....	151
ANEXO 3 Ofício nº001/2021 Setor de Educação MST/PR.....	153

INTRODUÇÃO

A educação é o meio pelo qual os homens desenvolvem sua capacidade de aprender, seja ela na perspectiva formal, informal ou não formal. Nas relações sociais, na convivência, a educação está presente proporcionando o desenvolvimento das capacidades humanas de pensar e agir, ou seja, como cita Brandão (1989, p. 07) ninguém escapa da educação.

Na perspectiva da educação contra hegemônica podemos citar alguns teóricos que dedicaram suas vidas ao enfrentamento das desigualdades sociais a partir do contexto educativo. Paulo Freire (2000, p. 38) afirma que "se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda". Saviani (1995, p.17) menciona que, "o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens."

Todas estas premissas da educação não a tornam um instrumento salvacionista diante da sociedade capitalista, mas uma ferramenta necessária para reflexão e discussão das teorias e práticas escolares que perpassam o aspecto educativo na sociedade capitalista. É preciso entender a dinâmica do sistema capitalista, compreender que suas bases estão fundadas na divisão social e técnica do trabalho, forjada pela exploração do trabalho.

A educação é um espaço de disputa de hegemonia e/ou da luta contra-hegemônica, pois em toda a democracia burguesa existe a necessidade de se pressionar o Estado por políticas sociais a fim de que se constitua o que conhecemos com a denominação de luta por direitos, explicitando-se, neste processo, resistências e contradições (RITTER, 2016, p. 15).

Motivado pela minha trajetória e vivência de Educador, que foi a partir de 2004 na Escola Rural Municipal Aquiles Bílibio, localizada na comunidade de Centralito, BR277 km 578, município de Cascavel-PR, que me deparei com uma realidade desafiadora, foi naquele espaço escolar que tive a oportunidade de atuar como professor regente da 4º série e vivenciar a diversidade que envolve a Educação do Campo, os alunos e suas experiências, as famílias e suas dificuldades enquanto trabalhadores rurais, as lutas dos movimentos sociais do campo e a Escola entrelaçada a este contexto.

Assim, foi na convivência com os alunos, com as famílias, nas leituras, discussões escolares e participando dos Seminários de Educação do Campo que que

esta temática me capturou e incorporei à minha caminhada a militância na luta deste Movimento de defesa a Educação e direitos sociais para todos os trabalhadores, sejam rurais ou urbanos.

Neste território pude entender que a Educação do Campo precisa ser pensada a partir de si, ela tem sim suas diferenças, pois nasce em uma realidade onde há outras formas de expropriação do trabalho urbano. Luta pela terra e resistência ao sistema agrário que prega uma política agrícola excludente ao povo do Campo.

A realidade que deu origem a este movimento por uma educação do campo é de violenta desumanização das condições de vida no campo. Uma realidade de injustiça, desigualdade, opressão, que exige transformações sociais estruturais e urgentes. Os sujeitos da educação do campo são aquelas pessoas que sentem na própria pele os efeitos desta realidade perversa, mas que não se conformam com ela. São os sujeitos da resistência no e do campo: sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores apesar de um modelo de agricultura cada vez mais excludente, sujeitos da luta pela terra e pela Reforma Agrária, sujeitos da luta por melhores condições de trabalho e pela identidade própria desta herança, sujeitos da luta pelo direito de continuar a ser indígena e brasileiro, em terras demarcadas e em identidades de direitos sociais respeitados, e 15 sujeitos de tantas outras resistências culturais, políticas, pedagógicas... (CALDART, 2002, p.152)

Portanto, uma proposta metodológica que atinja a Educação do Campo e as relações sociais, políticas e culturais em que estão ligadas neste processo educativo proporciona um espaço de debate para problematizar a realidade do campo e suas práticas de Educação. Conforme Caldart (2008, p.70) “a Educação do Campo é um conceito em movimento” que carrega consigo a memória das lutas históricas encampadas pelos antepassados camponeses e Movimentos Sociais do campo.

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

Considerando a Educação do Campo, uma prática necessária na luta contra-hegemônica por direito à Educação, assim como bandeira de luta do MST na superação do capitalismo, torna-se primordial entender o percurso histórico ao longo da trajetória do MST e o papel fundamental da Educação neste processo de organização do

Movimento e formação dos Sem Terra. Corrobora MST (2005, p. 240) quando menciona que:

[...] Pedagogia do Movimento é aquela que se movimenta em torno de duas referências básicas: ser lugar de formação humana, no sentido mais universal desta tarefa olhar para o movimento como sujeito educativo que precisa da escola para ajudar no cultivo da identidade Sem Terra, e na continuidade de seu projeto histórico.

Partindo da premissa da Pedagogia do Movimento, que é uma proposta educativa constituída na realidade material dos Sem Terra, conforme justifica o MST (2001, p. 20) “o movimento é nossa grande escola [...] É de fato diante de uma ocupação de terra, de um acampamento de um assentamento, de uma marcha, de uma escola conquistada pelo movimento” que se deve refletir a ação material como desafio do sujeito Sem-Terra na formação da identidade “Sem Terra” na luta pela transformação social.

Nesta perspectiva é fundamental refletir do ponto de vista ontológico, filosófico, pedagógico e metodológico considerando que a Pedagogia do Movimento “constitui-se como uma reflexão específica sobre as matrizes pedagógicas postas em movimento na formação dos Sem Terra, tratando-a como um processo educativo que pode inspirar diferentes práticas educativas” (MST, 2013, p. 15).

A partir do Plano de Estudo estão concentrados os elementos norteadores para o ensino nas escolas do MST:

O objetivo principal do MST no âmbito da educação é ajudar a formar seres humanos mais plenos e que sejam capazes e querem assumir-se como lutadores, continuando as lutas sociais de que são herdeiros, e construtores de novas relações sociais, a começar pelos acampamentos e assentamentos onde vivem e que são desafiados a tornar espaços de vida humana criadora. Para isso é preciso educar as novas gerações de modo a que desenvolvam uma visão de mundo que inclua estes objetivos; crianças e jovens ativos, com iniciativa, multilateralmente desenvolvidos, com apropriação de conhecimentos científicos relevantes, capazes de ligar teoria e prática, que aprendam habilidades técnicas, hábitos sociais e valores de convivência e trabalho coletivo (MST, 2013, p.6).

Para Sapelli (2017, p. 622), “as escolas itinerantes vinculadas ao MST/PR vêm, coletivamente, realizando um esforço para introduzir os elementos novos/reconfigurados, bem como para potencializar os elementos estruturantes, presentes desde os anos 1980 na sua proposta de educação”. Assim, constitui-se um processo de estudos e reflexão da proposta metodológica para as escolas do MST no

Paraná.

A proposta dos Complexos de Estudo é engendrada de uma necessidade do Setor de Educação do MST, com o acúmulo de conhecimento que o Movimento já tinha em parceria com alguns pesquisadores de universidades e do próprio Movimento, houve a reestruturação da proposta e a incorporação dos complexos de estudo, neste processo houve a necessidade de construção de uma metodologia para compor o Plano de Estudos, contemplando a formação continuada dos educadores e comunidades envolvidas na implementação gradativa dos elementos novos da proposta nas escolas (SAPELLI, 2017).

Para os pesquisadores das universidades, Roseli Salete Caldart (MST) e de Luiz Carlos de Freitas (UNICAMP) principais assessores no processo de constituição do Plano de Estudos, salientam a importante contribuição deste estudo, que produziu relevantes reflexões e aprendizagens na área de currículo e do papel fundamental da escola na luta de classes (SAPELLI, 2017).

Como Proposta Educacional os Complexos de Estudo caminham junto aos princípios da Pedagogia do Movimento, desta maneira trabalha para aproximar os aspectos da materialização da vivência do Sem Terra aos processos educativos na formação dos sujeitos do Movimento como protagonistas na luta por direitos sociais, terra e educação.

Por meio das matrizes formadoras como trabalho, luta social, organização coletiva, cultura e história, a Proposta Educacional dos Complexos de Estudo potencializa a auto-organização no processo educativo do Sem-Terra destacando fundamentalmente o papel do trabalho como elemento central constitutivo da vida e sobrevivência.

Diante desta Proposta Educacional dos Complexos de Estudo e dos princípios norteadores do MST enquanto movimento social atuante em favor da classe trabalhadora e seu compromisso com a Reforma Agrária Popular e com a Educação Escolar e a sua caminhada para conquista do direito à educação dos acampados e assentados do Movimento no Estado do Paraná, há a necessidade de reconhecer o processo de luta nos espaços da reforma agrária do MST no Paraná delineando a caminhada da luta pela terra, direito à educação nos espaços da Reforma Agrária Popular e dos embates frente ao Estado para garantia e manutenção destes direitos.

No entanto, as políticas conservadoras e liberais almeçadas pelas classes

hegemônicas são implementadas pelos governos do Estado Burguês, desta forma sucessivos governos paranaenses passam a articular constantes ataques para desmantelar e inviabilizar a continuidade do trabalho educativo nas Escolas do Campo que estavam relatadas pelo PARECER N.º 117/10 do Conselho Estadual de Educação que em outra conjuntura política do estado do Paraná, permitiu a implantação da Proposta Pedagógica dos Ciclos de Formação Humana para o Ensino Fundamental e Médio nas Escolas dos Assentamentos e Acampamentos do MST no Paraná a partir de 2005 mas aprovada como experiência pedagógica em 2010 e com novo parecer favorável em 2016. Desta forma considerando o ano de 2021, cenário atual de Pandemia, as novas orientações normativas da SEED/PR estariam em alinhamento contra o direito à educação nos espaços da Reforma Agrária e garantindo a hegemonia curricular do Estado?

A partir da exposição do tema, o objetivo central da pesquisa se circunscreve em examinar o percurso histórico da proposta curricular contra hegemônica constituída coletivamente com as Escolas Itinerantes e incorporadas por algumas Escolas de Assentamentos do MST no Paraná, assim como o processo de luta e resistência desses espaços escolares no enfrentamento com as ações normativas da Secretaria Estadual de Educação do Paraná, no período de 2013 a 2021.

Para atingir o objetivo geral, outros objetivos específicos estão propostos para direcionar a pesquisa:

- a) Apresentar a história na luta pela terra dos trabalhadores no Brasil a partir dos conflitos do Campesinato no Nordeste brasileiro, passando pelas lutas das ligas camponesas no Paraná, e sua influência na organização dos trabalhadores do Campo no Estado Paraná e a emergência do MST;
- b) Analisar o entendimento sobre o Estado burguês e as relações capitalistas frente a concepção de Estado hegemônico de Gramsci e sua relação com o processo de construção do currículo contra hegemônico do MST no Paraná;
- c) Inventariar o histórico da construção e implementação do currículo contra hegemônico do MST nas Escolas de Acampamentos e Assentamentos no Paraná denominado Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudos, destacando os conflitos emergentes entre o Setor de Educação do MST frente à tentativa de imposição e padronização do Currículo da SEED para as Escolas de Acampamentos e

Assentamentos no período de 2013 a 2021.

Com base nos estudos e no arcabouço bibliográfico levantado sobre a temática, testa-se a seguinte hipótese, o currículo contra hegemônico implementado nas Escolas dos Acampamentos e Assentamentos do MST no Paraná, desde 2013 garantem em meio ao enfrentamento constante com a Secretaria Estadual de Educação do Paraná o direito fundamental à Educação nas comunidades da Reforma Agrária do MST.

A pesquisa adota a perspectiva materialista histórico-dialética como corrente epistemológica e metodológica de análise, pois acredita-se que esta abordagem tem como premissa entender a relação dos sujeitos em ação, o processo histórico e suas relações sociais entre o particular e o universal, na perspectiva da totalidade.

Marx deixa evidente na sua obra Teses sobre Feuerbach a cientificidade histórica do materialismo, quando cita:

A teoria materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produtos de circunstâncias diferentes e de educação modificada esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado. Leva, pois, forçosamente, à divisão da sociedade em duas partes, uma das quais se sobrepõe à sociedade. [...] A coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como prática transformadora (MARX, 1999, p. 05).

O pesquisador que se filia à linha teórica do materialismo histórico dialético deve ter presente em seu estudo uma concepção dialética da realidade natural e social e do pensamento, a materialidade dos fenômenos e que estes são possíveis de conhecer (TRIVIÑOS, 1987, p. 73).

Marx (1999) nos possibilita refletir a capacidade de penetração social, econômica, política e ideológica do modo de produção capitalista, e as circunstâncias produzidas pelo sistema para atingir a produção da vida material dos indivíduos e sucessivamente imprime essa lógica a grande parte da sociedade alienada e presa a um sistema explorador.

Os elementos constituintes do objeto e suas ideologias necessitam ser analisados examinando seu movimento histórico-social para efetivamente atingir a síntese da investigação com o crivo da análise da contradição. Conforme Fazenda (1994, p.77) “na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto”.

Deste modo há ampla necessidade de o pesquisador instrumentalizar-se da

dialética para que no caminho percorrido pela pesquisa possa, problematizar e sistematizar sua análise por meio da categoria marxiana da contradição.

O método materialista histórico-dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade. O princípio da contradição, presente nesta lógica, indica que para pensar a realidade é possível aceitar a contradição, caminhar por ela e apreender o que dela é essencial. Neste caminho lógico, movimentar o pensamento significa refletir sobre a realidade partindo do empírico (a realidade dada, o real aparente, o objeto assim como ele se apresentam à primeira vista) e, por meio de abstrações (elaborações do pensamento, reflexões, teoria), chegar ao concreto: compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto, objeto síntese de múltiplas determinações, concreto pensado. Assim, a diferença entre o empírico (real aparente) e o concreto (real pensado) são as abstrações (reflexões) do pensamento que tornam mais completa a realidade observada. (THALHEIMER, 1979, p. 104).

Portanto, para explicar de forma mais próxima possível da realidade pesquisada é preciso entender o movimento histórico e as determinações que forjam o objeto. A abordagem do materialismo histórico dialético proporciona ao pesquisador a condição de reconhecer a ação aparente da realidade, contradições e ideologias. Neste contexto, a ideia de Coelho (2010), Pasqualini e Martins (2015), fomentam que a construção do conhecimento pelo materialismo dialético seja conduzida de modo processual por meio do desvelamento do movimento e das relações contingentes ao objeto de estudo.

O materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade. O materialismo histórico significou uma mudança fundamental na interpretação dos fenômenos sociais que, até o nascimento do marxismo, se apoiava em concepções idealistas da sociedade humana (TRIVIÑOS, 1987, p.51).

Para compreender o objeto pesquisado, seus processos e relações, a pesquisa apresentará como procedimento metodológico o estudo teórico, embasado nas fontes secundárias ou bibliográficas, fontes primárias ou documentais e registros no diário de campo realizado na participação nas reuniões do Grupo de Trabalho Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudos (GTCFHCE) organizado pelo Setor de Educação do MST/PR e SEED.

De acordo com a metodologia empregada na pesquisa a abordagem será qualitativa, pois prima pela análise do produto bibliográfico e documental. Assim, para

Silveira e Córdova (2009, p.32) “a pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”.

Doravante, reafirmo que o instrumento metodológico de análise de dados escolhido na pesquisa além de ser o mais adequado porque pode explicar melhor o objeto de forma mais aproximada da realidade histórica e social que permeia a construção da Proposta Curricular do MST, que vem sendo mantida pela luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no Paraná.

Como referências utilizamos um arcabouço de livros, teses, dissertações, artigos e outras produções científicas que abordam a pesquisa, assim como organizamos as obras por categorias. Na categoria **A Questão agrária e o Campesinato¹ no Brasil**, norteamos as discussões com base nas pesquisas de Andrade (1986, 1998, 2004), Caio Prado Jr (1961,1979), Grzybowski (1990), Martins (1986,2013), Medeiros (1998, 2013, 2014), Silva (2006) e Priori (2012). Para compreender a categoria, **Estado, contra hegemonia e Capitalismo**, Fiori (1995), Gramsci (1979), Gruppi (1978, 1978), Lênin (2017), Marx & Engels (1999, 2006, 2008, 2010, 2012), Meszáros (2004, 2008) e Saes (1985, 1994). Para a categoria **Educação do Campo, Luta de Classes e Movimentos Sociais**, Arroyo (1999, 2004), Bahniuk (2008), Caldart (2002, 2004, 2008, 2012, 2015), Gohn (1991, 2000, 2001), Martins (2004, 2009), Molina (2004, 2011), Sapelli (2015, 2017, 2019) e Vendramini (2007).

O trabalho de pesquisa apresenta como título: **A PROPOSTA PEDAGÓGICA CONTRA HEGEMÔNICA DO MST NO PARANÁ: LUTA E RESISTÊNCIA NO PERÍODO DE 2013 A 2021**, organizado em três capítulos.

No primeiro capítulo elencamos algumas considerações acerca da trajetória do campesinato no Brasil, nos aprofundamos na caminhada histórica da luta pela terra no período de desenvolvimento agrário e expansão dos conflitos no Nordeste brasileiro. Seguimos contemplando a importância dos movimentos sociais do campo deste período, como as Ligas Camponesas (1950), ULTAB – União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (1954), CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores Agrícolas (1963), Associações, Sindicatos de trabalhadores rurais e os

¹ Campesinato é o conjunto de famílias camponesas existentes em um território. As famílias camponesas existem em territórios, isto é, no contexto de relações sociais que se expressam em regras de uso (instituições) das disponibilidades naturais (biomas e ecossistemas) e culturais (capacidades difusas internalizadas nas pessoas e aparatos infraestruturais tangíveis e intangíveis) de um dado espaço geográfico politicamente delimitado (DICIONÁRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2012, p. 113).

impactos da ruptura democrática em 1964 na Ditadura Militar. Contemplamos o Estado do Paraná neste cenário desenvolvimentista, lutas, conflitos e avanços na retomada dos movimentos sociais do campo pós-ditadura e a emergência do MST no contexto brasileiro.

No segundo capítulo tratamos do estudo que relaciona Estado, contra hegemonia e capitalismo. Analisamos o Estado Burguês embates e contradições, as relações de poder estabelecidos na luta de classes e as tensões na batalha por direitos sociais encampados pelos Sem-Terra do MST no Paraná.

Terceiro capítulo apresenta fundamentos da proposta curricular do MST para as Escolas de Acampamentos e Assentamentos do Paraná, sua construção coletiva e implementação legal nos espaços educativos da reforma agrária, assim como os enfrentamentos junto a SEED/PR no período de 2013 a 2021, na viabilização de condições reais para garantir o direito social à Educação conforme a especificidade da Proposta Curricular dos Ciclos de Formação Humana e Complexos de Estudo.

1. ASPECTOS DA HISTÓRIA DA LUTA PELA TERRA NO BRASIL

1.1 Situando a luta pela terra no Brasil

O campesinato no Brasil, permeia o processo de desenvolvimento econômico e capitalista da história brasileira, pois os dados apresentados nas mais diversas bibliografias, Prado Júnior (1979), Andrade (1986), Fausto (1996) e Furtado (2005), revelam o entrelaçamento do campesinato no Brasil com o processo de expansão capitalista, uma luta antagônica de disputa que nos persegue desde o Brasil Colônia até os dias atuais.

A luta pela terra no Brasil ocorre desde quando os portugueses aqui chegaram promovendo a colonização e exploração de nossas riquezas, de maneira truculenta e sanguinária, promovendo verdadeira barbárie contra os povos indígenas.

Os portugueses e indígenas desenvolveram relações econômicas no primeiro século da história do Brasil, o escambo² foi a ferramenta utilizada pelos europeus para usurpar o pau-brasil e outras riquezas da terra brasileira neste primeiro momento (MARCHANT, 1943, p. 20). Em meados de 1530, a monarquia portuguesa, com grande disponibilidade de recursos econômicos e preocupada em garantir a tutela de seus territórios na América, protagonizou a continuidade da colonização das terras brasileiras, por meio das capitânicas hereditárias ou donatárias. Dessa forma, promoveram a divisão das terras em lotes conhecidas como sesmarias³, cedendo provisoriamente a colonização aos donatários⁴, que dentro deste sistema teriam o uso e posse das terras. Segundo Aquino et al. (2001, p.98) a partir daquele momento, a coroa portuguesa começou a estruturar um projeto de colonização permanente por intermédio da imigração de portugueses ao Brasil e da sistemática exploração

² Usamos a expressão “escambo”, um pouco rebarbativa, em vez de simplesmente “permuta” ou “troca”, porque ela corresponde melhor à realidade da época, impregnada, como está, do espírito e da verdadeira natureza da operação de permuta que ela designa. Na tradução de muitas expressões do autor, preferimos uma estrita fidelidade ao original inglês à adaptação que se destinaria a pô-las de acordo com a terminologia usual nos estudos brasileiros (MARCHANT, 1943, p. 12 – 13).

³ Sesmarias eram uma porção de terra repassada ao sesmeiro, esse por sua vez tinha o direito à posse, mas o domínio continuava a ser da coroa portuguesa. Até aproximadamente 1700 somente tinha direito a ser sesmeiro brancos, puro de sangue e católicos. Os índios, negros, mouros, judeus e hereges não podiam ter terra no Brasil (MORISSAWA, 2001, p. 58).

⁴ Donatário é a pessoa a quem a coroa portuguesa realizava a doação da terra brasileira, as doações de terras e direitos a administração, exploração e posse foram feitas em cartas de doação e cartas forais, documentos jurídicos reguladores da época (COTRIM, 2002, p. 173). Cada capitania era doada pelo Rei a um donatário, pessoa de fortuna e posição que também recebia extensos poderes civis e criminais para habilitá-lo a se manter à frente dos seus colonos. Para acompanhar o donatário, mas independente dele, designou o Rei certos funcionários reais, feitores e homens do tesouro, para fiscalizar a arrecadação dos impostos do Rei, pagos pelo donatário e seus colonos (MARCHANT, 1943, p. 71).

econômica da região dentro dos quadros da política mercantilista. Obedecendo aos limites do tratado de Tordesilhas, a coroa portuguesa estruturou 15 capitanias, sendo a grande maioria no nordeste brasileiro, com a proposta de desenvolvimento de lavouras e exportação dos produtos agrícolas produzidos nas novas terras. A exigência de força de trabalho no cultivo era imprescindível, logo o índio representava essa força de trabalho que estaria disponível para exploração. A coroa portuguesa embasada na lógica mercantilista relativizou sua expansão colonizadora, contando com a grande população de indígenas e o baixo custo de produção devido a utilização do escambo como instrumento de troca, estes fatores se consolidaram na imposição dos indígenas ao cultivo das roças, assim como trabalho escravo nos engenhos.

Segundo Holanda (2007, p. 95) “passamos, então, do período de tensões encobertas para a era do conflito social com os índios”. Os alvos dos brancos só poderiam ser alcançados e satisfeitos pela expropriação territorial, pela escravidão e pela destribalização. Diante deste cenário, grandes grupos indígenas migraram para regiões distantes fugindo da escravidão, os demais resistindo à dominação partiam para o conflito armado. Deste modo, indígenas e europeus protagonizaram uma guerra sangrenta, resultando na morte de brancos e promovendo o genocídio dos povos nativos.

Ao final destes conflitos, os europeus executavam os líderes indígenas e encaminhavam os sobreviventes, velhos, crianças e mulheres para os missionários⁵ que os catequizavam e os submetiam aos costumes civilizatórios e ao trabalho escravo na agricultura e nas fazendas de engenhos (ANDRADE, 1986). A resistência indígena ao cativo, custou muito caro aos nativos, além de toda a barbárie vivenciada pelos povos nativos nesse período de colonização, outro fator preponderante na dizimação de milhares de nativos foram os patógenos que vindos com os povos europeus propagaram doenças infectocontagiosas nas tribos indígenas, as quais não tinham resistência natural para combater essas pestes (AQUINO et al. 2001).

⁵ Missionários – A implantação das escolas jesuíticas em nosso meio decorreu, de um lado, dos propósitos missionários da Companhia de Jesus e, de outro, da política colonizadora inaugurada por D. João III. Nos Regimentos entregues por D. João III a Tomé de Sousa, em fevereiro de 1549, recomendava-se expressamente a conversão dos indígenas à fé católica pela catequese e pela instrução: “Porque a principal causa que me move a mandar povoar as ditas terras do Brasil foi para que a gente dela se convertesse à nossa santa fé católica” identificados com esta política colonizadora, iniciaram os jesuítas o seu trabalho de catequese e de ensino (HOLANDA, 2007, p. 156). A Coroa e os missionários tinham, portanto, objetivos ambivalentes em relação às aldeias, pois viam nelas as possibilidades de transformar os índios em súditos cristãos e força de trabalho, enquanto para os colonos elas significavam, principalmente, redutos de mão de obra (FRAGOSO e GOUVÊA, 2014, p. 345).

É importante salientar que, a igreja católica, neste contexto assumiu uma postura de apoio à coroa, pois o catolicismo sendo oficialmente a religião da coroa Portuguesa acompanhava a ação colonizadora. A religião era o aparato disciplinador que tentava domesticar os nativos e aculturá-los, tornando-os gentis. Muitas foram as ordens religiosas presentes na colonização, os beneditinos, franciscanos, carmelitas e jesuítas, esta última veio a tornar-se a principal companhia religiosa deste período, denominada Companhia de Jesus, e teve forte influência na catequização indígena por meio da doutrina cristã (HOLANDA, 2007; COTRIM, 2002).

De acordo com Holanda (2007, p. 156) “a implantação das escolas jesuíticas no nosso meio decorreu, de um lado dos propósitos missionários da Companhia de Jesus e, de outro, da política colonizadora inaugurada por D. João III”. Deste modo, de 1549 a 1759, a Companhia de Jesus deteve em seu poder o setor educacional no Brasil, e seguiu como suporte ideológico da Coroa Portuguesa na efetivação da colonização.

Cabe ressaltar que em relação aos jesuítas, um dos episódios mais marcantes da história de resistência e luta indígena relaciona-se às missões jesuíticas localizadas na região do Rio Grande do Sul. Em 13 de janeiro de 1750, Portugal e Espanha assinavam o Tratado de Madri que culminou na realocação dos povos indígenas, na sua maioria povos guaranis, que resistiram fortemente à transferência (HOLANDA, 2007).

O grande líder indígena desta resistência ficou conhecido historicamente como Sepé Tiaraju⁶ que iniciou uma guerra pelo direito à permanência em suas terras. De 1753 a 1756, Sepé liderou a resistência dos povos indígenas, o que culminou no enfrentamento às tropas espanholas e portuguesas, ao final deste episódio o resultado foi a morte de aproximadamente 1500 guaranis e dentre ele Sepé Tiaraju que resistiu

⁶ Sepé Tiaraju líder guarani, cacique educado pelos jesuítas e que, em carta aos inimigos, deixou clara a decisão de seu povo de não deixar a terra. A resistência contra as tropas portuguesas e espanholas durou até a exaustão, em fevereiro de 1756, quando Sepé e outros 1500 guerreiros foram massacrados. Derrotados os guaranis sobreviventes e os padres abandonaram a região e foram viver no Paraguai. Sepé personificou a tragédia do índio americano e constitui um símbolo da luta contra a expropriação exercida pelos colonizadores de ontem e também de hoje (MORISSAWA, 2001, p. 60). José Tiaraju, mais conhecido como Sepé, o “Facho de Luz”, era corregedor da Redução de São Miguel, ou seja, prefeito da cidade, eleito pelos concidadãos índios guaranis, quando da assinatura do Tratado Madri, em 1750. Por esse tratado, os reis de Portugal e Espanha trocavam os Sete Povos das Missões pela Colônia do Sacramento, obrigando cerca de 50 mil índios cristãos a abandonarem suas cidades, igrejas, lavouras, fazendas, onde criavam dois milhões de cabeças de gado e, principalmente, a abandonarem a terra de seus ancestrais. Insurgindo-se contra esse tratado espúrio, Sepé Tiaraju liderou a resistência dos índios guaranis, pronunciando a famosa frase, decantada no Rio Grande do Sul, em prosa e verso: “Esta terra tem dono” (COMITÉ DO ANO DE SEPÉ TIARAJU, 2005, p. 7-8)

ao cativo e lutou até a morte pelo direito à terra (MORISSAWA, 2001).

A incompatibilidade do índio com os propósitos da colonização portuguesa, acompanhada da morte de grande parte da população nativa, culminou com o segundo ato da Coroa Portuguesa, a escravidão do negro.

Portugal foi um dos primeiros países europeus a comercializar negros, desta forma havia organizado o comércio negreiro, conhecia a rentabilidade financeira do tráfico de escravos. Em consonância com a continuidade do plano de expansão mercantilista na colônia brasileira e sabendo das habilidades dos negros para o trabalho na atividade açucareira, a Coroa portuguesa diante desta realidade traficou para América aproximadamente 20 milhões de escravos, destes 4 milhões foram destinados ao trabalho escravo em terras brasileiras no período de 1549 à 1859 (COTRIM, 2002).

Os negros, não diferentes dos índios sofreram com a escravidão, sob a tutela do feitor, que era o capataz que administrava o trabalho nas fazendas e eram obrigados a trabalhar mais de 15 horas diárias, eram mal alimentados, e sofriam punições bruscas quando não cumpriam as exigências. Da mesma maneira, o índio manifestou sua resistência contra a escravidão, os negros reagiram contra a violência. Conforme Fausto (1996, p. 52) “fugas individuais ou em massa, agressões contra os senhores, resistência cotidiana fizeram parte das relações entre senhores e escravos, desde os primeiros tempos”. Neste contexto, onde o negro encontra-se no cativo, as fragilidades na tentativa de resistência sobrepujaram-se a dos povos nativos. Isto porque o negro já chegava à colônia desaculturado, fora do seu contexto étnico, percebendo as dificuldades impostas pelo escravagismo, muitos adaptavam-se por questões de sobrevivência. Corroborando Fausto (1996, p. 52) quando cita:

[...] não podemos deixar de reconhecer que, pelo menos até as últimas décadas do século XIX, os escravos africanos ou afro-brasileiros não tiveram condições de desorganizar o trabalho compulsório. Bem ou mal, viram-se obrigados a adaptar-se a ele. Dentre os vários fatores que limitaram as possibilidades de rebeldia coletiva, lembremos que, ao contrário dos índios, os negros eram desenraizados de seu meio, separados arbitrariamente, lançados em levas sucessivas em território estranho.

A resistência do negro continuava ao longo do século XVII, a reação contra a violência na maioria das vezes era a fuga em busca da liberdade. Organizados em povoados chamados de quilombos, os negros protegiam-se dos ataques dos “caçadores de negros” e desenvolviam a agricultura para subsistência. Dentre os

redutos quilombolas, o mais conhecido foi o Quilombo de Palmares⁷ que resistiu bravamente aos ataques de portugueses e holandeses. Palmares foi liderado por Zumbi⁸, um dos maiores expoentes da resistência negra contra a escravidão brasileira.

Ao longo dos séculos XVIII e XIX, a expansão das atividades agrícolas para exportação dominada pelos senhores da elite colonial fortaleceu a economia europeia. A consolidação dessa expansão deve-se ao enfraquecimento das exigências da coroa portuguesa aos sesmeiros, de acordo com Morissawa (2001, p. 70) “o sesmeiro foi aos poucos tornando-se fazendeiro, senhor de engenho, cada vez mais privilegiado. Podia comercializar livremente com outras capitanias e importar produtos sem qualquer tributação”.

Mas um fator importante preocupava, a diminuição da força de trabalho escrava, devido à grande procura deste tipo de força de trabalho para as plantações de café, que supervalorizava a venda de escravos, as precárias condições de alimentação e o grande índice de mortalidade dos escravos.

Com os rumores da extinção da escravatura coordenada pela campanha abolicionista preocupou muitos latifúndios que necessitavam de força de trabalho para o trabalho agrícola. De acordo com Furtado (2005, p. 125) “Eliminada a única fonte importante de imigração, que era a africana, a questão da mão de obra se agrava e passa a exigir urgente solução”. Assim, o Brasil começou a receber mais fortemente em 1847, suíços, alemães e italianos, a classe pobre europeia para trabalhar nas terras brasileiras, por meio de parceria e colonato. Estes imigrantes firmaram um contrato com latifundiários, assim trabalhavam nas terras dos grandes fazendeiros que

⁷ Quilombo dos Palmares, surgiu nos fins do século XVI (1597), teve duração de quase um século (até 1695), dominando grandes áreas dos atuais estados de Pernambuco e Alagoas. Os escravos negros que para ai fugiram, aproveitando inclusive a desorganização entre os dominadores durante a guerra holandesa, constituíram aldeias confederadas, desenvolvendo a agricultura e o comércio. [...] Mas a “república” negra consistia em uma ameaça permanente à colonização portuguesa, quer pela possibilidade de ataque aos colonos, quer pelo exemplo que dava aos outros escravos, sempre desejosos de liberdade (ANDRADE, 1986, p. 10). O que tornou Palmares diferente dos demais quilombos da história da escravidão no Brasil foi a sua dimensão territorial e a extraordinária capacidade de resistência de seus habitantes o que também os mantém ainda hoje como símbolos da luta dos afro-brasileiros pela liberdade e pelos seus direitos (GOMES, 2019, p. 356).

⁸Zumbi teria nascido em Palmares em 1655. Durante as investidas coloniais contra os palmaristas, foi capturado ainda recém-nascido. Levado para Vila de Porto Calvo foi batizado com o nome de Francisco. Cresceu e passou a trabalhar para o padre Antônio de Mello. Sabe-se ainda que com este aprendeu bem o latim e o português. Em 1670, com cerca de 15 anos, fugiu para Palmares. Poucos anos depois já se tornava importante comandante militar. No final de 1678 com sua decisão de não apoiar o acordo com os portugueses e devido ao assassinato de Ganga-Zumba, torna-se ia o principal líder de Palmares. (FREITAS apud GOMES, 2005, p. 138). No dia 20 de novembro de 1695, o herói e último defensor de Palmares foi finalmente encurralado e morto em uma emboscada [...] aniquilado e esquartejado o personagem real, outro Zumbi começava a emergir das sombras: o mítico guerreiro que até hoje instiga a imaginação dos estudiosos e serve de combustível nas lutas ideológicas brasileiras (GOMES, 2019, p. 364-365).

economicamente usufruíam das vantagens econômicas estabelecidas neste documento. Contudo, por volta de 1850, as pressões pelo fim da escravatura e os conflitos⁹ que se espalharam pelas regiões brasileiras, o clima de tensão levou a Coroa brasileira a instituir a chamada de Lei de Terras, esta por sua vez determinava que somente poderia ter terra quem a pagasse e legalizasse conforme pagamento de taxas à Coroa, desta maneira os pobres, posseiros, meeiros, imigrantes e ex-escravos estavam excluídos de ter acesso ao seu pedaço de terra. Conforme Morissawa (2001, p. 71) “a Lei de Terras significou o casamento do capital com a propriedade da terra. Com isso, a terra foi transformada em uma mercadoria a qual somente os ricos poderiam ter acesso”.

É como relata, Marx & Engels (2008, p. 17) “A burguesia suprime cada vez mais a dispersão dos meios de produção, da propriedade e da população. Ela aglomerou as populações, centralizou os meios de produção e concentrou a propriedade em poucas mãos”. Porém, devemos salientar que neste cativo sempre estiveram presentes as lutas, revoltas e resistências das classes exploradas. Para Prado Júnior (1961, p. 113) “o sentido da colonização brasileira, [...] é o de uma colônia destinada a fornecer ao comércio europeu alguns gêneros tropicais ou minerais de grande importância: o açúcar, o algodão, o ouro [...]”. Em outras palavras, o Brasil foi um celeiro de domínio do capitalismo mercantil.

Complementa Andrade (2004, p.43) com a seguinte citação:

Os portugueses fizeram sua expansão pela costa africana, pela Ásia Meridional e pela América Latina, visando obter produtos tropicais e minerais para o mercado europeu, obtendo lucros bastante compensadores. Daí observa-se que no período colonial 1500 a 1822, a história econômica do Brasil foi marcada pelos produtos de exportação de maior importância econômica, o pau-brasil, o açúcar, o ouro e os diamantes, o algodão etc. A ponto de alguns historiadores admitirem a sua periodização em “ciclos”, ciclos que, na realidade, não ocorreram, de vez que a exportação de um produto continuava no “ciclo” seguinte, não mais como o principal, mas como um produto e menor importância, menos expressivo.

Ao considerar que o desenvolvimento econômico brasileiro esteve atrelado à exploração da força de trabalho dos dominados em benefício da lucratividade das

⁹ Conflitos emergiram em várias regiões do Brasil, no Nordeste o descontentamento com a política instaurada pela Coroa Brasileira deu origem a revoltas populares, dentre os quais podemos destacar; Guerra dos Cabanos na província de Grão-Pará (1836), Balaiada no Maranhão e Piauí (1838), Revoltas dos negros males (1835), Revolução Praieira (1848), Revolta do Ronco da Abelha (1851) e Revolta do Quebra Quilos (1872) (ANDRADE, 1986, p. 09 - 13).

classes dominantes, compreende-se que desde os primórdios do mercantilismo até a consolidação do capitalismo na formação social brasileira, a exploração da força de trabalho atrelada às difíceis condições materiais de sobrevivência dos trabalhadores são um ingrediente primordial para a manutenção das elites brasileiras.

1.2 O campesinato no Nordeste brasileiro

O Nordeste brasileiro concretizou-se como região, a partir dos estudos desenvolvidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, (IBGE), em 1941, por meio da Circular nº 1 da Presidência da República, de 31 de janeiro de 1942, sua primeira divisão era composta inicialmente pelos estados do Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco e Alagoas. Com base em critérios econômicos de agrupamento de municípios, uma segunda divisão regional do Brasil foi proposta pelo IBGE, por meio da Resolução n.143, de 6 de julho de 1945, que incorporou os estados do Piauí e Maranhão.

A partir de 1969 ocorreu sua mais atual alteração, o Nordeste enquanto Região, passou a ser composto por nove estados: Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe e Bahia. Atualmente a região Nordeste abrange uma área de aproximadamente 1.554.291 km², equivalente a 18,25% do território brasileiro, apresenta, 3.338 km de extensão de costa litorânea, a maior do país. Todos os estados do Nordeste são banhados por praias, congregando, segundo Queiroz et al (2018, p. 75) “a maior e a menor costa litorânea do país, sendo a Bahia, com 932 km de litoral, e o Piauí com apenas 60 km, respectivamente”.

A organização do espaço Nordestino está condicionada aos diferentes processos no desenvolvimento econômico, do mercantilismo colonial ao desenvolvimento regional articulado pela expansão capitalista comercial. De acordo com Rocha et al (2010, p.14) “o povoamento era feito com base na exploração da terra, isto é, num sistema de latifúndio em que os proprietários utilizam mão de obra escrava, inicialmente indígena, e logo após africana, visando à produção de açúcar para abastecer o mercado europeu”. Portanto, a diversidade do trabalho rural Nordestino parte do extrativismo abarcando o desenvolvimento da pecuária, plantações de algodão, arroz, cacau e a agroindústria canavieira.

A partir do século XIX, os latifundiários do Nordeste foram compelidos a migrar

para uma nova alternativa de exploração do trabalho, o chamado de trabalho livre, ou seja, trabalho assalariado, centrado principalmente na força de trabalho dos imigrantes. Neste sistema, a família do imigrante trabalhava na plantação de cana-de-açúcar e na produção nos engenhos fornecendo dois terços da produção ao proprietário. Segundo Andrade (1986, p.17):

O desenvolvimento dessas formas de relações de trabalho é facilmente compreensível em uma sociedade em que os proprietários de terra possuíam áreas superiores à capacidade de produção de seus engenhos e não dispunham de dinheiro em espécie para pagar salários. Quando surgiram as usinas, depois de 1880 com grande capacidade de produção, passaram os proprietários a estender seus canaviais e pelos antigos sítios de moradores e a exigir deste trabalho diário [...] iniciava-se assim a expansão do trabalho assalariado.

Durante este período ainda havia outras formas de exploração do trabalho rural no Nordeste, para preencher a necessidade de força de trabalho, muitos fazendeiros permitiam o estabelecimento de trabalhadores em suas terras em troca do trabalho gratuito ou com custos irrisórios, os chamados condiceiros ou morador de condição ocupava grande parcela de trabalhadores rurais até a metade do século XX, sem nenhuma garantia trabalhista. Estes colonos submetiam-se à exploração dos grandes fazendeiros para garantir a manutenção da sobrevivência de suas famílias, contudo suas condições de moradia eram de total miséria, residiam em choupanas dispendo do mínimo possível, esteiras para dormir e panelas de barro para cozinhar (ANDRADE, 1998).

Por outro lado, muitos fazendeiros selecionavam alguns moradores de suas terras e os cediam alguns privilégios, deste modo o proprietário garantia um controle maior entre os trabalhadores e como contrapartida era protegido pelos seus moradores que acabavam tornando-se capangas ou jagunços do fazendeiro.

Uma sociedade rural em que um pequeno grupo detinha o controle da terra e explorava a grande maioria da população, exercendo sobre a mesma um forte controle, não poderia ser uma sociedade calma, pacífica e tranquila. O proprietário, para garantir seu poder [...] mantinha estreitas relações com as autoridades a nível de província, posteriormente de Estado, a fim de utilizar o poder público contra os seus dominados (ANDRADE, 1986, p. 18).

Neste período ainda, a crise estabelecida pela abolição ocasionou o despovoamento de várias fazendas e engenhos, muitos proprietários acabaram

entregando as terras a jurisdição do Estado tornando-as terras devolutas¹⁰. Portanto, em algumas regiões do Nordeste, principalmente no oeste da Bahia, Piauí e Maranhão os trabalhadores assalariados espoliados dos meios de produção, dispunham somente da sua força de trabalho, não podendo mais produzir nas terras do proprietário, estabeleciam-se em terras devolutas cultivando e produzindo para subsistência.

Porém, com a capitalização do campo o Nordeste sofreu com duas grandes frentes da política de expansão capitalista, a primeira destas assolou-se nas regiões em que a monocultura, principalmente a canaveira era desenvolvida, nestas os camponeses sofreram contínuas tentativas de expropriação e contingenciamento ao trabalho assalariado. A outra vertente capitalista, atacou os camponeses que produziam em terras devolutas, por meio da grilagem muitos posseiros estabelecidos em sítios, produzindo para subsistência a décadas, foram expulsos de suas terras (ANDRADE, 1986, p. 22).

O capital que antes era pago aos traficantes de escravos passou a ser pago às companhias imobiliárias e aos grileiros que, com base em documentos falsos, depois de 1854, apossaram-se de extensas áreas devolutas ou ocupadas por posseiros, revendendo-as a novos e potenciais fazendeiros.[...] A extensão e a abundância de terras devolutas, teoricamente desocupadas, virtualmente disponíveis para serem incorporadas pela grande lavoura, tanto antes da lei de 1850 quanto já na sua vigência, não eram fatores suficientes para dar continuidade à expansão[...] Além da disponibilidade de terras, era necessária a abundância de mão de obra de trabalhadores dispostos a aceitar o mesmo trabalho que até então era feito pelo escravo (MARTINS, 2013, p. 51-53).

Conforme Martins (2013, p. 66) a grilagem tornou-se um negócio vantajoso e lucrativo, tanto que a partir de 1870, efetivou-se como “indústria da grilagem”. O grileiro, muitas vezes representado por empresas que realizavam a conversão das terras devolutas em propriedade legal facilitando a compra pelo fazendeiro que adquiria a propriedade toda desembaraçada evitando assim contestação jurídica. O grileiro controlava o valor da terra conforme o conjunto de atividades lícitas ou ilícitas que demandava sua legalização, na maioria das vezes era contabilizado pelo grileiro como despesas as ações como; tocaias a posseiros residentes na terra que resistiam à proposta de venda e as pressões para abandoná-la, pagamento de suborno às esferas judiciais e a jagunços que realizavam a expulsão dos posseiros. Desta maneira a

¹⁰ Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850. Dispõe sobre as terras devolutas do Império, possuídas por título de sesmaria sem preenchimento das condições legais.

grilagem estabeleceu “capitalismo agrário” supervalorizando a terra como mercadoria.

Sobre a grilagem, Fernandes (2000, p. 27) cita:

Ao mesmo tempo, enquanto os trabalhadores fizeram a luta pela terra, os ex-senhores de escravos e fazendeiros grilaram a terra. E para realizarem seus interesses por meio da trama que construiu o domínio das terras, exploraram os camponeses. Estes trabalharam a terra, produziram novos espaços sociais e foram expropriados, expulsos, tornando-se sem-terra. Nessa realidade, surgiu o posseiro, aquele que possuindo terra não tinha o seu domínio. A posse era conseguida pelo trabalho e domínio pelas armas e poder econômico. Desse modo, o poder do domínio prevaleceu sobre a posse. Evidentemente que esse processo de apropriação das terras gerou conflitos fundiários, de modo que a resistência e a ocupação eram perenes. Assim, formaram os latifundiários, grilando imensas porções do território brasileiro. Dessa forma, aconteceu em grande parte, o processo de territorialização da propriedade capitalista no Brasil.

Corroborando também Andrade (1986, p. 23 – 24) citando:

[...] a grilagem, que é uma tradição da história do Brasil, em que os grandes proprietários e empresas, com o apoio ou a omissão do poder público, utilizam a violência para desapropriar os posseiros, ora destruindo seus ranchos e suas plantações, ora prendendo os que resistem em cárceres privados, onde em geral são torturados, ora eliminando-os fisicamente. Não há nenhuma repressão a essa atividade criminosa. No máximo, abre-se um “rigoroso inquérito”, que não chega a qualquer conclusão. E é grande o número de mortos entre os posseiros, advogados de posseiros e religiosos [...].

Ainda naquele período, principalmente na região da Zona da Mata onde as terras já se encontravam apropriadas desde a colonização, as atividades de monocultura pouco desenvolvidas devido à baixa fertilidade das terras e as dificuldades de acesso muitos fazendeiros para obter uma lucratividade maior dividiam suas propriedades em pequenos lotes que eram arrendados a colonos que pagavam um aluguel em dinheiro, também chamado de foro. Esse colono ficou conhecido como foreiro, este produzia para subsistência e seu excedente era vendido para o mercado agrícola.

Com a atualização das indústrias de açúcar e álcool, financiadas pelo Instituto do Açúcar e do Alcool¹¹ (IAA) e seduzidos pelos altos preços do produto no mercado internacional, a necessidade de aumento da produção canavieira era, portanto, preciso expandir os territórios da cana-de-açúcar. As Usinas, portanto, ofereciam renda superior ao foro pelo arrendamento das terras do fazendeiro. Com o arrendamento das

¹¹ Autarquia do governo federal com sede no Rio de Janeiro, criada em 1º de junho de 1933 por meio do Decreto nº 22.789, com o objetivo de orientar, fomentar e controlar a produção de açúcar e álcool e de suas matérias-primas em todo o território nacional.

terras da Usina de beneficiamento da cana-de-açúcar, os foreiros eram obrigados a abandonar seu lote de terra. Assim, muitos sentindo-se injustiçados resistiram e procuravam amparo judicial, como as decisões judiciais demoravam a ser expedidas, neste espaço de tempo o foreiro sofria a ação de despejo de seu pedaço de terra, tinha sua produção agrícola destruída e muitas vezes era ameaçado de morte (ANDRADE, 1986, p.23).

As elites nordestinas, até a metade do século XIX, ocupavam uma posição privilegiada com grande influência econômica e política do país. Essa importância estava determinada pelo vínculo político e familiar estabelecido pelos fazendeiros e latifundiários nordestinos com a coroa portuguesa e pelas exportações do açúcar produzidas nos engenhos nordestinos (ARBEX JUNIOR & OLIC, 1999, p. 48). Com o advento da República, o voto que até então era censitário,¹² é aberto a brasileiros com idade acima de 21 anos, porém padres, mulheres, soldados e analfabetos não poderiam participar do pleito eleitoral. O coronelismo desenvolve-se como um sistema de controle político e de território, pois com a economia brasileira baseada fundamentalmente na agricultura, onde 70% da população eram empregados rurais, os grandes fazendeiros nordestinos tinham sob seu domínio os chamados currais eleitorais, com grande número de empregados vivendo sob condições de miséria dependentes de favores, o coronel exigia que os mesmos votassem nos candidatos indicados por ele, os que resistiam às determinações sofriam com represálias e violência dos jagunços do fazendeiro (COTRIM, 2002).

Com a eleição de seus candidatos, o coronel usufruía benefícios acordados antes do pleito eleitoral, segundo Arbex Junior & Olic (1999, p. 49) entre as vantagens recebidas estavam “dinheiro, principalmente sob a forma de obras públicas, verbas para construção de açudes e poços”, ou seja, benfeitorias e vantagens para manutenção do status de dominação e manutenção do poder.

Conforme os estudos de Pang (1979), a imagem construída pelo coronelismo passou pela formação no imaginário social, definindo um estereótipo, patriarca líder familiar, com grande influência social, mesmo que pelo cabresto, reconhecido e outorgado pelo seu enorme patrimônio fundiário. O autor corrobora com essa reflexão quando cita:

¹² Censitário é a concessão do direito do voto apenas àqueles cidadãos que atendam a certos critérios econômicos (COTRIM, 2002, p. 368).

[...] o coronelismo é um exercício do poder monopolizante por um coronel cuja legitimidade e aceitação se baseiam em seu status, de senhor absoluto, e nele se fortalecem, como elemento dominante nas instituições sociais, econômicas e políticas, tais como as que prevaleceram durante o período de transição de uma nação rural e agrária para uma nação industrial (PANG, 1979, p. 20).

A crise no coronelismo, segundo Martins (1986), ocorreu no Nordeste com base em duas vertentes, o messianismo e o cangaço. Com a instituição da República pairou um clima de preocupação sob os coronéis, pois isso poderia descentralizar sua influência e poder local, haja vista, que a questão primordial da República estava em institucionalizar um Estado moderno, militar e centralizado. Neste contexto, o líder messiânico Antônio Conselheiro e seus adeptos fundaram a comunidade de Belo Monte, no sertão baiano, local conhecido como Canudos. Conselheiro se posicionava contrário à exploração e à injustiça cometida pelos coronéis, baseado em uma narrativa religiosa, acreditava que a proclamação da República era o estabelecimento da “lei do cão” consumando as injustiças dos senhores de escravos e fazendeiros contra os camponeses.

O movimento organizado por Conselheiro em Canudos, conforme Arbex Junior & Olic (1999, p. 49) “representou a insubordinação contra o poder central” da República, sob a acusação de incitação e defesa do retorno da monarquia, as forças militares organizaram uma operação de guerra, atacaram de forma esmagadora o povoamento de Belo Monte. Conhecida como Guerra de Canudos ao longo de 1896 a 1897 estima-se que aproximadamente 25 mil camponeses foram mortos nesse período.

Com o massacre de Canudos, os militares garantiram maior apoio político enfraquecendo o coronelismo, pois essa guerra em partes condensava um campo de disputa de poder entre governo e coronéis, já “para os sertanejos, combater os republicanos tinham, antes de mais nada, o sentido de lutar contra os inimigos dos trabalhadores: os fazendeiros e os militares” (FERNANDES, 2000, p. 29 - 30).

A resistência e luta do campesinato em Canudos, é um exemplo contra as injustiças no campo, é a demonstração da indignação camponesa contra as oligarquias e o desenvolvimento da agenda capitalista. Ainda para Fernandes (2000, p. 29) “A guerra de Canudos foi o maior exemplo da organização de resistência camponesa do Brasil”.

Canudos não se rendeu. Exemplo único em toda a história, resistiu até ao esgotamento completo. Expugnado palmo a palmo, na precisão integral do termo, caiu no dia 5, ao entardecer, quando caíram os seus

últimos defensores, que todos morreram. Eram quatro apenas: um velho, dois homens feitos e uma criança, na frente dos quais rugiam raivosamente 5 mil soldados (CUNHA, 1992, p. 433).

Além da manifestação messiânica em apoio às lutas camponesas, o coronelismo também enfrentou a rebeldia do cangaço. Para Martins (1986) o cangaceiro tendia a ser o camponês, sertanejo, sitiante, posseiro ou pequeno lavrador submetidos às injustiças, expulsão e violência dos jagunços, da polícia local que era orquestrada pela autoridade política em companhia dos interesses do coronelato.

Assim o banditismo nordestino congregava o cangaceiro, que ofendido em sua honra, agora buscava fazer sua justiça, agarrava-se a um bando e seguia principalmente pelo sertão pecuário nordestino, praticando crimes por encomenda, saqueando fazendas e comércios, e distribuindo muitas vezes comida e dinheiro para os mais pobres. Antônio Silvino e Lampião, apesar de pertencerem a famílias nobres e com grandes posses, são exemplos mais conhecidos do enfrentamento do cangaço¹³ aos coronéis.

As condições de constituição do cangaço, perpassa um processo conturbado de pauperização, crises econômicas e políticas, guerras militares contra a resistência camponesa no período da república velha. Contribui para essa reflexão Pericás (2010, p. 363) quando cita que:

[...] explicar o cangaceirismo a partir da estrutura econômica nacional e da estrutura agrária regional existente na época é, sem dúvida, válida. A estrutura agrária certamente desempenha um papel fundamental nas relações sociais no campo. Afinal de contas, a forma como as terras eram apropriadas, a própria produção agropastoril, a interdependência entre sertanejos e fazendeiros e a presença de agregados e jagunços nas propriedades rurais regidas por parentelas, compadrios e disputas familiares foram todos elementos importantes para as relações clientelistas que possibilitaram o desenvolvimento do “coronelismo” no Império e na República Velha, assim como também foram fatores que criaram o ambiente propício para aquele tipo muito específico de banditismo rural.

Corroborar Martins (1986, p.61):

¹³ O cangaço foi representado pelos cangaceiros “bandidos sociais” permaneceriam dentro da sociedade “camponesa” e seriam admirados e respeitados pela população pobre, que os consideraria “heróis”, “vingadores”, “justiceiros” e até “líderes de sua libertação”, desse modo oferecendo-lhes seu apoio. Seriam vistos como “símbolos do protesto social”, já que lutavam contra os inimigos de classe dos “camponeses”: o Estado e os “senhores”, ou seja, os potentados rurais. Em outras palavras, esses bandoleiros compartilhariam valores morais e a mesma visão de mundo de suas comunidades e se tornariam foras da lei em defesa delas: um protesto social de caráter pré-político e inconsciente (PERICÁS, 2011, p.355). O cangaceiro era um bandido livre, o banditismo é a condição necessária da liberdade [...] representava um questionamento do poder dos coronéis (MARTINS, 1986, p. 60).

O messianismo e o cangaço definiram os limites da rebeldia camponesa no âmbito do coronelismo, da forma peculiar de poder da República Velha que se personificava diante do camponês rebelado. Os movimentos messiânicos só se transformam em lutas armadas porque seus adeptos foram atacados e atacados por razões que só mediatamente e não imediatamente tinham alguma coisa a ver com o perigo que eles pudessem representar para a ordem constituída.

Fernandes (2000, p. 32) ainda cita:

A forma de organização desde os movimentos messiânicos até os grupos de cangaceiros demarcava os espaços políticos da revolta camponesa. Eram consequências do cerco à terra e à vida. Embora fossem lutas isoladas, aconteciam em quase todo o território brasileiro e representavam uma importante força política que desafiava e contestava incessantemente a ordem instituída. São partes da marcha camponesa que percorre a história do Brasil.

Mediante os acontecimentos mundiais, como a expansão industrial aliada à explosão da primeira Guerra Mundial (1914), a Revolução Russa (1917), e mais tarde a quebra da Bolsa de *New York* (1929), todos estes eventos promoveram inquietação no campo político brasileiro. O movimento anarquista conquistar simpatizantes, principalmente em São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, de maneira organizada promoveram a divulgação de suas ideias por meio de informativos, jornais e panfletos, como também no período de 1917 a 1919, esse movimento promoveu e liderou grandes greves operárias, principalmente no eixo Rio de Janeiro e São Paulo.

O anarquismo, conforme Morissawa (2001, p. 76) mantinha como “proposta central a organização da sociedade sem a presença do Estado ou qualquer outra instituição com poder de mando”, eram contrários à participação em partidos políticos, porém, muitos dos seus líderes contribuíram e participaram da fundação do Partido Comunista do Brasil (PCB). No entendimento de Morissawa (2001, p. 75) “a situação no campo continuava a mesma. As políticas eram voltadas a salvaguardar os interesses dos latifundiários”.

Em meados do século XX, nas diferentes regiões do Brasil, os conflitos no campo eram uma realidade, o processo de lutas e enfrentamento do campesinato pelo direito à terra. Neste tempo ocorreu a eclosão da formação política do campesinato. No campo, as lutas de posseiros, arrendatários e colonos indicavam um processo de organização, assim como os trabalhadores assalariados, tanto do campo como das áreas urbanas estão dispostos a novas formas de organização na luta pela terra. De acordo com Fernandes (2000), esse processo de transformação social é composto pela

disputa do espaço político entre Igreja Católica e PCB, e as novas formas organizativas no levante por reforma agrária, destacando o trabalho das associações e sindicatos rurais e ligas camponesas.

Em 1930, com a liderança de Vargas o capitalismo precisava avançar, investindo primeiramente na indústria de base, desenvolvendo as empresas estatais para fomentar o capitalismo industrial. A base industrial energética como; Companhia Siderúrgica Nacional (CSN), Companhia Vale do Rio Doce (CRVD) e Companhia Hidrelétrica do São Francisco (CHESF) (MORISSAWA, 2001).

Para implementar o desenvolvimento industrial, era de suma importância consolidar o trabalho assalariado, contribuindo assim para a ampliação da força de trabalho nas indústrias. A política de Vargas, segundo Welch (2006, p. 61) “pregava um desenvolvimento econômico mediado pelo conceito corporativista de sindicalização, como maneira de organizar as forças produtivas da sociedade e assim pacificar os conflitos gerados”. Inicialmente, os setores industriais e comerciais eram um campo fértil para o experimento da organização sindical, pois o governo encontrava apoio da classe dominante para estabelecê-las. Com o Estado Novo, Vargas, por meio do discurso nacionalista e populista convocou a grande massa, “Trabalhadores do Brasil” a participar do cenário político, contudo, as instituições governamentais de controle social sempre estavam atentas, reprimindo ações e movimentos organizados contrárias ao governo (MORISSAWA, 2001, p. 80). Ao ponto que Vargas, garantiu o apoio da população urbana, sendo considerado “pai dos pobres”, pois consolidou na vigência do seu governo leis trabalhistas, aposentadoria, salário-mínimo, férias e outras garantias aos trabalhadores urbanos. Esqueceu, no entanto, dos trabalhadores rurais, estes por sua vez, não estavam organizados, o que continuava acontecendo no campo, eram os conflitos, exploração e expropriação.

A luta organizada camponesa, teve inicialmente apoio do Partido Comunista do Brasil (PCB), que acreditava em um movimento operário-camponês, para as lideranças do PCB somente com a junção dos trabalhadores seria possível a tomada do poder, e uma revolução comunista. Conforme citado:

[...] o camponês faria parte da classe trabalhadora e deveria ser organizado e mobilizado junto aos operários urbanos para construir e fortalecer o proletariado que um dia tomaria o poder e construiria o comunismo no mundo. Por isso, a organização classista foi um passo importante e, portanto, o sindicalismo rural recebeu apoio constante do PCB (WELCH, 2006, p. 61).

A estrutura corporativa sindical do Brasil apresentava muitos empecilhos para a organização dos sindicatos de trabalhadores rurais, primeiro porque o Ministério do Trabalho, órgão regulador, “não via com bons olhos a organização dos trabalhadores do campo” (ANDRADE, 1986, p.26). Por outro lado, muitos partidos políticos posicionavam-se preocupados com a organização dos trabalhadores rurais, isso justifica-se devido ao controle destes partidos estarem sob a tutela da classe dominante e ao mesmo tempo, ligadas aos grandes latifundiários.

A influência do PCB foi primordial para que os trabalhadores rurais pudessem formalizar sua luta organizada, como o código civil da época autorizava legalmente a criação de associações rurais desde que registradas em cartório, este foi o caminho encontrado para luta organizada dos camponeses, essas associações entraram para a história e ficaram conhecidas como Ligas Camponesas (ANDRADE, 1986, p. 26).

No ano de 1945, em áreas periféricas do Nordeste, os camponeses que viviam em terras arrendadas, plantadores de legumes, foram ameaçados de serem expulsos de suas terras. Sob a militância de José dos Prazeres, liderança do PCB, mobilizaram forças e criaram ligas camponesas, um movimento reivindicativo que se expandiu para outras regiões do interior nordestino.

Apesar das dificuldades de organização e da perseguição policial, o meio camponês mantinha-se agitado, em um momento histórico de expansão da grande propriedade e de expropriação do pequeno produtor, uma vez que na década de 50 ocorreram revoltas [...] Estudantes, intelectuais e militantes mantinham contatos estimulavam e assessoraram o movimento camponês (ANDRADE, 1986, p. 26).

Em 1955, em Pernambuco, mais precisamente na localidade de Vitória do Santo Antão, na região do Engenho da Galiléia, foi fundada a mais famosa Liga Camponesa do Nordeste, ou ainda, conforme Andrade (1981, p. 76) esse foi “o capítulo mais importante da história contemporânea do campesinato brasileiro”. Os Engenhos da Galiléia eram confiados a foreiros, que cultivavam a terra pagando um aluguel para o dono do Engenho, como aumento do foro muitos camponeses sentiram-se injustiçados, porém o questionamento de alguns acabou enfurecendo os grandes fazendeiros proprietários, estes por sua vez iniciaram represálias e a expulsão dos foreiros de suas terras.

De acordo com o Relatório da Comissão Nacional da Verdade (2014, p.96):

O desrespeito às normas trabalhistas já estabelecidas por lei e a concentração de terras nas mãos de poucos proprietários não constituem graves violações de direitos humanos. Incluo estas

informações no relatório para permitir a compreensão dos conflitos que motivaram a formação das Ligas Camponesas, de sindicatos camponeses e outras formas de organização menos conhecidas, mas igualmente legítimas – como formas de luta coletiva pelos direitos do trabalhador do Campo. Há que se observar também que inúmeros assassinatos no campo ocorreram em resposta, por parte dos fazendeiros, a simples reivindicações legais de seus empregados. A impunidade dos criminosos, mesmo nos casos em que as testemunhas os denunciaram, indica a conivência do poder local com os grandes proprietários de terra.

Apoiados por Francisco Julião os foreiros se mobilizaram e formaram a Sociedade Agrícola e Pecuária dos Plantadores de Pernambuco (SAPPP), esse movimento campesino organizado enfrentou os senhores de Engenho, nesse contexto de acordo com Targino et al (2011, p. 91) “com o desenrolar da luta é que vão se consolidar as grandes bandeiras do movimento: a luta contra a elevação do foro, a luta contra o cambão, a luta contra os salários aviltantes, a luta pela reforma agrária”.

Diante da situação constante de ameaça por parte do proprietário do Engenho da Galiléia, que com a pretensão de transformar aquele espaço de plantação dos foreiros em um grande plantel de gado, iniciou um processo de perseguição, expulsão e ameaças a estes camponeses. Os associados da SAPPP decidiram procurar respaldo jurídico para garantir seus direitos de uso e posse da terra, por intermédio de José dos Prazeres, Francisco Julião Deputado Estadual e advogado pelo PSB iniciou um processo judicial pela posse e propriedade da terra da Galiléia (ALVES, 2014).

Os camponeses da Galiléia enfrentaram uma batalha na justiça por anos, porém, ao final do processo os camponeses foram vitoriosos. Na Assembleia Legislativa, o então, deputado socialista Carlos Luiz de Andrade, apresentou um projeto de lei para desapropriação da Galiléia, o qual teve voto em favor dos camponeses (JULIÃO, 1962). A ressonância provocada pela Liga Camponesa da Galiléia, outras ligas foram organizadas no estado nordestino, mas a maior do Brasil localiza-se na região Paraibana, cidade de Sapé, em 1958.

Não diferente das dificuldades encontradas pelos foreiros da Galiléia, em Sapé, a oligarquia composta por latifundiários e usineiros organizou-se para expulsar posseiros, foreiros e meeiros de suas terras. A modernização industrial, tornou atrativos os ganhos com o arrendamento dessas terras para os usineiros, estes por sua vez exploram os trabalhadores rurais pagando baixos salários para executarem o cultivo da cana-de-açúcar. Este grupo organizado, conhecido como Grupo da Várzea, era composto por sete usinas localizadas na várzea paraibana e quatro famílias de

latifúndios. Partindo da lógica capital, as atividades de subsistência desenvolvidas pelos foreiros e outros trabalhadores rurais tornavam-se um problema para os grandes mandatários, pois conforme Alves (2014, p. 58) “ter um camponês habitando o interior do latifúndio seria um empecilho para o aumento dessa renda e sua expulsão resolveria o impasse”. As dificuldades de permanência do foreiro e outras classes de trabalhadores rurais na terra estavam ameaçadas.

[...] as relações de trabalho não eram regulamentadas pelo Estado, nem amparadas por nenhum tipo de legislação, estando tanto o trabalhador rural quanto o campesinato à margem dos direitos sindicais ou de associação e sem acesso aos benefícios da previdência social. Assim, os contratos de trabalho, bem como de arrendamento ou parceria, eram negociados diretamente com o proprietário da terra e rompidos arbitrariamente, quando este último assim o quisesse (AZEVEDO, 1982, p. 39).

Não restando alternativa para os camponeses, era preciso da mesma forma que na Galiléia, lutar para garantir a posse da terra, eliminar o cambão e as expulsões violentas que estavam acontecendo. Incentivados pelo PCB, a partir de 1954, João Pedro Teixeira iniciou, de maneira cautelosa, a organização dos trabalhadores rurais da região da várzea paraibana, e em 1958, oficialmente, criou-se a Associação dos Trabalhadores Rurais de Sapé, que devido a sua notoriedade acabou conhecida como a Liga de Sapé. Para corroborar Alves (2014, p. 59) cita:

O fundador da Liga Camponesa de Sapé foi João Pedro Teixeira, que começou a organizá-la em dois momentos. O primeiro, foi em 1954, quando regressou com a esposa Elizabeth Teixeira, e com os filhos e filhas do Recife, Pernambuco, onde havia trabalhado numa pedreira como operário e, tendo adquirido conhecimentos acerca de como organizar associações, influenciado pelo PCB, realizou encontros de camponeses na sua casa para orientá-los sobre os problemas do campo.

Encontramos referências importantes quanto à organização da Liga de Sapé no relato de Elizabeth Teixeira (2006):

Eu quero dizer para os companheiros e companheiras que João Pedro Teixeira, na Paraíba, foi quem começou a luta do campo, no município de Sapé. [...] Quando chegamos em Barra de Anta, eu ainda não tinha nem conhecimento de que João Pedro já tinha aquele espírito de luta. João Pedro nos engenhos Anta, Melancia, Sapucaia, que ficava mais próximo a nossa casa, tomando conhecimentos como aqueles trabalhadores daqueles engenhos sobreviviam, daquelas fazendas e viu uma situação difícil. Ele chegava em casa e falava para mim que a vida do trabalhador do campo, dos engenhos, das fazendas é tão difícil que chegava o momento de muitos pais verem seus filhinhos morrer de fome. Então, ele convidava aqueles trabalhadores para virem até a

nossa casa, conversar com ele, do engenho Anta, do engenho Melancia, do engenho Sapucaia, engenho Maraú e de outras fazendas. Conversavam com ele, e chegou o momento dele fundar a Liga Camponesa em Sapé, que foi fundada por João Pedro Teixeira, em 58¹⁴

A Liga Camponesa de Sapé, tornou-se referência para o movimento camponês na Paraíba, o trabalho de mobilização da classe trabalhadora camponesa comandado por João Pedro Teixeira resultou na consolidação da resistência e luta contra a opressão, em favor dos direitos trabalhistas e da posse da terra. A ressonância da Liga de Sapé conquistou 10 mil associados ativos em 1963, tornando-a a Liga Camponesa mais poderosa do Nordeste (AUED, 1981, p. 26). Para isso, João Pedro Teixeira criou estratégias de luta para expansão do movimento, a primeira destas foi descentralizar a luta no campo e trazê-la para área urbana, assim as autoridades políticas e sociais fariam vistas ao movimento.

A Liga de Sapé organizou comícios e passeatas como arma na luta exercendo assim pressão às autoridades políticas e mostrando as injustiças cometidas pelos grandes latifúndios, também apoiava os trabalhadores ameaçados de expulsão das propriedades, que até então não tinham apoio e eram forçados a procurar a justiça que demorava em suas decisões. A partir da fundação da Liga de Sapé, os trabalhadores rurais deliberaram que nestes casos a resposta deveria ser imediata, articulavam um grupo de trabalhadores, dirigiam-se até a propriedade e impediam a efetivação da expulsão, organizavam mutirão e ajudavam seu associado a refazer o plantio e sua residência destruído pelos jagunços do latifúndio. A garantia de assistência jurídica aos camponeses era outra estratégia que proporcionou ao movimento união e confiança dos trabalhadores que agora quando se sentiam ameaçados, procuravam apoio na associação, porém, a maior luta impetrada pela Liga de Sapé foi o combate ao cambão, o movimento organizava passeatas e caminhavam até a propriedade em que havia denúncia de trabalho sem remuneração e negociavam a extensão do cambão com latifúndio. Outras frentes de atuação como; defesa dos direitos trabalhistas; proteção do camponês contra agressões físicas; disponibilidade de serviços de saúde; combate ao analfabetismo e luta por reforma agrária dimensionaram a dinâmica da Liga de Sapé (TARGINO et al, 2011).

¹⁴Seminário Memória Camponesa da Paraíba. Arquivos NuAP, Museu Nacional-UFRJ. Versão impressa. <http://www.ligascamponesas.org.br/wp-content/uploads/2014/06/Seminario-Memoria-Camponesa-1-Mesa.pdf>

A expansão da Ligas Camponesas provocou a ira dos proprietários, “a reação dos proprietários de terra ao movimento camponês expressava-se pela proibição aos seus moradores, foreiros, parceiros de não se filiarem às ligas” (HAN, 2006 apud TARGINO, 2011, p. 107). Para os camponeses que resistiram às ameaças os proprietários passaram a destruir os roçados, a expulsá-los das propriedades derrubando suas casas. A retaliação dos latifundiários fica explicitada conforme a citação:

acentuaram-se as derrubadas dos casebres dos moradores das fazendas, agora não mais por capangas ou sicários de aluguel, porém pelos próprios fazendeiros que empreendiam frequentes incursões noturnas a fim de expulsarem, pela força, elementos que consideravam indesejáveis por estarem ligados às Ligas Camponesas ou serem delas simpatizantes (RAMOS, 1989, p. 127).

Outro aspecto relevante na repressão contra as Ligas foram as perseguições, prisões, ameaças de morte e tentativas de cooptação das lideranças do movimento, João Pedro Teixeira a maior liderança da Liga de Sapé “entrou na mira dos latifundiários”, conforme Alves (2014, p. 67). As investidas contra João Teixeira foram muitas, inclusive pelas autoridades policiais que se submetiam aos mandos e desmandos dos grandes proprietários. Mas João Pedro Teixeira sabia dos desafios da liderança do movimento e tinha conhecimento que sua luta precisava continuar, ele era a referência e a esperança da reforma agrária para todo aquele povo miserável, pobre e sofrido.

Isso fica exposto no relato de Elizabeth Teixeira (2006):

João Pedro, no dia a dia, na luta da liga camponesa, do movimento do campo por uma reforma agrária, ele dizia para mim: “Vão tirar a minha vida, minha filha, mas a reforma agrária vai ser implantada em nosso país para que a vida do homem do campo melhore, para que eles tenham o direito de criar os seus filhos e não ver morrer de fome e também ter o direito de botar numa escola” (SEMINÁRIO MEMÓRIA CAMPONESA, 2006, p. 21).

Apesar de o movimento encampado por João Pedro Teixeira tornar-se referência na agitação do meio rural na organização da luta por reforma agrária na maioria dos estados nordestinos, infelizmente, no dia 02 de abril de 1962 tombou morto o líder da Liga de Sapé, numa tocaia preparada pelo então Grupo da Várzea que contemplava o conglomerado de latifúndios e usineiros, liderada pelo mandante Agnaldo Veloso Borges, temido proprietário de terras da região. Em afronta a morte de João Pedro, declarou ao governador na oportunidade que “no estado da Paraíba Reforma Agrária

seria recebida na bala” (SOUZA, 1996, apud ALVES, 2014, p. 67).

Com o evento da morte de João Teixeira, os ânimos entre proprietários e camponeses ficaram exaltados, de acordo com Aued (1981, p. 44) “O proletariado ensaiava um esboço de reação organizada, não permitindo que a violência e o arbítrio do capital passassem impunes”. Revoltados com o crime bárbaro ao líder da Liga de Sapé, os camponeses não desencorajaram e mostraram o que tinham aprendido com João Teixeira, pois a luta continuaria mesmo com a impunidade presente.

O assassinato de João Pedro ecoou no país, pois estremeceu e revoltou os camponeses da Paraíba, que, mesmo ao sentir a ofensiva, não se calaram como esperavam os latifundiários. Pelo contrário, eles não se intimidaram e, apesar da repressão policial, compareceram em massa ao enterro de João Pedro juntamente com estudantes, políticos, amigos da família e membros dos sindicatos. Mais de cinco mil camponeses foram às ruas de Sapé para aguardar a hora do sepultamento de João Pedro (ALVES, 2014, p.67).

A morte da Liderança da Liga de Sapé, promoveu o florescimento do espírito de luta entre os camponeses.

Sapé tornou-se o quartel-general do movimento. A situação em parte da região da várzea, a condição de maior conglomerado industrial do estado, a existência de latifúndios, a monocultura da cana-de-açúcar fazia com que Sapé apresentasse vantagens para sediar o movimento que visava, nos seus planos, à libertação dos trabalhadores rurais. O povo unido e gritando na praça pública assustava a burguesia e os grandes proprietários da terra [...]. Ninguém, em sã consciência, poderia pôr em dúvida a existência de sementes de justiça das demandas. Pelejavam por uma causa justa (TARGINO, 2011, p. 92).

As Ligas Camponesas no Nordeste foram fundamentais para a reflexão da luta do campesinato brasileiro, a partir da organização do movimento e da resistência contra as injustiças capitalistas cometidas pelos grandes latifundiários, outras mobilizações em favor da luta camponesa ressoam em todo Brasil, neste contexto não podemos deixar de mencionar a participação política do PCB como organização sindicalista que contribuiu muito para aflorar a militância por direitos sociais. De 1953 a 1958, a formação de consciência da classe trabalhadora teve respaldo nas muitas conferências e congressos temáticos apoiados pelos movimentos sindicais e PCB¹⁵. A conscientização dos trabalhadores atingiu todo o Brasil, resultando na formação de novas ligas espalhadas por 18 estados brasileiros.

A institucionalização do campesinato destaca-se naquele período. Há o

¹⁵ I Conferência Nacional dos Trabalhadores (1953); II Conferência Nacional dos Trabalhadores Rurais (1954); Congresso de Salvação do Nordeste (1955); I Congresso de Camponeses de Pernambuco (1955); I Congresso de Trabalhadores da Paraíba (1958) (AUED, 1981, p. 29).

desenvolvimento em 1954, da União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas (ULTAB), com o objetivo de formar a aliança entre camponeses e operários, porém atuou principalmente na organização da luta camponesa por meio de associações, que no final dos anos 60 migraram para sindicalização, haja vista, que sindicato rural foi regulamentado em 1962 pelo governo de João Goulart, mediante a Portaria nº 355-A. Este processo de transição foi permeado pela disputa de controle político na organização de uma confederação sindical. A Igreja Católica era ligada a vários sindicatos, principalmente no Nordeste, onde apoiava a maioria destes. A partir da 1ª Convenção Brasileira de Sindicatos Rurais, realizada em Natal, em 1963, houve a proposição de fundar uma confederação sindical. A Igreja Católica com apoio de federações cristãs adiantou-se e protocolou a criação da confederação, mas como aproximadamente 19 federações estavam aguardando aprovação o pedido foi negado pelo Ministério do Trabalho. Porém, em dezembro de 1963, a ULTAB realizou um acordo com as instituições cristãs e organizou uma lista única com candidatos pertencentes aos dois segmentos, foi criada a Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares (CONTAG) (FERNANDES, 2000; MARTINS, 1981; MEDEIROS, 1989).

O contexto econômico e político no Brasil, em 1963, estava conturbado, os índices econômicos eram desfavoráveis, a inflação estava em ascensão, o governo necessitava de medidas que reforçariam as estruturas sociais e econômicas do país, a efervescência dos movimentos reivindicativos, sindicatos, ligas camponesas e movimentos sociais do campo em todo país exerceram pressão em favor da reforma agrária (MORISSAWA, 2001). As pressões camponesas contribuíram para aprovação da Lei nº 4.214/1963 instituindo o Estatuto do Trabalhador Rural (ETR), que estabeleceu garantias como:

a posse de carteira profissional de trabalhador rural, que o identificava e servia para o registro dos contratos de trabalho; regularização da jornada de trabalho; reconhecimento do direito ao salário-mínimo; repouso semanal remunerado; férias anuais remuneradas; indenização por tempo de serviço, quando ocorresse demissão sem justa causa; aviso prévio em caso de demissão; estabilidade no emprego após dez anos de serviço; direito a sindicalização e, para as mulheres, o direito a doze semanas de licença remunerada por ocasião do parto (ANDRADE, 1986, p. 35).

Ocorria que o ETR atendia aos interesses da classe dominante, nas regiões onde a maior parte da terra já estava desapropriada dos trabalhadores rurais e a

agricultura praticada era baseada nos termos capitalistas e isso organizaria a dinâmica do trabalho assalariado. Em outras regiões, onde ainda existiam disputas de terra e trabalho explorado, os proprietários acreditavam que o ETR não seria colocado em prática. Assim, a aplicação da lei que favorecia os camponeses era aplicada conforme a intensidade e força dos movimentos de trabalhadores rurais, para Andrade (1986, p. 36) explica esse processo quando cita:

O movimento reivindicatório dos trabalhadores rurais se fortaleceu em alguns estados mais do que em outros, daí se observar que a aplicação da legislação que os favorecia far-se-ia com maior ou menor intensidade, conforme alguns fatores, como a maior ou menor necessidade de acesso à terra e de regulamentação do trabalho, o nível de organização dos trabalhadores rurais no estado e a posição mais ou menos favorável dos governadores.

A história do Nordeste brasileiro nos proporciona refletir a luta camponesa das Ligas e a organização do camponês pelo direito de vida na terra, destaca Aued (1981, p. 77) quando cita que o conteúdo significativo das reivindicações se concentram na “terra para os homens sem-terra”, caracterizado com a “luta pela legalidade” que propicia a tomada de consciência, resultado da luta travada pelos camponeses, não se restringindo apenas à exploração do trabalho, câmbio e expulsões da terra, mas pelas precárias condições da vida camponesa que é parte da lógica da acumulação do sistema capitalista, sob o monopólio dos grandes fazendeiros.

As ligas camponesas compreendem um dos movimentos sociais mais importantes e significativos na história dos conflitos contra o latifúndio e as desigualdades sociais no Nordeste, com expressivos protestos contra as relações de trabalho que exploravam a força de trabalho do homem do campo. Como próprio nome aponta, liga refere-se ao conjunto de camponeses, trabalhadores rurais, foreiros, arrendatários e pequenos proprietários que, unidos, organizaram um movimento na zona da mata nordestina, área de extrema pobreza, onde o avanço da monocultura canavieira provocava a exploração e expulsão do homem do campo. Começando por Pernambuco, alcançou grande repercussão tanto em outros estados nordestinos quanto em estados nacionais (ROCHA et al, 2010, p. 198).

Corroborando, Oliveira (1990, p. 25-27) quando cita:

Foi com as ligas camponesas, nas décadas de 50 e 60, que a luta camponesa no Brasil ganhou a dimensão nacional. Nascidas muitas vezes como sociedade beneficente dos defuntos, as Ligas foram organizando, no Nordeste brasileiro, a luta dos foreiros, moradores, arrendatários, pequenos proprietários e trabalhadores da Zona da Mata contra o latifúndio.[...] O movimento das Ligas Camponesas tem que ser entendido, não como um movimento local, mas como manifestação nacional de um estado de tensão e injustiças a que estavam submetidos

os trabalhadores do campo e as profundas desigualdades nas condições gerais do desenvolvimento capitalista no país.

As relações capitalistas entre o camponês e o latifúndio expressam a exploração e aumento da mais-valia, deste modo o cerne da luta por reforma agrária consiste na luta contra o “monopólio de classe sobre a terra e o monopólio de classe sobre o capital” Martins (1986, p.185). É nesta luta que o exemplo das ligas camponesas vem contribuir com a formação dos futuros movimentos sociais de luta pela terra, pós 1964.

1.3 Golpe de 1964: política agrária e massacre camponês.

Tempos difíceis e sombrios abateram-se sobre o Brasil no período de 1964 a 1985, a violenta ruptura na trajetória política e social, levaram os movimentos sociais do campo a calar-se. Prisão, tortura, violência e morte fazem parte do jogo político implementado pela ditadura militar. E por que jogo político? No período que antecedeu o golpe militar, o Brasil encontrava-se sob o governo desenvolvimentista que não deixava de estar comprometido com a expansão capitalista e de portas abertas ao capital estrangeiro, porém, havia uma abertura do governo no debate com os sindicatos e movimentos organizados que defendem os interesses populares. Nesse processo de abertura, as reivindicações sindicais e populares resultaram em certas conquistas da classe trabalhadora. A burguesia, representada pelos latifundiários, empresários e banqueiros não estavam contentes com essa situação. De maneira organizada, a classe dominante junto ao setor militar conservador elabora um plano de integração do Brasil ao mundo capitalista, particularmente ao império estadunidense e para isso era necessária a tomada do poder por meio da intervenção militar (MARTINS, 1986).

O golpe pôs a descoberto um processo que estava em andamento a algum tempo e que a política de frente única de vários grupos e partidos não permitiu que fosse visto com clareza. Muito antes do golpe, os empresários (industriais, comerciantes, banqueiros e representantes do imperialismo americano) organizados pelo IPES – Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais, no Rio e em São Paulo delegaram a um grupo de empresários e técnicos a tarefa de preparar um diagnóstico da situação fundiária brasileira e de proporem um projeto de lei de Reforma agrária do ponto de vista da burguesia e dos grupos econômicos estrangeiros (MARTINS, 1986, p. 93).

O governo de João Goulart conduzia o Brasil, pautando-se nas reformas de base, o que despertou a ira das classes conservadoras, no dia 13 de março de 1964 o Comando Geral dos Trabalhadores (CGT) organizou um comício apoiado pelo Governo

João Goulart, na oportunidade discursou alegando que a diminuição das desigualdades socioeconômicas no país eram uma necessidade emergente e assim estava comprometido com reforma agrária, por meio da desapropriação de terras às margens de rodovias federais. A manifestação do governo estarreceu os conservadores que conspiravam a derrubada de Jango (ARAÚJO; SILVA; SANTOS, 2013).

Em 31 de março de 1964 foi consumado o golpe, assumiu o comando do país, o Marechal Castelo Branco que implementou as primeiras ações de repressão, inicialmente cassou e anulou direitos constitucionais impedindo que reivindicações pudessem ser amparadas pela lei maior, proibiu greves e interveio nos sindicatos, instaurou um clima de controle total, criou o Serviço Nacional de Informação (SNI) assim poderia acompanhar atividades que comprometeriam o governo (MORISSAWA, 2001).

No setor agrário, logo no primeiro ano, mais precisamente no dia 30 de novembro de 1964, a Lei nº5.404 foi promulgada originando o Estatuto da Terra que estabelecia, de acordo com Andrade (1986, p.43 – 44):

[...] como finalidade realizar uma melhor distribuição da propriedade, classificar os imóveis em quatro tipos de categorias, dar função social a propriedade, criar Fundo Nacional de Reforma Agrária (FNRA), fazer zoneamento e levantamentos cadastrais, patrocinar a colonização oficial e particular, apoiar o desenvolvimento do cooperativismo, estimulando a implantação das Cooperativas Integrais de Reforma Agrária (CIRA), estimular o seguro agrícola, regulamentar o arrendamento rural, como a parceria agrícola, pecuária e extrativismo.

De acordo com Morissawa (2001, p. 99) “o Estatuto da Terra jamais foi implantado, era um faz de conta”, sua função limitou-se a controlar as lutas sociais e desarticular os conflitos agrários. Por outro lado, Martins (1986) discute que a implementação do Estatuto da Terra foi pensada com base nos estudos do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), que diante dos resultados propôs um projeto de reforma agrária baseado nos interesses capitais, da burguesia e grupos econômicos estrangeiros. Isto se justifica pois os membros do IPES haviam assinado a *Carta de Punta del Este*¹⁶denominado de Aliança para o Progresso, documento proposto pelo governo americano para forçar os países latino-americanos a modificarem as estruturas fundiárias de seus países, evitando revoluções comunistas, em razão e em resposta à

¹⁶ Carta del Punta del Este é um documento proposto pela *Alianza Para El Progreso* promovida pelo governo americano em 1961 tendo como base a promoção da organização fundiária na América Latina.

Revolução Cubana, de 1959.

Não menos importante, deve-se analisar que em pleno golpe militar, antes da aprovação da lei do Estatuto da Terra, o governo norte-americano encaminhou para o Brasil um representante da Aliança para o Progresso, Walt Rostow, teórico de economia e ideólogo do capitalismo que palestrou para industriais em São Paulo sobre a “transformação e modernização da agricultura” (MARTINS, 1986, p. 94). Ao aprovar o Estatuto da Terra, estava consumada a subordinação ao capital estrangeiro, ampliação da concentração de renda e crescimento econômico que beneficiava a classe dominante, para os demais restou somente conviver com as desigualdades sociais e a repressão. A ditadura cumpriu a agenda internacional firmada na Carta de Punta del Este (1961, p. 15) que cita, além de outras orientações:

4) Acelerar el proceso de una industrialización racional para aumentar la productividad global de la economía, utilizando plenamente la capacidad y los servicios tanto del sector privado como del público, aprovechando los recursos naturales del area y proporcionando ocupación productiva y bien remunerada a los trabajadores total ou parcialmente desocupados. Dentro de este proceso de industrialización prestar atención especial al establecimiento y desarrollo de las industrias productoras de bienes de capital. 5) Aumentar considerablemente la productividad y la producción agrícola, y mejorar asimismo los servicios de almacenamiento, transporte y distribución.

Corsi (2014, p.125), corrobora com essa reflexão:

Os problemas da profunda desigualdade social, da miséria de grande parte da população e da exclusão, faces de um mesmo processo, expressavam determinações profundas que tinham origem em uma sociedade colonial assentada na grande propriedade e na escravidão, voltada para a exportação de bens primários para a economia mundial. Estes problemas foram aprofundados no período da ditadura a partir da adoção de políticas econômicas que, além de estimularem a acumulação de capital, implicaram na contenção dos salários e no incremento explosivo da inflação, da dívida interna e da dívida externa.

O Estatuto da Terra efetiva o plano da classe dominante, pois a burguesia nacional e os grupos internacionais compactuam com a ideia de alteração da estrutura fundiária e ampliação do mercado. Para Martins (1986) as características sinalizadas no Estatuto da Terra, projetam o desenvolvimento de empresas agrícolas, transformação da terra em um negócio rentável, aumento da produtividade voltada para o mercado, modernização da agricultura com a implementação de tecnologia utilizando insumos em larga escala, medidas que beneficiaram a indústria de máquinas agrícolas e multinacionais produtoras de insumos que estavam em forte expansão com o

desenvolvimento da Revolução Verde¹⁷ que se intensificou a partir de 1960.

Como a questão econômica estava encaminhada, ao sabor dos interesses da classe dominante, porém para não haver surpresas era necessário governar com mãos de ferro. O controle social deveria ser mantido evitando o engendramento de movimentos reivindicatórios, sindicais, políticos, estudantis etc. Segundo Carneiro; Cioccarri (2011, p.24):

Em algumas circunstâncias, o silêncio é instrumento de resistência. Em outras, é a força das palavras o que as torna proibidas pelo sistema opressor. Durante a ditadura militar no Brasil, o uso do termo “camponês” poderia ser suficiente para desencadear prisões, torturas e assassinatos.

A consolidação no modelo capital de acumulação, contava com apoio da repressão militar, conforme o autor:

A repressão aos sindicatos mostrava bem o caráter da ditadura que se instalava. A articulação de militares com empresários ligados ao grande capital nacional e estrangeiro, apoiada pelos latifundiários e políticos conservadores, deu-se em torno da contenção dos avanços dos movimentos organizados de trabalhadores no campo e na cidade (MATTOS, 2009, p. 101).

No período inicial da ditadura, a repressão foi muito dura em relação a lideranças sindicais e políticas, principalmente, as que estavam ligadas a partidos trabalhista e comunista. A resistência contra a ditadura emergiu da ação política estudantil que no período de 1966 a 1968 protagonizou manifestações e passeatas por todo o Brasil, de acordo com, Araújo; Silva e Santos (2013, p. 19) “levando a bandeira, abaixo a Ditadura Militar”.

¹⁷ A Revolução Verde, que se iniciou nos países desenvolvidos e depois atingiu o mundo subdesenvolvido, se baseava em uma mudança radical nas técnicas utilizadas na agricultura. [...] com a adição de produtos químicos, insumos e variedades de sementes estrangeiras (que vão ser utilizadas em monoculturas em larga escala) não só vai gerar vulnerabilidade ecológica com a redução da diversidade genética e a desestabilização dos sistemas do solo e da água, como também vai impulsionar a dependência das empresas multinacionais produtoras de veículos, máquinas e implementos agrícolas, defensivos agrícolas e de sementes dentre outras (ALBANO e DE SÁ, 2011, p.129)A Revolução Verde disseminou globalmente um novo regime tecnológico baseado na dependência da agricultura em relação à indústria e ao capital financeiro. Esse processo foi alavancado ideologicamente sob o manto da modernização, uma noção legitimadora dos arranjos institucionais que passaram a articular de forma coerente interesses empresariais com os paradigmas técnico-científico e econômico consolidados. Além disso, o rumo que assumiu a agricultura a partir do final do século XIX foi muito funcional para a evolução do capitalismo em um momento histórico de acelerada industrialização e urbanização. Nesse novo contexto histórico, a agroquímica assumiu o estatuto de “agricultura convencional” com base no qual a noção de agricultura alternativa passou a ser referida (DICIONÁRIO DE EDUCAÇÃO NO CAMPO, 2012, p. 43) Na agricultura nativa, por exemplo, os sistemas de cultivo incluem uma relação simbiótica entre solo, água, plantas e animais domésticos. A agricultura da Revolução Verde substituiu essa integração no nível da propriedade rural pela integração de insumos como as sementes e os produtos químicos (SHIVA, 2003 p.56)

A partir de 1968 o governo militar endureceu ainda mais, com a promulgação do Ato institucional nº 5 (AI-5) pois a repressão intensificou-se, contra os movimentos estudantis que até o momento ainda tinham a mínima possibilidade de resistência e acabam sendo perseguidos e silenciados. Este período entrou para história conhecido como “anos de chumbo”. Acuados pela vigilância e repressão, sem a possibilidade da luta democrática, das manifestações e movimentos reivindicatórios, optaram pela luta armada.

Nesse período, proliferaram inúmeras tentativas de guerrilha urbana e rural no Brasil. A resposta a este movimento, por parte do regime militar, foi uma violenta repressão sobre os grupos e organizações de esquerda. A conjugação da opção pela luta armada, feita por uma grande parte da esquerda brasileira, com a nova conjuntura de endurecimento repressivo da ditadura pós AI-5 foi trágica. Em poucos anos as organizações foram destruídas pela repressão, deixando um saldo de inúmeros mortos, desaparecidos, presos, exilados e banidos (ARAÚJO; SILVA; SANTOS, 2013, p. 20).

No campo, a repressão continuava, pois o legado pré 1964 de efervescência dos movimentos reivindicatórios precisava ser exterminado, a presença do exército se tornou visível e os trabalhadores rurais passaram a conviver com o medo. Em diversas localidades, nas quais os camponeses eram ligados a movimentos sindicais ou associações, estavam marcados, sofriam perseguições, eram presos, humilhados e torturados.

Naqueles dias após o golpe [...] viveram dias de terror. Não eram apenas a polícia local e os próprios patrões com suas milícias privadas, eram soldados desconhecidos, muitos a pé ou em caminhões, que invadiam suas casas, intimidavam, prendiam e torturavam através de demonstrações ostensivas de poder (NOVAES, 1997 apud MEDEIROS, 2014, p. 202).

Os trabalhadores rurais sofreram um massacre com a ditadura, grande parte das lideranças sindicais e das Ligas Camponesas, além de perseguidos, pagaram com a vida. O Nordeste, apresentava-se como uma das regiões onde o campesinato sofreu maior repressão, a luta do camponês encabeçada pelas Ligas Camponesas no período anterior à ditadura, era uma afronta aos latifúndios.

Segundo Ianni (apud, Carneiro; Ciocari, 2011, p.37) “a ditadura instalada no país elegeu o nordeste como uma região particularmente importante, perigosa, na qual desencadeou uma repressão política selvagem”, ou seja, os efeitos contra o campesinato foram imediatos e brutais, muitos crimes e chacinas eram cometidos na

tentativa de expulsão dos camponeses da terra, a tomada da propriedade ocorria de forma covarde, a ação era realizada por jagunços, pistoleiros armados, polícia militar e DOPS¹⁸, a resistência do camponês, resultava em morte na maior parte das vezes que desprovido de arma de fogo, só lhe restava lutar com as armas do seu trabalho (BRITO, 2015,p. 80).

A literatura brasileira contempla vários estudos¹⁹ e levantamentos estatísticos de trabalhadores e sindicalistas mortos e desaparecidos no período da ditadura militar, ao atentar para alguns destes relatórios é possível verificar que os trabalhadores do campo sempre foram a maioria perseguida.

No documento²⁰ elaborado pela Central Única dos Trabalhadores, (CUT) em 2015, é possível identificar a violência sofrida pelos trabalhadores rurais. Baseados nos estudos de Viana (2013), o relatório apresenta informações do período de 1961 a 1988 em que advogados, religiosos e apoiadores de movimentos rurais também contabilizam as estatísticas de mortos e desaparecidos.

Os vários relatos de trabalhadores rurais, sindicalistas, amigos e familiares de perseguidos que permaneceram vivos nos revelam a crueldade como as ações na ditadura eram direcionadas. Vejamos algumas manifestações da violência sofrida em meio ao golpe militar:

Imediatamente após o golpe foi posta na ilegalidade e começaram a perseguir e prender camponeses e assassinaram vários, enforcaram, queimaram... Pedro Fazendeiro, da liga de Sapé, na Paraíba, foi pendurado numa árvore e queimado com gasolina pelos grandes latifundiários da região. Queimaram o secretário da liga... não se contentavam em matá-los: penduraram em árvores, meteram gasolina e queimaram-nos (Julião, 1979 apud Koury 2010, p. 205).

O líder camponês Marcos Martins da Silva, um dos fundadores e o primeiro presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Escada (PE), sobreviveu a uma série de violências, praticadas tanto por parte de agentes da repressão do Estado como por latifundiários nos anos 1960, 1970 e 1980. Mais de uma vez, Marcos foi preso, torturado e

¹⁸ DOPS - Delegacias de Ordem Política e Social foram órgãos de cunho investigativo e repressivo que, apesar de instituídos nos estados brasileiros durante as décadas de 1920 e 1930, foram especialmente atuantes durante o Regime Militar Brasileiro (1964-1985).[...] vinculados às Secretarias de Segurança Pública de estado, após o dia 1º de 2 Abril de 1964, passaram a atuar como a base da chamada Comunidade de Informações, encabeçada pelo Serviço Nacional de Informações(SODRÉ e RONCAGLIO, 2016, p. 2)

¹⁹ Comitê Brasileiro pela Anistia, 1979; Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos, 2007; Comissão da Verdade “Rubens Paiva” da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 2009; Comissão Nacional da Verdade, 2011; O levantamento de Gilney Viana Camponeses mortos e desaparecidos, 2013; Relatório Final da Comissão Nacional da Verdade, 2014.

²⁰ Sindicalistas mortos e desaparecidos durante a ditadura militar e a transição civil no Brasil: 1964-1988. Comissão Nacional da Memória, Verdade e Justiça, Central Única dos Trabalhadores, São Paulo: 2015 (CUT, 2015).

ameaçado de morte [...] me botaram num quarto incomunicável. Toda usina tinha uma cadeia escondida chamada 'Benedita' - um quartinho pequeno, bem fechado, como uma catacumba de defunto, que só tinha um buraquinho pra tomar fôlego.

[...] Eles me dizendo: 'No outro dia, nós viemos pra te levar para a mata do Espinho (CIOCCARI, 2015, p.145).

O trabalhador rural José Benedito da Silva estava tentando defender os seus direitos quando foi preso e agredido por capangas do senhor de engenho [...] "Amarraram o trabalhador na carroceria de um caminhão, como se fosse um crucificado, e bateram nele quase até a morte". As humilhações e torturas prosseguiram por longo tempo. Coagido por jagunços, ele era obrigado a subir num coqueiro, com uma corda amarrada ao pé. Quando chegava ao topo, era arrastado pela corda e espancado. "Quando ele não aguentou mais, tiraram a roupa dele e pegaram um facão, cortaram aqui nele assim e tiraram uma tira de couro até a bunda" (CARNEIRO; CIOCCARI, 2011, p.72).

O golpe militar consolidou a acumulação capitalista, favorecendo as condições de superacumulação aos setores empresariais internos e externos, promovendo a intensificação da abertura às novas tecnologias financiadas por organismos internacionais. O aumento na exploração do trabalho assalariado, salários arrochados e a diminuição do poder de compra da população acentuou os índices de miséria no país (MATTOS, 2009 apud BRITO, 2015, 78).

A modernização da agricultura no período da ditadura brasileira protagonizou a desarticulação dos movimentos do campo, acentuando a exploração e expulsão do campesinato. Para Martins (1986, p. 17 – 18):

[...] a resistência do camponês não expressa o seu sentido num universo particular e isolado, camponês; que a resistência do camponês à expropriação, ao capital, vem de dentro do próprio capitalismo. Que essa resistência só adquire sentido pela mediação das contradições fundamentais que contrapõem operários e burgueses, pois a questão agrária é uma entre outras expressões das contradições do capital.

O capitalismo, ao mesmo tempo que promoveu a desapropriação em grande escala, direcionou a concentração de terras para empresários nacionais e estrangeiros, como afirmado anteriormente. Estes por sua vez, imbuídos na expansão de suas propriedades, refletem a lógica do capitalismo; força a reprodução da expropriação por parte das grandes empresas, proporcionando a manutenção dos conflitos no campo, o que gera novas formas de resistência (MEDEIROS, 2014).

1.4 Os conflitos da luta pela terra no Estado do Paraná

No estado do Paraná a realidade da luta pela terra seguiu os mesmos princípios da exploração capitalista e dos conflitos da posse pela terra, vivenciada em outros estados do Brasil.

Na década de 1930, as distorções na apropriação da terra paranaense promovidas até o momento pela concessão de terras outorgadas para colonização, o Decreto número 300 assinado pelo interventor Mário Tourinho extinguiu o antigo modo de concessão de terra promovendo o retorno à tutela do Estado de três milhões de hectares, desviados em projetos de colonização e seis milhões de hectares, produtos de grilagens. Tourinho também editou o Decreto 800, que normatizava a distribuição de terras no Paraná, este decreto estabelecia que as áreas consideradas devolutas somente poderiam ser adquiridas a título de compra “pelos que nela se comprometessem a morar e estabelecer cultura efetiva” (SERRA, 2010, p.05).

Com a Crise mundial de 1929, em detrimento da Revolução de 1930, a elite dominante deixa mais claro sua posição no campo da luta de classes, o Estado sempre atrelado ao poder e aos interesses capitais avança promovendo a defesa da classe empresarial vinculada ao setor imobiliário. Assim, a posse da terra no Estado do Paraná, a partir de 1940 revelou uma série de conflitos na caminhada da luta pela terra pelos posseiros.

O mercado imobiliário de terras a partir de 1947 avançou, com a nomeação de Moisés Lupion como governo do Estado, as colonizadoras muitas vezes em conluio com grileiros expandiram seus negócios com maior liberdade, sem a devida fiscalização ou controle do Estado. De acordo com Lausmann (2007) na ilegalidade grupos imobiliários e companhias colonizadoras aumentavam seus lucros e patrimônio, a falsificação²¹ de documentos e títulos de propriedade e posse, inescrupulosas negociatas com grileiros foram pontos cruciais para o surgimento de conflitos entre empresas, posseiros, grileiros e indígenas.

²¹ Em relatório sobre o período de 1932 a 1939, encaminhado a Getúlio Vargas, então Presidente da República, o Interventor Federal do Estado do Paraná, Manoel Ribas, apontou uma série de irregularidades e demonstrou, com certa argúcia, a extensão do processo fraudulento de concessões de terras a empresas particulares (PRIORI, 2011, p.28).

Os grileiros disputavam a apropriação da terra e do espaço com indígenas, proprietários legais, posseiros e companhias colonizadoras. Interessava aos grileiros o direito de ganhar os tributos da comercialização, valorização ou arrendamento da terra. Procuravam forjar os títulos legais de propriedade para obter a renda da desapropriação por parte do Estado ou da compra por outro colono ou fazendeiro e talvez constituir sua colonizadora num espaço não concedido. Contribuía para isso a confusão fundiária operada pela incompetência e conveniência governamental dos institutos de terras e colonização oficial, que demarcavam mal os limites das propriedades e comercializavam mais de uma vez o mesmo lote. A concessão gratuita das terras permitia às companhias particulares explorar para si a madeira, a erva-mate e outros recursos existentes nas florestas sem que precisassem mobilizar grande soma de capital. A exploração de trabalhadores rurais sem-terra do Paraguai (os *mensus*) e do norte do Brasil tornava-se lucrativa com o esquema de peonagem e com a cobrança de renda pelo uso temporário de terras. A demarcação dos lotes era simples e barata, paga com a venda de poucos lotes aos colonos. O comércio de terras no Paraná tornou-se negócio rentável (MARQUES, 2008, p. 13).

No processo de ocupação paranaense muitas áreas desbravadas por posseiros passaram a ser o foco de interesse de grileiros e colonizadores, com a anuência subliminar do estado. Os conflitos pela posse da terra ganharam campo consolidando o confronto direto entre classes antagônicas. Neste contexto, entre final de 1940 e início de 1950, o Norte Velho tornou-se palco de conflitos armados, marcas provocadas pelo avanço das colonizadoras e sua atuação ilícita com mercado de terras (SERRA, 2010).

1.4.1 Guerra de Porecatu

No Estado do Paraná a luta dos trabalhadores rurais pela posse da terra culminou com a Guerra de Porecatu, evento ocorrido no norte do Estado e que deve ser considerado um exemplo de organização da classe trabalhadora rural no enfrentamento aos opressores do capital, na época colonizadoras que buscavam a posse das terras em que viviam os posseiros.

A colonização da região norte do Paraná foi fomentada pela política de terras do governo Vargas de 1930, conhecida como 'Marcha para o Oeste'. Uma grande leva de posseiros, trabalhadores rurais e proprietários oriundos principalmente do Estado de São Paulo, na perspectiva de melhores condições de trabalho e vida estabeleceram residência no norte do Paraná.

De acordo com Priori (2012, p. 129), desde o início, o processo de colonização da região Norte conta com a atuação conflitante entre posseiros e grileiros.

a colonização ocorreu em pequenas posses de terra, por meio do plantio de café, de culturas alimentares e de criação de porcos; posteriormente, em meados dos anos 1940, a organização da propriedade da terra foi realizada com a presença de grandes grileiros, que expulsaram os posseiros e estruturaram as suas propriedades com base no cultivo da cultura do café, na criação de gado, na plantação de cana-de-açúcar, associados com o trabalho assalariado. Portanto, são esses dois agentes sociais - posseiro e grileiro – os personagens de um dos mais importantes conflitos de terra do Estado do Paraná no século XX.

A disputa de terras no norte do Paraná, mais precisamente em Porecatu e municípios próximos, contou com a articulação do Estado em favor das companhias colonizadoras e a concessão de terras sem titulação de posse. As terras onde localiza-se Porecatu, eram parte de uma concessão em prol da Companhia Colonizadora Alves de Almeida & Irmãos. Em meados de 1942, Manoel Ribas, governador do Estado do Paraná objetivando atrair trabalhadores rurais de outros estados para fins de desmatamento e colonização da região, acabou por anular a concessão das terras pertencentes a Companhia Colonizadora Alves de Almeida & Irmãos. Estas terras foram loteadas e vendidas a preços acessíveis aos trabalhadores rurais (SILVA, 2006, p.53). De acordo com, Da Silva (2006, p. 55):

A ausência de qualquer política fundiária séria por parte do governo teve como resultado a ocupação caótica e desordenada do espaço. Aliada a isso, a paixão pelo lucro, seja econômico, político, ou simbólico, que animava diferentes agentes sociais, só contribuiu para a exacerbação das hostilidades.

Os agricultores, lavradores ou trabalhadores rurais que haviam adquirido essas terras passou a cultivar seus espaços. No imaginário destes trabalhadores rurais a satisfação de adquirir seu pedaço de terra de maneira legal tornou-se uma ação honrosa. Essa política governamental trouxe para o norte do Estado muitos trabalhadores rurais que diante dos mais de 120.000 hectares de terras vendidos pelo governo, estabeleceram residência e iniciaram o desmatamento e cultivos de roças na esperança de uma vida mais digna e próspera.

Os conflitos armados tiveram início no final de 1948 e só foram desmobilizados em julho de 1951, com a presença das tropas da Polícia Militar do Estado e de agentes das Delegacias Especializadas de Ordem Política e Social (DOPS) de São Paulo e do Paraná. A resistência armada dos posseiros de Porecatu marcou a região, que se constituiu em alvo de grandes reportagens nos principais diários do país e em

órgãos de imprensa periódica, como a revista “O Cruzeiro” e o semanário “Voz Operária”, órgão do Partido Comunista Brasileiro (PRIORI, 2009, p.02).

As terras do norte eram denominadas de superior qualidade para agricultura, principalmente no cultivo do café. Diante destas notícias um grande fluxo de proprietários, especuladores e fazendeiros foram atraídos para a região.

Com o passar do tempo, a legalização das terras e expedição da titularidade de posse, garantidas pelo governo não aconteceu, aumentando a tensão e insatisfação dos posseiros, diante do descaso governamental e das condições de eclosão de conflitos fundiários onde fazendeiros, jagunços salvaguardados pelas forças militares protagonizaram invasões e expulsavam posseiros subtraindo suas terras.

1.4.2 PCB no Estado do Paraná

As atividades comunistas no Estado do Paraná foram identificadas desde o final da década de 1920. Segundo Kielier & Codato (2008, p 25), “elas teriam ocorrido até 1937, quando foram desbaratadas pela ditadura que levou a maioria de seus dirigentes para a prisão, após a decretação do Estado Novo”.

Com a implantação do regime de exceção, em 1937, os partidos de esquerda foram reprimidos violentamente, o Departamento de Ordem Política e Social - DOPS foi o órgão do Estado brasileiro responsável pelo controle, caça e prisão de dirigentes comunistas, situação que perdurou por quase uma década, quando o governo de Vargas rompeu relações com a Alemanha nazista. A partir de 1942, houve um afrouxamento contra a repressão comunista culminando com a retomada do Partido Comunista Brasileiro - PCB às atividades políticas dentro da legalidade, em 1945 (KIELLER & CODATO, 2008).

Neste período no Paraná o PCB tinha sua representatividade limitada, possuía um Comitê Estadual em Curitiba; Regional, em Londrina; e distribuídos em cidades como Porecatu, Jaguapitã, Rolândia, Cambé, Cornélio Procópio, como demais cidades do Estado, citadas a seguir:

Os documentos guardados no DOPS mostram que a atividade comunista no Paraná era, de fato, intensa. No período posterior a 1950, além de dirigir a maioria dos sindicatos estaduais e locais, o PCB estava presente nas cidades mais importantes do estado, como Londrina, Maringá, Ponta Grossa, Curitiba, Ibiporã, União da Vitória, Rio Negro,

Cornélio Procópio, Cambé, Sertanópolis, Antonina, Paranaguá, Marrecas (depois Francisco Beltrão), Jaguapitã, Morretes e Curiúva (KIELLER & CODATO, 2008).

No estado do Paraná, o PCB esteve organizado de 1945-1964 em três grandes frentes: a Campanha pela Paz, a luta pela imprensa popular e os conflitos de terra no norte do estado e participou ativamente de dois grandes levantes camponeses. Destacaram-se os movimentos agrários no Paraná, os levantes camponeses na região de Porecatu e o Levante do Sudoeste, a organização dos comunistas permeia esses movimentos agrários que lutavam radicalmente contra os setores burgueses. Nota-se que o levante de Porecatu formou uma frente contra os latifundiários, e em favor de uma reforma agrária radical (KIELLER & CODATO, 2008).

Como reflexo do levante camponês que aconteceu no Norte do Paraná, surgiram inúmeras uniões de trabalhadores. O fim do conflito de Porecatu criou condições para que, sob a liderança do Partido, que ao mesmo tempo em que se estruturou aumentou enormemente sua influência, fossem organizadas as Uniões Gerais dos Trabalhadores (UGT). Esse seria “um aspecto específico da organização dos comunistas paranaenses, pois não se teria observado fenômeno igual no resto do país” (KIELLER & CODATO, 2008, pág. 56).

A partir de 1957, houve a criação da companhia chamada CITLA (Clevelândia Industrial e Territorial Ltda) a serviço dos interesses econômicos e com o apoio do governador, Adolfo de Oliveira Franco. A CITLA se propunha a regulamentar a venda de terras, loteando estes espaços, expulsando os posseiros que nelas viviam, porém, houve resistência por parte dos posseiros que partiram para o conflito armado contra o governo.

Cabe ressaltar que a empresa CITLA exercia uma prática comum na época, revendia títulos de terras aos posseiros, que já os haviam comprado da empresa Cango. Como muitos possuíam o título, não aceitaram pagar novamente pelas terras que lhes pertenciam, o conflito foi inevitável. Com a contribuição dos comunistas, mesmo que de forma tímida, os posseiros encamparam lutas que marcaram a história paranaense.

Os militantes do PCB, na sua grande maioria, eram representantes urbanos, havia pouca inserção de camponeses. Porém, com a situação de conflito entre posseiros, grileiros e colonizadoras na região de Porecatu, a aproximação do PCB com os posseiros se tornou inevitável (SILVA, 2006). O Partido Comunista Brasileiro

participou ativamente do processo organizativo dos posseiros nos conflitos de resistência no contexto paranaense.

1.4.3 Ligas Camponesas no Estado do Paraná

A resistência armada teve como força motriz a organização da classe trabalhadora rural por intermédio das Ligas Camponesas, de acordo com Priori (2009, 03) “o embrião da resistência armada dos camponeses de Porecatu tem sua origem na fundação das Ligas Camponesas na Região”. Os posseiros iniciaram a organização de um movimento de luta e resistência na região norte do Paraná, esse movimento organizou coletivamente 270 famílias que faziam parte da Liga Camponesa.

Para Priori (2009), as primeiras notícias da formação de uma Liga Camponesa no Estado do Paraná ocorreram em 1944, na localidade conhecida como Ribeirão do Tenente, 270 famílias se uniram e fundaram a Liga Camponesa tendo como lideranças os posseiros Herculano Alves de Barros, Hilário Gonçalves Padilha e José Billar. Uma outra Liga também foi fundada em Guaraci, e seu líder era o posseiro Manoel Marques da Cunha. O objetivo destas duas Ligas era lutar pela legalização da posse da terra.

As Ligas camponesas do Paraná operaram na defesa dos posseiros, incentivando as centenas de famílias a organizarem-se preparando o terreno para a luta pelos seus direitos de posse, haja visto, que o Estado em conluio as empresas colonizadoras tentavam usurpar esse direito a fim de garantir lucro e força de trabalho para grandes latifúndios.

No ano de 1946 houve uma grande manifestação organizada pelas Ligas de Ribeirão do Tenente, Centenário, Guaraci, Água das Pelotas, cabeceira do Centenário, Água Tupi e Ribeirão do Capim. Mais ou menos 1500 pessoas, oriundas das mais diversas ligas de toda a região, se reuniram no patrimônio de Guaraci e resolveram fechar a estrada que ligava Presidente Prudente (SP) a Londrina (PR). O objetivo era sensibilizar o governo e os políticos para a situação de instabilidade que vivia a região e pela legalização imediata das terras dos posseiros. Essa manifestação, apesar do não cumprimento da promessa de legalização das terras feita pelo representante do Departamento de Terras e Colonização, teve uma repercussão importante para o movimento dos posseiros. Além de gerar um sentimento de unidade entre os posseiros de toda a região, acabou dando visibilidade para aquele problema que somente era sentido pelos próprios camponeses (PRIORI, 2009.p. 03).

Para além da organização dos posseiros, as Ligas camponesas dedicavam a maior parte do tempo em atividades associativas, sindicatos que estavam

comprometidos em defender os posseiros e camponeses nas suas necessidades mais imediatas. A presença destes sindicatos fortalecia as negociações dos camponeses junto a seus patrões que, na maioria das vezes, não pagavam seus direitos trabalhistas, salário, férias, diárias e outros direitos acordados. As Ligas também defendiam o auxílio mútuo entre seus associados incentivando as atividades lúdicas, reuniões recreativas e esportivas, esta prática fortalecia a organização do movimento (SILVA, 2006).

A aparição das ligas camponesas no Estado do Paraná, em específico no Norte Pioneiro justificam-se em um momento que as massas camponesas precisam organizar a luta para garantir seus direitos de posse da terra, concomitante a isso, o PCB pensando no desenvolvimento da organização comunista no Estado do Paraná e fortalecimento de suas bases políticas e ideológicas. em meio aos camponeses e conduzir um processo organizativo para denunciar a violência exercida contra os posseiros.

1.5 A emergência do MST no cenário brasileiro e atuação no Estado do Paraná

A constituição do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) enquanto Movimento social do Campo, está para além da data de sua fundação. A formação deste Movimento de luta foi engendrada com base na história da luta pela terra no Brasil.

Os movimentos sociais do campo refletem as relações antagônicas de classe, resultado das contradições econômicas do capitalismo. De acordo com Grzybowski (1990, p. 18) “as lutas pela terra forjam como classe, diferentes frações do campesinato em clara oposição à expropriação imposta pela expansão capitalista”. Isto denota-se pois, no campo a terra é o instrumento da produção, para camponês, produção da sobrevivência, para o capitalista a oportunidade de lucratividade, assim do ponto de vista capital a terra é somente mercadoria, subordinada a um modelo agrário de alta produção e rentabilidade²².

Num cenário, no qual os trabalhadores são privados do acesso à terra, explorados por fazendeiros e submetidos a condições de miséria em áreas urbanas, a necessidade de organização camponesa toma corpo e ganha notoriedade, pois a

²² Agronegócio commodities refere-se “ao conjunto de atividades que envolvem a produção e a distribuição de produtos agropecuários”, *agribusiness*, controle de grandes extensões de terra para produção de *commodities*, altas tecnologias, maquinários e insumos químicos (DICIONÁRIO DE EDUCAÇÃO NO CAMPO, 2012, p.79-85).

modernização conservadora que promoveu o crescimento econômico na agricultura, acabou expulsando para as cidades brasileiras muitos trabalhadores rurais (FERNANDES, 2000,p. 49).O desenvolvimento da luta organizada pelo campesinato em defesa dos direitos sociais ganhou muita intensidade no período anterior ao golpe militar, mais precisamente com o movimento das ligas camponesas e o sindicalismo de trabalhadores rurais, estes elementos são parte viva na composição MST, na década de 1980.

Segundo Fernandes (2000) o período de 1979 a 1984 pode ser batizado como processo de gestação do MST, contexto de crise da ditadura militar a partir da insatisfação popular com a repressão e as condições de miséria no campo e nas cidades, formaram-se as primeiras experiências de ocupação da terra. Exemplos desta luta são as ocupações em 1978, das Glebas Macali e Brilhante; 1980, Encruzilhada Natalino, ambas no Rio Grande do Sul; o resultado destas ocupações permitiu que os trabalhadores rurais refletissem, percebendo a ocupação como uma alternativa de luta organizada para pressionar a discussão da reforma agrária.

É importante destacar em meio a ditadura militar, que a Teologia da Libertação²³ ganhou força, originando a Comissão Pastoral da Terra (CPT) que conglomerava as paróquias rurais e da periferia, auxiliando os trabalhadores e apoiando-os em suas lutas. A CPT desempenhou um grande papel no apoio às lutas camponesas principalmente nos estados do Sul do Brasil, contribuindo com a formação do MST (MORISSAWA, 2001, P. 105). Em meados de 1968, as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) foram fundamentais para a atuação das classes mais reprimidas na ditadura, assim por meio da Pastorais, Indigenistas, da Terra, da Juventude e Operária foram oportunizados espaços para debate e formação política promovendo a articulação de movimentos sociais, comunitários e sindicais em meio ao estado de repressão que sofria o país. Para Grzybowski (1990, p. 66):

O trabalho da “igreja popular”, inspirado na Teologia da Libertação, pode ser definido como uma combinação de evangelização com educação política do “povo” em vista da sua organização e participação para a construção de uma nova sociedade. A educação popular, entendida como conscientização para ação libertadora, é um traço característico da ação da igreja.

²³ [...] é fruto de um longo processo histórico, que vagarosamente foi se estruturando dentro das diversas instâncias da Igreja. Constituiu-se em uma teologia voltada principalmente ao questionamento da miséria e do subdesenvolvimento dos países latino-americanos, convertendo-se rapidamente em uma crítica ao sistema capitalista e suas relações neocoloniais (VILLALOBOS; ROSSATO, 2011, p.21).

Outro dado importante nessa correlação de forças foi quando, para a construção da Hidroelétrica de Itaipu no Paraná, foram desalojadas cerca de 500 famílias camponesas. Em 1980, a CPT interveio neste processo organizando o Movimento Terra e Justiça (MTJ), o qual tinha o objetivo específico de conduzir a pauta reivindicatória dos agricultores prejudicados com a desapropriação de terras para construção da barragem, resultando no pagamento das indenizações aos agricultores, em 1982. Neste mesmo ano, o MTJ desdobrou-se, formando o Movimento dos Agricultores Sem Terra do Oeste do Paraná (MASTRO).

Em 1984, o MASTRO passou a integrar o MST, momento o qual há formalização dos princípios norteadores da luta pela terra, reforma agrária e direitos sociais, passando a distanciar-se das perspectivas “igrejeiras” (VILLALOBOS; ROSSATO, 2011, p.29). Neste processo embrionário do MST, é preciso relatar que as experiências de reorganização dos movimentos do campo, a partir de 1979, com a atuação da CPT, foram experiências que contribuíram para visualização de um novo cenário da realidade do campo, conforme descreve Fernandes (2000, p. 75) quando cita:

Essas lutas foram os primeiros momentos da vida do MST. Neste tempo de gestação, cada luta representou um instante dessa construção histórica. Muitas outras lutas aconteceram em todo o território nacional. As lutas aqui relatadas foram as experiências que levaram ao princípio da formação do MST. Desde 1979, quando começaram as experiências, a CPT promoveu a articulação das lutas, criando espaços de socialização política entre os trabalhadores de quase todo o país. Nesses lugares, os sem-terra trocaram experiências e começaram o desenvolvimento da luta pela terra e pela reforma agrária. A CPT rompia o isolamento das diferentes práticas realizando contatos, visitas e encontros entre sem-terra de diferentes estados.

A articulação para formalização do MST contou com dois encontros importantes, o primeiro Encontro Regional Sul, em julho de 1982. Concentrou as lideranças de movimentos de luta no campo, pertencentes aos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo e Mato Grosso do Sul, que se reuniram na cidade de Medianeira, no Paraná, para avaliar, discutir e refletir a emergência dos movimentos sociais camponeses. Nesse encontro mais um passo rumo à luta camponesa consolidou-se, pois formaram uma pauta de ações organizativas. Dentre elas estavam a formação de comissões de sem-terra nos sindicatos; ampliação da articulação entre os movimentos; promoção de encontros estaduais e regionais e produção de boletins informativos para orientação e circulação entre os movimentos (FERNANDES, 2000; MORISSAWA, 2001).

O segundo encontro ocorreu em Goiânia, no dia 26 de setembro de 1982, organizado pela CPT, e contou com lideranças de organizações de luta pela terra de várias regiões do Brasil. A principal discussão neste evento foi provocada pela CPT, que de acordo com Morissawa (2001, p. 137) “colocou em debate a ideia de que os trabalhadores rurais deveriam ter seu próprio movimento”, esse movimento deveria ter alcance nacional. Ao final do seminário foi elaborada a Carta de Goiânia, documento que manifestava os objetivos da luta pela terra e conclamava todos os sem-terra do país a participarem da desta luta.

As reuniões e encontros principalmente nos estados do Sul do Brasil continuaram, essa dinâmica possibilitou o amadurecimento do debate sobre as práticas e desafios da luta organizada dos sem-terra. Em janeiro de 1984, foi realizado o Primeiro Encontro Nacional dos Trabalhadores Sem Terra, na cidade de Cascavel estado do Paraná, momento este em que com apoio dos presentes foi fundado o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), um movimento social do campo com alcance nacional sob a bandeira da reforma agrária “Terra pra quem nela trabalha e vive” (MORISSAWA, 2001, p. 138 – 139).

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

Almeida e Paulino (2000, p. 125) para contribuir citam:

Contudo, esses anos de amadurecimento do MST são marcados pela necessidade de intercâmbio entre os movimentos isolados, onde as estratégias de luta, alianças políticas e reivindicações são definidas à luz de três objetivos básicos, quais sejam: terra como forma de sobrevivência econômica; Reforma Agrária como mudança na agricultura brasileira que possa beneficiar todos os trabalhadores; luta por uma sociedade mais justa, onde não exista explorados nem exploradores

O MST é a mais significativa forma de organização social em luta pela terra e pela reforma agrária, inclusive pela abrangência territorial que alcançou. Em toda essa caminhada, os membros do MST foram educados pelos significados das muitas

ocupações de terra, colocando em movimento a formação do Sem-Terra²⁴. Portanto, quando falamos dos movimentos sociais do campo, nos remetemos ao maior movimento de luta por educação e reforma agrária, o MST ao longo da sua existência protagoniza uma trajetória de luta pela conquista de direitos sociais.

Nessa luta pela transformação da realidade, o MST precisou organizar vários setores²⁵ de atividades dentro do movimento, estes setores articulados lutam para manter direitos básicos de cidadania, pois considerando a contribuição de Fernandes (2000, p. 222) “os sem-terra não são apenas excluídos da terra, também são excluídos de outros direitos”. Portanto, damos destaque ao Setor de Educação do MST, que é responsável pela articulação das questões educacionais no movimento e nos espaços dos acampamentos e assentamentos. Para Dalmagro (2010, p.10) “a formação para o trabalho, para o conhecimento elaborado, a ciência e a formação política” são elementos fundamentais na prática educativa do MST, pois sua concepção compreende o espaço educativo como um processo de relações de saberes e vivências da coletividade. De acordo com Vendramini (2000, p. 204):

[...] as práticas sócio-educativas que estão presentes nas lutas dos sem-terra e no dia-a-dia dos acampamentos e assentamentos constituem-se numa grande escola, ou seja, em espaços formadores de consciência, tendo como elementos a solidariedade, a dignidade e a vivência de experiências coletivas.

Corroborando Christófoli (2006, p. 94) quando cita:

O processo educativo, desde seu início, acontece de forma coletiva,

²⁴ **Sem Terra** - Muita gente quando houve falar de Sem Terra imagina que são os trabalhadores rurais, meeiros ou os parceiros que não tem terra. Sem-Terra tornou-se nome próprio, nome de trabalhadores organizados lutando pela Reforma Agrária e para transformar a sociedade. Sem Terra tornou-se sinal de resgate a dignidade de trabalhadores e trabalhadoras (MST Setor de Educação - Pra Solettrar a Liberdade. Nº 1, 2007, p. 33). Prestando atenção é possível perceber que, enquanto materialidade, a mística no MST (experiência de produção cultural) nada mais é do que a expressão do processo de simbolização ou de nomeação da identidade Sem Terra. Do ponto de vista do MST, a figura do Sem Terra que ele projeta vai sendo modificada à medida que se firmam novas características ou exigem novas posturas na própria relação com a sociedade.[...] O Sem Terra, **coitado que inspira piedade**, é a imagem dos primeiros tempos do Movimento; aos poucos foi sendo substituída pela figura mais ativa do **trabalhador que tem direitos e merece respeito**, e que hoje começa a receber um novo complemento dessa nomeação, ou seja, o Sem Terra como um **trabalhador que merece respeito e um exemplo a ser seguido** (Pedagogia do Movimento – CALDART, 2004, p. 212 – 213). No decorrer deste trabalho utilizarei a palavra **Sem Terra** (com iniciais maiúsculas) no sentido de expressar a identidade destes sujeitos, sua construção histórica e social a partir das lutas encampadas pelo Movimento e no seu reconhecimento como classe trabalhadora e sujeito ativo na luta por transformação social. Quando aparecer no texto **sem-terra** (em letras minúsculas) trata-se do trabalhador rural com ausência de posse ou propriedade da terra e sem envolvimento com movimentos organizativos de defesa a direitos sociais. **[grifos meus]**

²⁵ Os setores são espaços de atuação dos militantes onde se planejam e executam trabalhos vinculados a cada área. Eles foram criados na medida em que o MST foi crescendo e demandaram um maior número de pessoas com conhecimentos específicos, de acordo com a exigência de cada setor (SILVA; VERDÉRIO, 2013, p. 06).

com a construção de comissões nos acampamentos, que se encarregam dos vários aspectos da vida coletiva: construir um barraco para funcionar como escola, conseguir doações de materiais escolares, ou construir bancos e mesas improvisadas para as crianças sentarem etc. [...].

A coletividade no MST constitui a formação, conforme Caldart (2004, p. 291) do “sujeito social Sem Terra”, esse processo de formação humana e política é produzido nas ações do movimento, nas ocupações, nas escolas, na mística no dia a dia dos acampamentos. Neste contexto, a Educação permeia a formação do sujeito Sem Terra, materializando a humanização deste sujeito, caracterizado pela consciência de classe e engajado na luta, configurando neste sujeito, o jeito de ser Sem Terra. O sentido fundamental do processo educativo no MST é proporcionar uma experiência de formação humana dos Sem Terra, à medida que busca efetivar um projeto de formação crítica dos acampados sempre mediada pela realidade desses sujeitos, permite “enxergar o MST também como um sujeito pedagógico” (CALDART, 2004, p. 315).

No processo de humanização dos Sem Terra, e da construção da identidade sem-terra, o MST vem produzindo um jeito de fazer educação que pode ser chamado de Pedagogia do Movimento. E do Movimento por ter o Sem Terra como sujeito educativo e ter o MST como sujeito da intencionalidade pedagógica sobre esta tarefa de fazer educação. E é também do Movimento porque se desafia a perceber o movimento do Movimento, a transformar-se transformando. Isto não quer dizer que o MST tenha inventado uma nova pedagogia, mas ao tentar produzir uma educação do jeito do Movimento, os sem-terra acabaram criando um novo jeito de lidar com as matrizes pedagógicas ou com as pedagogias já construídas ao longo da história da humanidade. Em vez de assumir ou se 'filiar' a uma delas, o MST tenta pôr todas elas em movimento, e deixa que a própria situação educativa específica se encarregue de mostrar quais precisam ser mais enfatizadas, num momento ou outro. (CALDART; BENJAMIN, 2000, p. 30).

É nesse cenário de coletividade e transformação, ou seja, dos sujeitos em movimento, que a Educação nas Escolas do MST vai construindo a história do Movimento, e ao mesmo tempo constrói os sujeitos envolvidos neste processo. A luta organizada por Reforma Agrária, Educação e direitos sociais não é apenas uma bandeira do MST, mas é um projeto societário para todos os trabalhadores, para toda a classe explorada pelo sistema capitalista.

Portanto, a ocupação da Escola é uma categoria primordial nos acampamentos e assentamentos do MST, pois é dela que brota a estratégia política de luta organizada por Reforma Agrária. Para Fernandes (2000, p. 281), “a ocupação é um processo

socioespacial e político complexo que precisa ser compreendido como forma de luta popular de resistência do campesinato, para sua recriação e criação”, na prática essa categoria contém elementos formativos que passam pela experiência política e ideológica na qual Martins (2009, p. 184) defende quando cita que a categoria Ocupação da Escola é a “práxis educacional realizada no interior do MST”.

Portanto, a luta pela terra é uma luta constante contra o capital. É uma luta 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, 2000, p.280).

A categoria Ocupação da Escola permite vivenciar a construção dos sujeitos do MST, conforme justifica Caldart (2000, p.139).

Nesse sentido, a expressão ocupar a escola constitui-se de dois significados fundamentais. Se é preciso ocupá-la é porque, tal como a terra de que foram arrancados, a escola também é um direito negado aos sem-terra, pela sua própria condição de trabalhadores do campo em uma sociedade cujo modelo de desenvolvimento pôde prescindir da escolarização do povo, especialmente deste que vive e trabalha no meio rural. [...] O segundo significado diz respeito à resistência e à produção no território ocupado. À medida que não foi pensada para ser ocupada por um tipo de população como a dos sem-terra, a escola de modo geral não se encontra preparada para recebê-los e, muito menos, para atender aquela demanda de estudo e formação que justificaram esta decisão de ocupá-la. Daí que esta ocupação implique também em um processo de transformação da escola, de modo a produzir nela uma proposta de educação que esteja em sintonia com os seus novos sujeitos.

Por fim, nesse contexto educativo gestado na Pedagogia do Movimento que transforma e humaniza o Sem-Terra, a necessidade de pesquisar e contextualizar a luta do MST na implantação e manutenção da Proposta Curricular dos Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo, identificando os limites e possibilidades no enfrentamento junto ao estado do Paraná, representado pela SEED/PR que é responsável pela normatização da infraestrutura e documental das Escolas do Campo garantindo o direito primordial de acesso à Educação Escolar nos espaços da reforma Agrária, acampamentos e assentamentos do MST.

2. O ESTADO E A LUTA DE CLASSES

2.1 O Estado Burguês

Na sociedade escravagista, o Estado se incumbiu de promover o enriquecimento dos donos de escravos, colaborando para que estes pudessem comprar e aumentar o número de escravos sob sua tutela. Contudo, o grande crescimento da população escrava e conseqüentemente do império, a lucratividade dos donos de escravos foi aos poucos diminuindo, assim como os impostos aumentavam significativamente. Portanto o Estado que até então havia garantido a promoção das fortunas da classe dominante, torna insustentável a manutenção deste modo de produção, ou seja, as contradições geradas pelo crescimento do escravismo conduziram à decadência deste modo de produção (LESSA; TONET, 2004).

Com o fim do escravismo, o feudalismo fundamentou-se em uma proposta em que a produção agrária era realizada pelos servos, que realizavam todo o trabalho braçal e entregavam quase que a totalidade da produção para o senhor feudal, proprietário da terra. Mas da mesma forma que o regime escravagista, a crise do feudalismo iniciou com o aumento da população de servos e com uma produção excedente ao consumo. Desta forma, os senhores feudais expulsavam servos de suas propriedades e mantinham apenas grupo reduzido que garantiriam sua produção, porém, em relação ao excedente de mercadoria produzida abriu as portas para o desenvolvimento do comércio constituindo a classe dos burgueses (LESSA; TONET, 2004).

A moderna sociedade burguesa, que surgiu do declínio da sociedade feudal, não aboliu as contradições de classe. Ela apenas colocou novas classes, novas condições de opressão e novas formas de luta no lugar das antigas. Nossa época – a época da burguesia – caracteriza-se, contudo, por ter simplificado os antagonismos de classe. Toda a sociedade se divide, cada vez mais, em dois grandes campos inimigos, em duas grandes classes diretamente opostas: a burguesia e o proletariado. Dos servos da Idade Média nasceram os burgueses livres das primeiras cidades; a partir destes, desenvolveram-se os primeiros elementos da burguesia (MARX & ENGELS, 2008, 11).

Com a tomada do poder econômico, a burguesia controla também o poder político. Conforme Engels: “[...] o moderno Estado representativo é o instrumento de que se serve o capital para explorar o trabalho assalariado” (1984, p. 194). Portanto, nesta nova fase do capitalismo, o Estado se apresenta como o poder político legítimo que propunha regular os conflitos sociais advindos do avanço do poder da propriedade privada sobre a vida dos trabalhadores. Porém, na verdade, neste contexto, o Estado

caracteriza-se como o instrumento jurídico que regulamenta o processo de aquisição da propriedade, normatizando as condições de acesso à propriedade.

O que torna o Estado burguês diferente do Estado escravista, ou mesmo feudal, é que ele mantém e reproduz a desigualdade social afirmando a igualdade política e jurídica entre os indivíduos. Ele reproduz a desigualdade entre o burguês e o operário também pela ilusão de que, ao votar e eleger os políticos, a maioria da população estaria dirigindo o país (LESSA; TONET, 2008, p. 89).

Nessas condições, o Estado blindado de ideologias, representa apenas os interesses próprios dos dominadores. A propagação da ideologia materializa-se nas relações sociais que têm como base as relações de produção. A dominação de classe, situada no modo de produção capitalista, se dá pelos poucos que são proprietários dos meios de produção, assim o Estado cumpre a função de regulamentar a vida social baseada na dominação de classe. A contradição desse processo configura-se na realidade material em que a mesma sociedade que produz em abundância, produz a miséria e desigualdades (LESSA; TONET, 2004).

Assim, o Estado enquanto elemento fundamental para funcionamento das estruturas capitalistas preserva a desigualdade entre as classes para garantir benefícios econômicos à classe dominante. Nos conflitos em que os interesses e a propriedade da classe burguesa estejam em risco, o Estado procura intervir para manter o poder dos dominantes sob a classe trabalhadora, garantindo a concentração de todo poder de dominação e da riqueza nas mãos da burguesia (MASCARO, 2013, p. 84).

O Estado burguês cria a *forma ideológica da cidadania*. Isto significa que sob o Estado burguês todos os homens passam a se sentir em situação igual diante do Estado; ou por outra, passam a se sentir iguais uns aos outros enquanto elementos relacionados com o Estado. E significa também que, sob o Estado burguês, todos os homens se sentem envolvidos numa relação impessoal com o Estado. O efeito político principal da imposição de normas igualizadoras, bem como da criação da *forma-cidadania*, pelo Estado burguês é a individualização dos membros das classes sociais antagônicas e a conseqüente atomização dessas classes sociais antagônicas (SAES, 1994, p. 129 - 130).

Neste contexto, a propriedade privada representa uma entidade opressora oposta ao operariado, o Estado serve para subsidiar o domínio burguês, ou seja, para validar sua dominação. O capitalista “dita leis” que por sua vez são mantidas intocadas na estrutura lógica do Estado moderno, proporcionando ao capitalista o direito sobre a

terra e o trabalhador que ao vender sua força de trabalho destina sua vida aos moldes do sistema capitalista.

Com a emancipação da propriedade privada em relação à comunidade, o Estado adquiriu uma existência particular ao lado da sociedade civil e fora dela; mas este Estado não é outra coisa senão a forma de organização que os burgueses dão a si mesmos por necessidade, para garantir reciprocamente sua propriedade e os seus interesses, tanto externa quanto internamente (MARX, 1998, p. 74).

O grande salto ontológico no desenvolvimento das relações sociais dos seres humanos evidencia-se com a organização do Estado, mas efetivamente com o avanço do liberalismo, direito a propriedade privada e exploração da força de trabalho por parte das classes dominantes.

Para Hobbes, o Estado resume-se a um “pacto”, produto da razão, que se materializa na ação e na vontade coletiva dos indivíduos. A concepção de Hobbes é absolutista e determina que o Estado é um mecanismo externo que regula as liberdades individuais no conjunto da sociedade (KNOPF, 2013). Isso fica evidente quando cita:

[...] Esta é a geração daquele enorme Leviatã, ou antes – com toda reverência – daquele deus mortal, ao qual devemos, abaixo do Deus Imortal, nossa paz e defesa” [...] É nele que consiste a essência do Estado, que pode ser assim definida: „Uma grande multidão institui a uma pessoa, mediante pactos recíprocos uns aos outros, para em nome de cada um como autora, poder usar a força e os recursos de todos, da maneira que considerar conveniente, para assegurar a paz e a defesa comum “. O soberano é aquele que representa essa pessoa. (HOBBES, 2003, p. 130-131).

A filosofia contratualista de Hobbes, fornece argumentos para identificarmos, primeiramente, que o poder do Estado parte dos indivíduos que delegam ao Estado o poder de legislar e organizar a vida social. O Estado toma para si o controle sobre a organização social, a partir da vontade dos indivíduos, um contexto que expressa elementos fundamentais do pensamento liberalista, liberdade, propriedade e direito à vida, como elementos que estão postos na natureza humana.

Ao definir a natureza do Estado, Hegel refere-se à concepção da história entendida como um processo orgânico e racional, cujos desdobramentos justificam-se no propósito final. Os acontecimentos históricos estão para além das determinações do tempo, a razão é o aspecto representativo da consciência, esta tem como fim a realidade condicionada à liberdade. Para Medeiros e Junior (2020, p. 19) “pode-se afirmar que a liberdade é a finalidade do percurso racional da história mediado pelo

Estado, de tal modo que esta liberdade mediada constitui a finalidade última da história”. Assim o Estado possui certa autoridade absoluta, pois a plenitude da liberdade somente é possível com a mediação do Estado que entende que não depende dos acordos individuais, toda existência individual está condicionada à vontade do Estado que é a expressão máxima e mais elevada da razão. Segundo, Medeiros e Junior (2020, p. 19) “Essa formulação exclui a possibilidade de se firmar qualquer contrato social que possa, por meio de acordos, fundamentar a existência do Estado”. Portanto, Hegel afirma:

O Estado não é de modo algum um contrato, nem a sua essência substancial é incondicionalmente a proteção e a garantia da vida e da propriedade dos indivíduos enquanto singulares, antes ele é o superior, que reivindica também essa vida e essa propriedade mesma e exige o seu sacrifício (HEGEL, 2010, p. 123).

No contexto do idealismo de Hegel, o homem não passa de um ser histórico, este apenas tem objetividade, verdade e moralidade, enquanto é membro de um Estado. Já o Estado é a força absoluta sobre a terra, é a divindade, um organismo cuja existência e as funções não dependem das vontades individuais, ele está fundamentado no ápice da racionalidade humana, fundamentando assim o Estado totalitário²⁶.

Para Marx (2008) o mundo real é material, para construir a reflexão do mundo é preciso considerar que a luta de classes é o motor da história e que para entender esse processo de existência do homem e seu papel na sociedade, é necessário refletir sobre algumas categorias como primordiais, totalidade, contradição, mediação, ideologia, movimento, historicidade e práxis social, essa dialética que permeia o materialismo histórico dialético é que fundamenta pensar a existência e a materialidade da vida nos aspectos sociais e entender a sociedade capitalista ou o Estado burguês.

Marx (2008) segue criticando a especulação idealista e a alienação política, contrapõe o realismo idealista de Hegel, no qual o real é fruto da ideia.

Meu método dialético, por seu fundamento, difere do método hegeliano, sendo a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento – que ele transforma em sujeito autônomo sob o nome de ideia – é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa.

²⁶ Estado totalitário: O totalitarismo tem como pedra de toque o controle e o extermínio dos espaços públicos. Ele faz uma inversão de valores onde a partir da ação e da liberdade do homem é criado um espaço de negação da própria liberdade. [...] O totalitarismo tem por escopo a separação dos indivíduos uns dos outros (atomização) e a eliminação de sua capacidade de pensamento crítico (raciocínio massificado) para a destruição de seu bem maior e essencial: a liberdade (MATTEI, 2007, 404).

Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano, e por ela interpretado (MARX, 2008, p. 28).

Evidentemente, conforme exposto anteriormente sabemos que a origem do Estado moderno advém da propriedade privada, que em sua formação tem ascendência na constituição de família. Assim, o Estado em sua qualidade ideológica possui a função de atenuar os conflitos e divergências entre as classes sociais de acordo com o período histórico que se põe em vigência (LEITE & MIERJAM, 2018, p.852).

O Estado não é, pois, de modo algum, um poder que se impôs à sociedade de fora para dentro; tampouco é “a realidade da idéia moral”, nem “a imagem e a realidade da razão”, como afirma Hegel. É antes um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da “ordem”. Este poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela se distanciando cada vez mais, é o Estado (ENGELS, 1984, p. 191).

Marx (2008), afirma que o Estado burguês tem por ordem lógica de reprodução de sua relação social a exploração do homem pelo homem via trabalho assalariado. Esse trabalho é, o que, possibilita a perpetuação, reprodução, valorização e manutenção dessa sociabilidade de exploração que, aliena e corrompe os homens a partir da troca de mercadorias. Para ele, “O poder do Estado moderno não passa de um comitê que administra os negócios comuns da classe burguesa como um todo” (MARX; ENGELS, 2008, p. 12).

De acordo com Saes (1994) o conceito de Estado burguês somente pode ser compreendido a partir da teoria do Estado em geral debatido nas obras de Marx, Engels e mais tarde por Lênin. Estas bases teóricas podem fornecer um arcabouço de conhecimento que fundamenta a conceituação do Estado Burguês como moderador da luta de classes, garantindo ao poder capital o controle ou a manutenção do poder. Desta maneira, quando o Estado se institucionaliza, tem como prerrogativa a divisão de classes e as relações de produção capitalista. Não de forma definitiva, mas reflexiva Saes (1994, p. 16) afirma que:

O Estado em todas as sociedades divididas em classes (escravista, feudal ou capitalista), é a organização especializada (= o “poder especial da repressão”) na função de moderar a luta entre as classes antagônicas, garantindo por esse modo a conservação da dominação de classe, ou por outra, o conjunto das instituições (mais ou menos diferenciadas, mais ou menos especializadas) que conservam a dominação de uma classe sobre a outra.

Assim o Estado em geral não pode corresponder a uma forma particular de tipos de estados, mas corresponde entre as formas jurídico-políticas²⁷ e os diversos tipos de modo de produção, nesta linha de raciocínio é que se molda o Estado Burguês.

O Estado e a organização da sociedade não são, do ponto de vista político, duas coisas diferentes. [...]O Estado, está baseado na contradição entre a vida pública e a vida privada, na contradição entre os interesses gerais e os interesses particulares. [...] Se o Estado moderno quisesse eliminar a impotência de sua administração, teria que eliminar a atual vida privada. Se quisesse eliminar a vida privada, ele teria que eliminar a si mesmo, já que ele existe apenas como a sua antítese²⁸.

Para Saes (1994, p.19) é importante entender que há duas prerrogativas distintas neste Estado, primeiro que “o Estado Burguês organiza de um modo particular a dominação de classe” e segundo que “o Estado burguês corresponde a relações de produção capitalistas”. Assim, a organização do Estado Burguês está pautada na organização jurídica e política que correspondem em particular a uma relação de “reprodução” tornando o Estado burguês o articulador das relações de produção capitalista em favor da classe dominante (SAES, 1994, p. 24). Segundo Silva (2015) ao se propor a entender o Estado, Marx (1968) na obra “18 BRUMÁRIO” faz uma análise histórica e sociológica, enquanto categoria abstrata o Estado pode resumir-se a um instrumento de dominação de uma classe sobre as outras, o que não será necessariamente uma postura metodologicamente incorreta, entretanto, é uma postura que não absorve o fenômeno estatal em suas outras determinações.

Para Marx (2008), o Estado capitalista é resultante das divisões da sociedade em classes e não é um poder neutro acima dos interesses das classes. Sua ênfase coloca-se no caráter de

²⁷ Jurídico-políticas - fazem menção a decomposição do Estado em duas partes, o direito e o burocratismo”. Elas constituem, ambas, aspectos - jurídicos e políticos da mesma estrutura estando simultaneamente separados e relacionados. SAES, Décio. Estado e Democracia: ensaio teóricos, IFCH/Unicamp, Coleção Trajetória, 1, 1994.

²⁸ Karl Marx, Notas marginais críticas ao artigo “O rei da Prússia e a reforma social”. Por um prussiano”. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1844/08/07.htm>. Tradução de Ivo Tonet, corrigido por João Leonardo Medeiros.

dominação de classe do Estado, considerando-o, exclusivamente, um mecanismo de opressão e de repressão ao proletariado/trabalhadores para garantir a acumulação e reprodução do capital, e com isso, a reprodução do capitalismo, nesse sentido o Estado Burguês consiste num instrumento de manutenção das classes hegemônicas.

Marx passa a compreender que a propriedade privada e os interesses particulares não estão subordinados ao interesse superior e absoluto do Estado. A sociedade civil (o que Hegel chama de esfera das necessidades) aparece, para Marx, como o nível de determinação ontológica da sociedade e o Estado é compreendido como uma universalização parcial e alienada do homem. Ou seja, as condições materiais constituem o nível de determinação mais essencial da sociedade. É delas que se deve partir para compreender a totalidade da dinâmica social (LIMA, 2009, p.02).

Marx, desenvolveu uma compreensão dialética sobre a temática do Estado, considerando a historiografia do desenvolvimento da sociedade juntamente com os aspectos políticos, econômicos, relações de produção, trabalho, forças produtivas e capitalismo. Contudo, Marx tenta desvelar as relações implícitas entre o capitalismo, e o papel do Estado neste processo de reafirmação do capital. Em suma, a totalidade do Estado Burguês organiza suas estruturas jurídicas e políticas, que reafirmam “a superestrutura da sociedade ao poder estatal” (IANNI, 1984, p. 30). Portanto, é imprescindível para entender o Estado burguês pensar em duas vertentes importantes, segundo IANNI (1984, p. 25) que o Estado burguês “organiza de modo particular a dominação de classe” e que esse mesmo Estado “corresponde a relações capitalistas”. Marx trata desta questão em duas de suas bibliografias, primeiramente no livro “A questão judaica” quando menciona:

O Estado anula, a seu modo, as diferenças de nascimento, de estado social, de cultura e de ocupação, ao declarar o nascimento, o estado social, a cultura e a ocupação do homem como diferenças não políticas; ao proclamar todo membro do povo, sem atender a estas diferenças, participante da soberania popular em base de igualdade; ao abordar todos os elementos da vida real do povo do ponto de vista do Estado. Contudo, o Estado deixa que a propriedade privada, a cultura e a ocupação, atuem a seu modo, isto é, como propriedade privada, como cultura e como ocupação, e façam valer a sua natureza especial (MARX, 2010, p.32).

Doravante na “Ideologia Alemã” Marx, cita:

O Estado é a forma sob a qual os indivíduos de uma classe dominante

fazem valer os seus interesses comuns, na qual se condensa toda a sociedade civil de uma época, segue-se disso que todas as instituições comuns têm como mediador o Estado e adquirem, através dele, uma forma política. Daí a ilusão de que a lei se baseia na vontade e, além disso, na vontade separada de sua base real, na vontade livre. E da mesma maneira, por sua vez, se reduz o direito à lei (MARX, 1994, 74).

Note que o que está engendrado neste processo são os aspectos políticos e econômicos do Estado, ou seja, a institucionalização do Estado, instância essencial na promoção do capitalismo, o aparelho estatal está monopolizado pelos grupos dominantes, concretizando o Estado Burguês.

É importante considerar que segundo Pasukanis e Poulantzas (1970) que é possível conceituar o Estado Burguês como Estado Capitalista, pois as relações de produção organizadas pelas estruturas jurídicas e políticas que promovem a reprodução destas relações capitais.

Para Lênin (2010, p. 25) “o Estado é o produto e a manifestação do antagonismo inconciliável das classes” defendendo a classe dominante e assim, garantindo a reprodução do sistema. Este raciocínio de Lênin, parte inicialmente dos escritos de Engels²⁹ que debate a concepção de Estado como um produto da sociedade, para entender de forma clara, Engels menciona que quando a sociedade atinge um determinado grau de desenvolvimento o Estado é colocado como elemento mediador do antagonismo das classes em luta, ou seja, “o Estado surge onde, quando e na medida em que as contradições de classe não podem ser objetivamente conciliadas” (LENIN, 2010, p. 29).

De acordo com esse pressuposto, a existência do Estado compromete a possibilidade de conciliação entre as classes. Este fato corrobora a afirmação de que as contradições são expressões da cisão entre as classes existentes, que não podem conviver em harmonia.

O Estado é a organização especial do poder, é a organização da violência para a repressão de uma classe qualquer. Qual é, então, a classe que o proletariado deve reprimir? Certamente, apenas a dos espoliadores, ou seja, a burguesia. Os trabalhadores precisam do Estado apenas para reprimir a resistência dos espoliadores e dirigir essa repressão, trazê-la a vida; apenas o proletariado está em condições de fazer isso, como única classe revolucionária até ao fim, única classe capaz de unir todos os trabalhadores e explorados na luta contra a burguesia, por seu completo afastamento (LÊNIN, 2010, p. 47).

²⁹ ENGELS, Friedrich. A origem da família, da propriedade privada e do Estado. Zurique, 1994.

Amparado no baluarte do conhecimento marxista, Lênin (2010) destaca que nesta perspectiva que a divisão de classes exige que o Estado legisle, administre e governe em função de uma classe e em detrimento da outra: não há como atender a necessidades e intenções de ambas as classes sociais em disputa, é impreterível que alguma das classes precise ser sacrificada.

2.2 O Estado hegemônico na concepção de GRAMSCI

Dentro do debate sobre Estado burguês a hegemonia é um conceito importante, pois insere-se diretamente no discurso político e nas relações de poder, categoria essa explorada grandiosamente por Gramsci que, refletindo sobre o conceito de ideologia, percebeu que existem aparelhos privados de hegemonia e mecanismos de dominação de classe que perpassam o conjunto das instituições sociais, esse conjunto de instituições garante às classes dominantes sua direção política e ideológica.

Lênin (2010), ao referir-se à hegemonia focou apenas na ditadura do proletariado, assim sua abordagem restringe-se ao aspecto coercitivo. Gramsci apesar de partir destes elementos discutidos por Lênin, avança na reflexão, entendendo que é de suma importância organizar uma classe dirigente que possa pelo consentimento das massas manter-se sólida, isto não pode apenas ser garantido pela coerção. A direção cultural e ideológica são aspectos relevantes para desenvolvimento da hegemonia Gramsciana, pois este é o ponto de ruptura com o pensamento de Lênin que insiste no caráter essencialmente político da hegemonia.

Gramsci tenta dar continuidade à noção de hegemonia leninista a partir do princípio teórico-prático que, segundo ele, foi a grande contribuição de Lênin à filosofia da práxis, na medida em que fez progredir a doutrina e a prática política. Deste modo, a consolidação de um aparato hegemônico remete à necessidade de unificação entre teoria e prática, à formulação de uma nova concepção do mundo (ALVES, 2010, p. 74).

Desta forma, Gramsci desenrola o fio condutor entranhado ao Estado burguês, e na categorização do conceito de hegemonia, demonstra teoricamente que a classe dominante está organizada com uma certa supremacia intelectualizada (SIMIONATTO & COSTA, 2014).

A noção de hegemonia foi criada no seio da tradição marxista para pensar as diversas configurações sociais que se apresentavam em distintos pontos no tempo e no espaço. Apesar de ter suas origens na social-democracia russa e em Lênin, é Gramsci que apresenta uma noção de hegemonia mais elaborada e adequada para pensar as

relações sociais, sem cair no materialismo vulgar e no idealismo encontrados na tradição. A noção de hegemonia propõe uma nova relação entre estrutura e superestrutura e tenta se distanciar da determinação da primeira sobre a segunda, mostrando a centralidade das superestruturas na análise das sociedades avançadas. Nesse contexto, a sociedade civil adquire um papel central, bem como a ideologia, que aparece como constitutiva das relações sociais. Deste modo, uma possível tomada do poder e construção de um novo bloco histórico passa pela consideração da centralidade dessas categorias que, até então, eram ignoradas (ALVES, 2010, p. 01).

Para Coutinho (1988) a dificuldade de conquista do poder nas sociedades capitalistas foi debatida por Lênin, Gramsci atribui a ele a origem do conceito de hegemonia, isto influenciou seu pensamento na ampliação do conceito. Gramsci parte do pressuposto da Ditadura do Proletariado³⁰ para referir-se ao conceito de hegemonia discutido por Lênin, assim a ditadura do proletariado é a forma política na qual se expressa o processo de conquista e efetivação da hegemonia. Gramsci (2004, p. 408) cita:

o proletariado pode se tornar classe dirigente e dominante na medida em que consegue criar um sistema de alianças de classe que lhe permita mobilizar contra o capitalismo e o estado burguês a maioria da população trabalhadora.

Gruppi (1980, p. 05) complementa:

A hegemonia é capacidade de direção, de conquistar alianças, capacidade de fornecer uma base social ao Estado proletário. Neste sentido, pode-se dizer que a hegemonia do proletariado se realiza na sociedade civil, enquanto a ditadura do proletariado é a forma estatal assumida pela hegemonia.

Segundo o entendimento de Dore & Souza (2018), Gramsci procura refletir o Estado na perspectiva que engloba a nova dinâmica das relações sociais, neste aspecto a sociedade política assume caráter de força e a sociedade civil caracteriza-se pelo consentimento. A sociedade civil torna-se um elemento fundamental na análise do conceito de hegemonia, pois, permite entender os processos organizativos e seu papel

³⁰ Ditadura do proletariado - O entendimento fundamental de que a realização da tarefa histórica da classe trabalhadora é impossível no quadro da república burguesa. Além de demonstrar que a ditadura do proletariado é uma fase de transição necessária para a abolição de todas as diferenças de classe, para a reconfiguração econômica da sociedade e para a construção de uma ordem socialista, Marx trata detalhadamente da situação e do papel do campesinato, fundamentando a necessidade da aliança entre este e a classe operária (MARX, 2012, prefácio da obra LUTAS DE CLASSE NA FRANÇA). Entre a sociedade capitalista e a comunista, situa-se o período da transformação revolucionária de uma na outra. A ele corresponde também um período político de transição, cujo Estado não pode ser senão a ditadura revolucionária do proletariado (MARX, 2012, p. 17. CRÍTICA DO PROGRAMA DE GOTHA).

na busca do consentimento. Esta noção complementa a de Marx sobre o Estado-força, pois, sem hegemonia, o poder se torna meramente ditatorial.

o problema essencial para ele [Lênin] é a derrubada, pela violência, do aparelho de Estado: a sociedade política é o objetivo e, para atingi-lo, uma prévia hegemonia política é necessária: hegemonia política porque a sociedade política é mais importante, em suas preocupações estratégicas, do que a civil [...] Gramsci, ao contrário, situa o terreno essencial da luta contra a classe dirigente na sociedade civil: o grupo que a controla é hegemônico e a conquista da sociedade política coroa essa hegemonia, estendendo-a ao conjunto do Estado (sociedade civil mais sociedade política)(PORTELLI, 1977, p. 65).

Neste modelo, Gramsci compreende que a classe operária não chega à consciência crítica, ou a consciência política de classe de maneira espontânea, não se torna independente sem se organizar. Esta organização será possível na perspectiva de Gramsci a partir “de fora”³¹ e remete diretamente à questão política dos intelectuais, na medida em que, não existe organização sem intelectuais, estes representam o elemento de ligação teórico-prática que liga a estrutura à superestrutura (GRUPPI, 1980). A hegemonia não deve ser entendida como uma questão de subordinação ao grupo hegemônico; pelo contrário, ela pressupõe que se leve em conta os interesses dos grupos sobre os quais a hegemonia será exercida, que estabeleça uma relação de compromisso e que faça sacrifícios de ordem econômico-corporativa. Entretanto, ele aponta que esses sacrifícios nunca envolvem os aspectos essenciais do grupo hegemônico, pois se a hegemonia é ético-política, ela é também econômica (GRAMSCI, 1978).

[...] o aspecto essencial da hegemonia é justamente a criação de um bloco ideológico que permite à classe dirigente manter o monopólio intelectual, através da atração das demais camadas de intelectuais. Ele ressalta, no entanto, que esse monopólio ideológico garante não apenas que a classe fundamental exerça sua função dirigente, mas também sua função dominante, como no caso do “transformismo”, o qual seria a absorção dos intelectuais dos grupos inimigos e a decapitação da sua direção política e ideológica (PORTELLI, 1977, p. 69 apud ALVES, 2010, p. 79)

A construção da hegemonia, no entanto, não diz respeito somente à esfera

³¹ “de fora” não trata apenas de um “de fora” no sentido que provém “de fora” da classe operária, na idéia de Gramsci, “de fora” da relação imediata entre operário e patrão; no sentido que para além desta relação imediata, enxergam-se as relações de todas as classes sociais entre si, de todas as classes sociais com o Estado, com o poder político, com o governo, no sentido em que se tem uma visão global da sociedade. Portanto trata-se de superar sempre em sentido dialético a experiência imediata do proletariado (GRUPPI, 1980, p. 36).

superestrutural, sendo equívoco comum deixar de fora o embasamento econômico, reduzindo a disputa cultural e ideológica. Gramsci aponta a possibilidade de as classes subalternas visualizarem as contradições que partem do mundo econômico e espalham-se na totalidade das relações sociais, por outro lado a esfera cultural e a transformação das visões de mundo e dos modos de pensar constituem-se em fatores decisivos para os que lutam por uma nova hegemonia.

Atento a isto, Gramsci afirma que o Estado, por conseguinte executa uma tarefa educativa, não para a formação do homem coletivo, mas para o conformismo social, para a coesão e a integração, adequando as massas populares às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção, por meio do consenso passivo e da colaboração em torno de sua hegemonia (GRAMSCI, 2000).

Esta forma de pensar ideologicamente permeada pela burguesia no seu conjunto hegemônico, acabam atingindo direta ou indiretamente as classes subalternas, uma vez que os valores ideológicos e políticos influenciam as massas populares como força política externa, como elemento de força coesiva das classes dirigentes, atuando como incentivo na transformação interna do que as massas pensam, embrionária e caoticamente, sobre o mundo e a vida” (GRAMSCI, 1999).

Um componente chave para entendermos como a ideologia da classe dominante chega às classes subalternas no pensamento de Gramsci, é o fato que a classe dominante “constrói a própria influência ideal, a própria capacidade de plasmar as consciências de toda a coletividade, a própria hegemonia” Assim, as classes subalternas são dominadas por ideologias que os atingem por “mil canais” (GRUPPI, 1980, 68).

Ao tratar destes canais, Gramsci (2000), descreve que a articulação ideológica da classe dominante perpassa espaços culturais e institucionais e isso não ocorre de maneira aleatória, os intelectuais da classe dominante forjam o enredo da dominação. Gramsci destaca alguns destes canais e discorre sobre o papel fundamental destes organismos para manutenção e garantia da hegemonia capitalista. A religião precocemente, com seu catecismo pedagógico, desde muito cedo, procura imprimir às grandes massas uma concepção de mundo; serviço militar que imprime uma mentalidade coercitiva; cinema, jornais, imprensa, espaços culturais e a Escola todos estes canais estão a todo tempo metralhando as mentes da classe trabalhadora a fim de manter o domínio da classe dominante.

Estado político pleno constitui, por sua essência, a vida do gênero humano em oposição à sua vida material. Todos os pressupostos dessa vida egoísta continuam subsistindo fora da esfera estatal na sociedade burguesa, só que como qualidades da sociedade burguesa. Onde o Estado político atingiu a sua verdadeira forma definitiva, o homem leva uma vida dupla não só mentalmente, na consciência, mas também na realidade, na vida concreta; ele leva uma vida celestial e uma vida terrena, a vida na comunidade política, na qual ele se considera um ente comunitário, e a vida na sociedade burguesa, na qual ele atua como pessoa particular, encara as demais pessoas como meios, degrada a si próprio à condição de meio e se torna um brinquedo na mão de poderes estranhos a ele. A relação entre o Estado político e a sociedade burguesa é tão espiritualista quanto a relação entre o céu e a terra. A antítese entre os dois é a mesma, e o Estado político a supera da mesma maneira que a religião supera a limitação do mundo profano, isto é, sendo igualmente forçado a reconhecê-la, produzi-la e deixar-se dominar por ela. Na sua realidade mais imediata, na sociedade burguesa, o homem é um ente profano. Nesta, onde constitui para si mesmo e para outros um indivíduo real, ele é um fenômeno inverídico. No Estado, em contrapartida, no qual o homem equivale a um ente genérico, ele é o membro imaginário de uma soberania fictícia, tendo sido privado de sua vida individual real e preenchido com uma universalidade irreal (MARX, 2010, p. 40)

Portando, os intelectuais não podem ser confundidos como um grupo social autônomo, mas tem uma função específica na produção econômica, tornam-se técnicos da produção, não se limitando a isso. Estes intelectuais acabam por ceder a classe economicamente dominante além da sua função e sua consciência tanto no campo social quanto no político.

Para Gramsci, o capitalismo cria os técnicos, cientistas e esses intelectuais orgânicos estão ligados intimamente à função produtiva, à função da economia capitalista. Assim “todo grupo social quando se afirmar no campo econômico deve elaborar sua própria hegemonia política e cultural deve criar os próprios intelectuais” (GRUPPI, 1980, p. 80).

Deste modo a relação dos intelectuais e o mundo da produção são mediadas pela superestrutura “sociedade civil” e o Estado representado pela sociedade política, ou seja, a base material da sociedade é determinante para manutenção da classe burguesa como classe dominante, e trabalhadores como classe explorada. Os intelectuais são comissários da classe dominante exercendo formas ideológicas para manutenção da dominação por meio do consenso espontâneo e da coerção estatal (GRAMSCI, 1978).

Por fim, Gramsci acredita que para que uma classe seja dominante é importante

que além de dirigir as classes dominadas, exerça a condução das classes aliadas, mesmo que isso exija a força armada como instrumento de coerção. Para o engendramento de uma nova hegemonia é necessário que as relações sociais de produção sofram uma mudança radical, a reformulação da maneira de produzir a sobrevivência precisa ser organizada a partir do trabalho como modo de transformação da natureza do homem. Por este motivo, que o capital na necessidade de manter a execução das ações ideológicas do trabalho alienado e da lógica produtiva conta com o aval do Estado burguês para manutenção da dominação da classe trabalhadora.

Mas a hegemonia capitalista da mesma maneira usufrui do Estado para garantir seus interesses financeiros, também o convence a sair de cena deixando, educação, saúde e serviços essenciais sendo conduzidos pela própria burguesia, que o fará considerado a manutenção da máquina produtiva. Neste cenário, para o Estado burguês, a Educação cumpre em sua essência a função de formar a força de trabalho necessária para a manutenção e reprodução da máquina produtiva.

2.3 MST e as relações de poder com o Estado burguês.

As relações de poder estabelecidas pelo antagonismo dos interesses da classe trabalhadora e Estado burguês, toma forma quando compreendemos as políticas sociais implementadas pelo Estado como resultado da iniciativa para garantir a hegemonia sob a força de trabalho da classe trabalhadora. Estas relações estão intimamente ligadas às contradições do processo de correlação de forças entre classe dominante e classe trabalhadora (BEHRING e BOSCHETTI, 2007).

Aos olhos do capitalismo a política social é gerada como parte do desenvolvimento do capitalismo, permitindo as transformações das relações econômicas na sociedade aproveitando-se do próprio movimento das relações sociais. Contudo, no modo de produção capitalista devemos considerar que apesar das contradições, a economia é o enfoque condutor do processo produtivo. Consequentemente nesta perspectiva a concentração de riquezas nas mãos de poucos subordinando a produção social aos interesses da minoria, a política social expressa o caráter antissocial da política econômica (FALEIROS, 1980).

[...] o Estado apresenta respostas quando os afetados por essas expressões são capazes de exercer, sobre ele, uma pressão organizada. Não basta que haja expressões da “questão social” para que haja política social; é preciso que aqueles afetados pelas suas

expressões sejam capazes de mobilização e organização para demandar a resposta que o Estado oferece através da política social (PAULO NETTO, 2003, p. 15).

Marx, afirma que:

O capital é, portanto, poder de governo sobre o trabalho e seus produtos. O capitalista possui esse poder, não por causa de suas qualidades pessoais ou humanas, mas na medida em que ele é proprietário do capital (MARX, 2004, p.40).

Desta forma existem aqueles que, diante da contradição ligada ao capital, se organizam politicamente e ideologicamente para avançar e lutar por seus direitos e necessidades. Assim, constituem-se os Movimentos Sociais do Campo, que historicamente tiveram seus direitos sociais marginalizados.

Porém, o desenvolvimento das forças produtivas não desenvolve uma evolução automática das formas de organização social e das relações de produção instauradas com base em um determinado estatuto de propriedade. O desenvolvimento das forças produtivas não garante necessariamente o desenvolvimento social. Neste cenário, o capitalismo se desenvolve no seio de uma contradição permanente entre classe trabalhadora e classe dominante (KONDER, 2009).

Para uma sociedade que é pautada no fenômeno da luta de classes, o Estado como instituição reguladora dos interesses de apropriação privada, torna-se um mediador dos interesses da classe dominante e regulador, mesmo que pela força dos interesses da classe trabalhadora. Conforme, LESSA e TONET (2004, p. 83-84).

[...] para que essa disputa não degenera em guerra civil, o que significaria desorganizar a produção e interromper a acumulação capitalista, é necessário que ela seja organizada de forma aceitável à reprodução capitalista. Uma dessas formas decisivas de organização dessa disputa segundo a necessidade do capitalismo é a democracia burguesa.

Quando refletimos sobre as desigualdades sociais no campo, precisamos considerar a relação entre concentração da propriedade fundiária e o enorme contingente de desempregados, estes sujeitos dão corpo a um exército industrial de reserva marginalizado do mercado de trabalho. A dificuldade de acesso à propriedade da terra torna impossível a organização de um mercado de trabalho baseado em uma correlação de forças equilibrada entre capital e trabalho (SAMPAIO JR, 2013).

Sampaio (2013), ainda afirma que o latifundiário brasileiro também se constitui em um organismo que exerce controle sobre o Estado. A monopolização da produção

é um dos elementos que a burguesia latifundiária dispõe para determinar seu poder econômico e político, isto porque o latifúndio fundou-se em um padrão de acumulação e dominação dependente do capitalismo, gerando uma superexploração do trabalho, garantindo a correlação de forças entre proprietários e não proprietários que é o pilar estrutural que sustenta o Estado autocrático burguês (SAMPAIO JR, 2013). Para Netto (2006) é relevante considerarmos que:

[...] o Estado – como instância da política econômica do monopólio – é obrigado não só a assegurar continuamente a reprodução e a manutenção da força de trabalho, ocupada e excedente, mas é compelido (e o faz mediante os sistemas de previdência e segurança social, principalmente) a regular a sua pertinência a níveis determinados de consumo e a sua disponibilidade para a ocupação sazonal, bem como a instrumentalizar mecanismos gerais que garantam a sua mobilização e alocação em função das necessidades e projetos do monopólio. [...] equivale a indicar que um componente, mesmo amplo, de legitimação é plenamente suportável pelo Estado burguês no capitalismo monopolista; e não só é suportável como necessário, em muitas circunstâncias históricas, para que ele possa continuar desempenhando a sua funcionalidade econômica (NETTO, 1996, p. 23 -24).

Nesse espaço de disputa, a reforma agrária é elemento estratégico de luta, para que possa suprimir os impactos sociais estabelecidos pelas relações de poder e exploração impostas no sistema capitalista. Reforma agrária tem como premissa romper com a propriedade privada e o monopólio de terras sustentados pelo Estado burguês e criar possibilidades para que os trabalhadores do campo possam ter igualdade de condições relativas aos produtos do desenvolvimento das forças produtivas. Sampaio Jr (2013) enfatiza:

O problema da democratização da terra é, portanto, um problema que afeta o conjunto da burguesia brasileira e não pode ser dissociado dos condicionantes mais gerais que determinam o desenvolvimento capitalista. [...] A reforma agrária polariza a luta de classes entre dois polos opostos: de um lado, o latifúndio e seus aliados incondicionais – as burguesias brasileiras, o imperialismo e todos os segmentos da pequena burguesia que se beneficiam de privilégios aberrantes; do outro, os pequenos proprietários, os arrendatários pobres, os posseiros, os trabalhadores assalariados, os trabalhadores temporários, os sem-terra, enfim, todos os homens do campo que vivem de seu próprio trabalho e seus aliados – os trabalhadores urbanos, empregados e desempregados. Em suma, a luta pela terra é um problema de classe (SAMPAIO JR, 2013, p 204).

Podemos considerar que o MST nesta contextualização é um dos maiores protagonistas na luta contra as relações exploratórias estabelecidas no campo, sob as

bases mercadológicas perpetuadas pela classe dominante. O Movimento organizou-se contra o capital estabelecendo a única lógica possível à classe trabalhadora, estruturou a sua produção para subsistência, bem como o acesso a novos conhecimentos que perpassam a agricultura camponesa voltada à segurança alimentar, desenvolvimento sustentável, erradicação da fome e desenvolvimento social e econômico dos trabalhadores rurais. Caldart (2000) salienta que:

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

O MST enquanto movimento social é responsável pelo engajamento na luta de classes, pois vislumbra outro projeto societário, posiciona-se como movimento político diante da sociedade e articula ações para garantir direitos sociais à classe trabalhadora, lutando para desmontar a hegemonia capitalista. As condições objetivas e históricas para a formação de movimentos sociais do campo constituíram-se na materialidade histórica no enfrentamento contra o capital.

O assentamento é a expressão da historicidade da luta classe, da vitória contra o capital, é o resultado de processos políticos e sociais vivenciados pelo Sem Terra. Os assentados do MST constroem nos espaços da reforma agrária um território baseado nas relações econômicas, políticas e sociais. Assim os Sem Terra, seguem a caminhada contra o paradigma capitalista promovendo nos espaços do assentamento relações de luta e resistência (RAFFESTIN, 1989). Essas condições objetivaram a formação do MST, conforme citado:

Do ponto de vista socioeconômico, os camponeses expulsos pela modernização da agricultura tiveram fechadas essas duas portas de saída – o êxodo para as cidades e para as fronteiras agrícolas. Isso obrigou-os a tomar duas decisões, tentar resistir no campo e buscar outras formas de luta pela terra nas próprias regiões onde viviam. É essa a base social que gerou o MST (STÉDILE e FERNANDES 1999, p. 17).

As manifestações políticas das lutas camponesas dos Sem Terra, são justificadas por uma proposta de enfrentamento e resistência à subordinação capitalista e ao Estado burguês.

A contradição e a desigualdade das relações capitalistas estão presentes no enfrentamento e na recusa à proletarianização, expropriação e exploração da força de trabalho no campo. A luta pela terra e pela reforma agrária encampadas pelo MST demonstram a contestação popular diante da acumulação e exploração econômica capitalista, a instabilidade do capital é o caminho para os movimentos sociais que não consentem as relações de opressão do capital. Deste modo, os camponeses abrem possibilidade de existência por meio de lutas e resistência, as ocupações e a terra conquistada devem ser compreendidas como espacialização e territorialização dos Sem Terra (FERNANDES, 2012).

[...] o capitalismo não é nem estável, nem homogêneo, mas essencialmente desigual e contraditório; uma forma antagônica de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção. É verdade que o capitalismo é um sistema de mercantilização universal das relações, gentes e coisas. Mas isto não significa que ele equalize ou homogeneíze tudo e todos. Ao contrário, o mesmo processo de mercantilização universal cria e desenvolve desigualdades, desequilíbrios e antagonismos (IANNI, 1982, p. 30).

A política organizativa que o MST adota desde sua fundação enquanto Movimento Social está atrelada a sua caminhada histórica, na disputa de hegemonia e enfrentamento à política estatal que justifica a manutenção da hegemonia capitalista, assim é evidente que o MST disputa hegemonia em favor das classes dominadas com propósito de construir na coletividade um novo bloco histórico.

Mas também é pertinente entender que a existência de uma perspectiva política do MST contribui para a educação política de uma classe social, que sobrevive da exploração da pequena propriedade, isso caracteriza o MST no mínimo como um Movimento que oferece resistência ao modelo hegemônico, expressando claramente sua discordância ao sistema econômico atual (EGAS, 2008). Deste modo, seguindo o percurso histórico de constituição do MST é relevante entender:

A radicalidade do seu jeito de fazer a luta e os sujeitos que ela envolve. O MST reafirmou a ocupação do latifúndio como a principal forma de luta pela terra, e a mobilização em massa dos sem-terra como o jeito de fazê-la. [...] A multiplicidade de dimensões em que atua. O MST tem na luta pela terra seu eixo central e característico, mas as próprias escolhas que fez historicamente sobre o jeito de conduzir sua luta específica (uma delas a de que a luta seria feita por famílias inteiras), acabaram levando o Movimento a desenvolver uma série de outras lutas sociais combinadas que envolvem questões relacionadas à produção, à educação, à saúde, à cultura, aos direitos humanos. [...] A combinação de formatos organizativos diversos. Exatamente para dar conta dos seus objetivos e das diversas dimensões de sua luta, o MST acabou

construindo um tipo de organização que mistura a versatilidade de um movimento social, no qual entra todo mundo o tempo todo, com um xadrez de relações sociais e organizacionais próprias quase de uma instituição social, que se pretende flexível, mas duradoura. A capacidade que vem construindo de universalizar, ou de tornar a sociedade como um todo, uma bandeira de luta que nasce de um grupo social específico e de seus interesses sociais imediatos. O lema Reforma Agrária uma luta de todos, trabalhado pelo MST especialmente a partir do seu III Congresso Nacional em 1995, sintetiza um passo muito importante na própria definição da identidade Sem Terra, que ao buscar educar a sociedade para que reconheça a Reforma Agrária como uma luta não apenas dos trabalhadores e das trabalhadoras da terra, também se educa para assumir bandeiras de luta cada vez mais amplas (CALDART, 2001, p.3).

Ao compreender o histórico de luta do MST Movimento Sem Terra a partir das experiências de resistência constituída a partir da trajetória é possível identificar o caráter contra hegemônico na forma de empreender suas lutas sociais. As lutas contra o Estado burguês, classe dominante e sistema capital, em meio às tensões e contradições proporcionaram avanços e conquistas do MST junto aos trabalhadores rurais, mas também é preciso considerar que o legado destas conquistas beneficia o conjunto da sociedade brasileira.

A organização através de formas associativas, e muito mais de formas coletivizadas, proposta por mediadores com o Movimento Sem-Terra, fundamenta-se numa concepção e igualitarismo, estranha às populações camponesas dos assentamentos. A organização social, o mundo, a cosmovisão da maioria dos grupos camponeses estão baseados na hierarquia, no reconhecimento de papéis diversos dos atores e na sua valorização diferencial, com deveres, direitos e retribuições diferentes estabelecidos a partir de princípios não necessariamente econômicos. (ROMANO, 1994, p. 257).

A organização social e política empreendida pelo MST, na coletividade promove fortes ataques às estratégias neoliberais que se esmeram em converter direitos coletivos em interesses individuais a serviço do mercado. Deste modo, o MST destaca-se como Movimento social, pois compreende que a universalização da luta de classe deve convergir muitos segmentos e sujeitos sociais para resistir ao proletariamento dos meios de produção e da força de trabalho impostas pelo sistema capitalista.

É necessário reconhecer a importância da capacidade de resistência do MST frente ao Estado burguês, pois a prática social camponesa adquire um sentido de reconhecimento do território camponês como trincheira de resistência ao agronegócio e ao sistema capitalista. O MST constitui-se um Movimento capaz articular ações coletivas no aspecto político e social, produzindo a partir da coletividade, lutas massivas

contra o sistema capitalista, uma luta que persegue a possibilidade de uma nova produção da vida coletiva garantindo direitos sociais a todos os trabalhadores.

Cabe ressaltar que, a Educação para o MST é um eixo orientador na luta de classes no campo que contribui para construção de uma nova sociedade, pautada nos fundamentos e valores socialistas e humanistas. Estes aspectos norteadores compreendem o trabalho coletivo, o trabalho socialmente útil, o trabalho como princípio educativo, a solidariedade, a organização e a auto-organização dos estudantes e a relação teoria e prática (D'AGOSTINI, 2009).

3. O CURRÍCULO CONTRA HEGEMÔNICO DO MST E OS CONFLITOS FRENTE AO ESTADO

3.1 O processo histórico de constituição da Escola Itinerante no Paraná

No contexto da organização popular, a partir da década de 1970, vários eventos forçaram a uma mobilização para mudança social. Neste período de ditadura militar, o Estado autoritário administrava o país com mão de ferro, fato que contribuiu para aumento da dívida pública com bancos e organismos internacionais.

A agroindústria crescia e o trabalhador do campo era expulso de suas terras, as multinacionais começaram a chegar de forma mais intensa e avassaladora em terras brasileiras, as transformações do modelo de produção agrícola provocaram uma transição para a industrialização do campo, do braçal, artesanal para a modernização, utilização de máquinas, otimizando o tempo, assim aumentando o custo benefício da produção (DE PAULA & SAVELI, 2012).

Com a mudança do paradigma agrícola muitos trabalhadores rurais foram impactados, não conseguindo resistir no campo, passando a ocupar o meio urbano, trabalhando em indústrias. Porém, estes trabalhadores ao migrarem para as cidades não encontravam infraestrutura adequada para moradia, saúde, saneamento e educação. Deste modo, o índice populacional das favelas e periferias dos grandes centros tornou-se rotina para aqueles que haviam sido expulsos da sua condição de vida no campo, e passaram a fazer parte de uma realidade de miséria e pobreza, pois, para o campo não tinham condições de voltar.

[...]ao mesmo tempo que aumenta a concentração das terras nas mãos dos latifundiários, aumenta o número de camponeses em luta pela recuperação das terras expropriadas. Nem que para isso tenham que continuar seu devir histórico: ter a estrada como caminho. O que vale dizer: a migração como necessidade de sua reprodução, a luta pela fração do território distante como alternativa para continuar camponês. Espaço e tempo unem-se dialeticamente na explicação desse processo. Quando essa possibilidade de recuperar a fração do território perdido não pode ser realizada, ele encontra novas formas de luta para abrir acesso à terra camponesa, onde ela se tornou capitalista. O Movimento dos Sem-Terra é um bom exemplo dessa realidade[...] (OLIVEIRA, 1991, p. 26).

Diante desta realidade imposta pelo sistema capitalista, há a organização de vários movimentos populares que encampam luta e resistência ao modelo de desenvolvimento econômico pautado na exploração e dominação da força de trabalho

da classe trabalhadora. Grupos de pequenos trabalhadores rurais revoltados com as condições de sobrevivência e indignados com a situação de exploração do trabalho no campo, juntamente com a vida de miséria nos grandes centros urbanos, iniciaram um processo de organização coletiva para resistir à expulsão da terra e fortalecer a luta da classe trabalhadora no campo. Esse movimento dos trabalhadores rurais Sem Terra destaca-se no Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Mato Grosso do Sul e São Paulo (MORISSAWA, 2001).

Ao reprimir a luta pela terra e não realizar a reforma agrária, os governos militares tentaram restringir o avanço do movimento camponês. Com a implantação do atual modelo de desenvolvimento econômico da agropecuária, apostou-se no fim do campesinato. No entanto, por causa da repressão política e da expropriação resultantes do modelo econômico, nasceu um novo movimento camponês na história da formação camponesa no Brasil. Aos que acreditaram no fim do camponês, não atentaram para o fato que o capital não comporta somente uma forma de relação social, ou seja, o assalariamento. Ainda, a propósito, o próprio capital em seu desenvolvimento desigual e contraditório, cria, destrói e recria o campesinato. É por essa lógica que podemos compreender a gênese do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (FERNANDES, 2001, P. 46 - 47).

Quando traçamos o perfil de luta dos trabalhadores rurais no estado do Paraná, não podemos esquecer de destacar que a organização dos Trabalhadores Rurais Sem Terra se iniciou por volta de 1980 e não diferente de outras realidades brasileiras, muitas famílias foram expropriadas da terra pela chegada da modernização da agricultura. A industrialização dos espaços urbanos também tensiona alto investimento na construção de usinas hidrelétricas, as quais também são responsáveis pela usurpação das terras de cerca de 40 mil trabalhadores rurais, assim, estes precisaram se organizar coletivamente para garantir o pagamento de suas terras (AMES, 2013).

O processo de constituição da Escola Itinerante no Paraná segue as experiências de luta das escolas de acampamentos e assentamentos do MST preconizadas no Rio Grande do Sul e em outros Estados do Brasil. A experiência da Escola Itinerante partiu da garantia de Escola para todos os sujeitos Sem Terra, como também de proporcionar condições de acesso a uma proposta pedagógica omnilateral que proporcione a formação humana capaz de englobar todo o potencial humano, objetiva e subjetiva na sua humanização como sujeito histórico no mundo (MARCONDES, 2017).

No Paraná, os registros históricos nos revelam que a Escola Itinerante marca

sua trajetória de luta com a mobilização do MST no ano de 1999. O Movimento acampado em frente ao Palácio do Iguazu em Curitiba, durante 14 dias organizou o funcionamento da Escola Itinerante Terra e Vida, marco simbólico da luta por educação nos acampamentos e assentamentos do MST, assim como denunciou toda política repressiva do governo Jaime Lerner aos trabalhadores Sem Terra (LEITE, 2017).

A educação entrou na agenda do Movimento dos Trabalhadores Rurais em Terra (MST) pela infância. Antes mesmo da sua fundação, ocorrida em 1984, as famílias Sem Terra, acampadas na Encruzilhada Natalino, Rio Grande do Sul (1981), perceberam a educação da infância como uma questão, um desafio. A necessidade do cuidado pedagógico das crianças dos acampamentos e luta pela terra, aliada a certa intuição das primeiras famílias em luta sobre serem a escola e o acesso ao conhecimento um direito de todos, foi, portanto, o motor do surgimento do trabalho com educação no MST. Isso se compreende considerando uma das características da forma de luta pela terra deste movimento camponês[...] (KOLLING; VARGAS; CALDART, 2012, p. 502).

Nos dois mandatos do Governador Jaime Lerner (1994-2002), sua postura frente aos movimentos sociais do campo fora marcada pelo enfrentamento direto do Governo que de maneira violenta e opressora deflagrou inúmeras ações de despejos nos acampamentos no Estado do Paraná, seguido por perseguições, prisões e mortes de lideranças do MST e outros movimentos sociais camponeses. O governo Jaime Lerner fechou todas as portas de diálogo com o MST, pois não reconhecia este como movimento social (MARIANO, 2008).

Estas violências cometidas na maioria das vezes pelo aparato repressivo do Estado, que guardava relações de cumplicidade com as violências cometidas também pelas milícias privadas, se concretizaram no período de 1998 a 2000, sob os auspícios do governador Jaime Lerner. Neste período, o Estado desencadeou uma operação de guerra para a realização de dezenas de reintegrações de posse, contando com um *modus operandi*, ou uma metodologia, que em sua execução violava uma série de direitos humanos e transformava os acampamentos em praças de guerra (RODRIGUES, 2017, p.01).

A partir de 2003, com a mudança administrativa do Estado, Roberto Requião assumiu o governo do Estado do Paraná e apresentou-se como candidato comprometido com a mudança na governabilidade, o impacto das suas propostas políticas deixavam clara sua preocupação com o desenvolvimento de programas sociais (KNOPF, 2013).

Na condução dos seus primeiros anos de governo, em seu terceiro mandato (2007 - 2010) “foram destacadas no seu plano de governo e visaram intervenção maior

nos problemas gerados pelas desigualdades sociais” (MARCONDES, 2018, p. 55). Roberto Requião vislumbrava um discurso caracterizado por elementos do perfil social-democrata.

Roberto Requião na sua carreira política como governador do estado do Paraná implantou programas com características social-democratas, suas diretrizes são pautadas em uma nova forma de organização administrativa, amparadas nas medidas de municipalização, autogestão, co-gestão e participação. Apesar de toda dinâmica de gestão que implementa políticas sociais no estado do Paraná no governo de Requião, não podemos esquecer que a política de governo sempre acompanha as intenções e interesses da classe dominante.

Neste aspecto a contradição está presente, pois há um conflito entre classes antagônicas evidentes, o Estado burguês estrategicamente gestiona o controle das forças sociais de modo a garantir que o poder perpetue nas mãos da classe opressora (KNOFF, 2013). Quando o MST realiza uma ocupação de terra está demonstrando sua insatisfação com as políticas públicas, ao mesmo tempo, o Movimento está reafirmando a luta e questionamento o Estado Burguês, a fim de tensionar o representante das classes dominantes a garantir aos acampados o acesso à Educação e direitos sociais básicos.

(...) na luta para organizar a educação escolar o MST esbarra numa série de condições institucionais impostas pelo Estado burguês. No contexto atual não se submeter a tais condições é organizar-se sem a tutela do Estado, o que deixa o Movimento numa condição de substituição do Estado em suas funções públicas. Ocorre que o Estado é um provedor de direitos, o que significa dizer que ele garante o direito, mas não garante a emancipação. Assim, limitar o direito à luta pelo acesso à educação escolar no âmbito apenas dos direitos, os esforços do MST se encerram nos limites do direito e não na emancipação (ARAÚJO, 2007, p.316 apud DALMAGO, BAHNIUK, CAMINI, 2017 p. 175).

Com um considerável aumento de acampamentos no Estado do Paraná em 2003, justificados pela falta de propostas sólidas do governo estadual em garantir os direitos sociais da classe trabalhadora do Campo, também considerando conforme Bahniuk (2008, p.43) que havia um “grande número de crianças acampadas sem acesso à escola”, ou seja, aproximadamente, 13 mil famílias Sem Terra distribuídas em 67 acampamentos no Estado do Paraná (MST, 2008a).

Era chegada a hora do MST tomar uma decisão e buscar junto ao governo

estadual, a abertura de diálogo para a legalização da Escola Itinerante. Importante registrar que em 2003, havia quatro Escolas Itinerantes em funcionamento, mesmo sem aprovação legal do estado, estas escolas garantiam o direito fundamental à educação às crianças pertencentes aos acampamentos do MST.

QUADRO 01 - Escolas Itinerantes em atuação antes do reconhecimento do parecer de legalização CEE/PR.

ESCOLAS ITINERANTES EM ATUAÇÃO - 2003		
ESCOLA	ACAMPAMENTO	CIDADE
El Antônio Tavares	Acampamento 2a. Conquista,	Espigão Alto do Iguaçu
El Paulo Freire	Acampamento 1º de maio,	General Carneiro
El Chico Mendes	Acampamento José Abílio dos Santos	Quedas do Iguaçu
El Zumbi dos Palmares	Acampamento Dorcelina Folador	Cascavel

Fonte: Setor de Educação/MST/PR, 2020, p. 10. Quadro organizado pelo autor.

Conforme Sapelli (2013), ressalta que há registros de atividade de Escolas Itinerantes desde 1996, no Acampamento Buraco³², também há relatos de atividade de Escolas Itinerantes, mesmo que não oficial em compartilhamento com Escolas Públicas Estaduais.

A fim de manter a luta e reafirmar as demandas dos trabalhadores do campo, o MST organizou, em abril de 2003, a Jornada de Lutas na cidade de Curitiba, com a

³² Acampamento do “Buraco” – como era chamado o lugar, às margens da Rodovia BR 158, entre os municípios de Laranjeiras do Sul, Saudades do Iguaçu e Rio Bonito do Iguaçu. Neste universo de pessoas do acampamento do “Buraco”, viviam mais de 500 crianças “fora da escola”, porque o Município de Rio Bonito do Iguaçu não conseguira incorporar todas aquelas em idade escolar nas escolas do Município. (MARCONDES, 2017, p. 19).

participação de cinco mil militantes do Movimento que reivindicou ao governo do estado, Escola para os Acampamentos. As pressões do Movimento ao governo do Estado garantiram a abertura de diálogo entre o Setor de Educação do MST/PR e a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (MARIANO, KNOFF, SCHEEREN, 2010).

Cabe salientar o papel fundamental da Articulação Estadual por uma Educação do Campo que junto com o Movimento tencionou o Estado a organizar a Coordenação da Educação do Campo para tratar das demandas relacionadas a esta modalidade, levando em consideração suas especificidades (LEITE, 2017).

Cria-se então, a partir da demanda reivindicada pelos Movimentos Sociais, a Coordenação de Educação do Campo, ligada diretamente, neste primeiro momento, à Superintendência da Secretaria do Estado de Educação do Paraná. Esta coordenação assume como principal demanda a oficialização das Escolas Itinerantes no Estado. Sua aprovação ocorreu por meio do Parecer nº 1033, datado de 08/12/2003, do Conselho Estadual de Educação do Paraná, o qual aprova a Escola Itinerante como experiência pedagógica (BAHNIUK, 2008, p. 43).

FIGURA 1 – Foto do Acampamento “Buraco”.



Fonte: Arquivos do MST.

FIGURA 2 – Acampamento do MST no Centro Cívico, em 12/07/1999.



Fonte: Jonas Oliveira/Jornal do Estado – PR.

Com a abertura de diálogo entre Estado e Movimento, o Setor de Educação do MST/PR encaminhou as várias demandas a fim de garantir o cumprimento dos direitos essenciais à Educação dos Acampados, sua prioridade era garantir Escola nos acampamentos espalhados por todo Paraná. Portanto, foi encaminhada em agosto de 2003 ao CEE/PR uma proposta³³ que considerava a realidade dos acampados e pautada nas Leis e Diretrizes que regulamentam em esfera nacional os direitos à Educação, assim como na Constituição Federal (LEITE, 2017; MARIANO et al, 2010).

Entre os motivadores que levaram a luta pelo acesso à educação nas ocupações de terra no Paraná, destacamos a superlotação nas escolas do entorno dos acampamentos, a discriminação e o preconceito que as crianças sofriam por serem Sem Terra, a desmotivação das crianças aos estudos por essas circunstâncias e a própria necessidade de assegurar processos educativos na relação com o conhecimento cultural e universal (LEITE, 2017).

Como resultado da luta coletiva do MST e das pressões pela regulamentação da

³³ A proposta da Escola Itinerante foi referendada na Lei de Diretrizes e Bases, nas Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas escolas do Campo e na Constituição Federal, visando assegurar o direito do povo à educação, respeitando o lugar onde vive e garantindo sua participação. Uma educação vinculada à sua cultura e suas necessidades, direito explicitado na LDB de 1996 (MARIANO, KNOPF, SCHEEREN, Cadernos da Escola Itinerante, nº04, 2010, p. 43).

Escola Itinerante, no dia 08 de dezembro de 2003 foi autorizado o funcionamento da Escola Itinerante, oficializado pelo Parecer nº 1012/03 e Resolução no 614/2004, de 17 de fevereiro de 2004, da Secretaria de Estado da Educação – SEED-PR. Em regime de experimento por dois anos, como Escola base o Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak³⁴ - CECISS do Município de Rio Bonito do Iguaçu, que por meio da Resolução nº 1660/2004 autoriza o funcionamento da Educação infantil e do Ensino Fundamental anos iniciais no atendimento exclusivo às turmas das Escolas Itinerantes (LEITE, 2017; MARIANO et al, 2010; SAPELLI, 2013).

As escolas itinerantes rompem com a aceitação da relação estabelecida pela escola capitalista, pois formam sujeitos que exigem uma escola que, além de dar respostas ao saber, acolha esta especificidade: campo e comunidade. A escola itinerante, desde a sua criação, tem como objetivo ser uma alternativa para os locais onde não há escola, tanto que foi criada para acompanhar os acampados. Portanto, itinerante, de acordo com o dicionário, significa aquele que se desloca para cumprir sua função. Essa escola é pública, ligada ao Estado e acompanha as famílias sem-terra que se encontram no acampamento, o que tem lhes garantido o direito à educação (RITTER, 2016, p. 42).

Durante o período de dois anos, a Escola Itinerante deveria ser avaliada e seus educadores deveriam participar de formação continuada promovida pela SEED, porém somente em 2004, a formalização de um convênio entre o Setor de Educação do MST/PR e SEED possibilitou a remuneração dos educadores que atuavam nos anos iniciais nos acampamentos, cabe salientar que a Associação de Cooperação Agrícola e Reforma Agrária do Paraná (ACAP) teve papel regulamentador para efetivação deste processo (LEITE, 2017; MARIANO et al, 2010).

Em 2004, a Escola Itinerante já fazia parte sistema oficial de ensino, uma conquista da luta coletiva do MST. Segundo Mariano (2010), a implementação nos acampamentos gerou embates com o Estado, primeiramente pela especificidade e formato da Escola Itinerante que não se encaixava aos moldes padronizados da SEED/PR, posterior a isso, outros “transtornos” relacionados à infraestrutura das Escolas “na distribuição da merenda, nas matrículas dos estudantes, na licitação de material para construção destas escolas, tais como: lona, madeira, quadro de tamanho especial, entre

³⁴ O Setor de Educação do MST, junto com a Coordenação de Educação do Campo (SEED), indicou o Colégio Estadual Iraci Salete Strozak, localizado no assentamento Marcos Freire, em Rio Bonito do Iguaçu, para assumir a função de Escola Base. Esta escola assume a responsabilidade legal das Escolas Itinerantes, tais como: a documentação escolar, as matrículas, as transferências, a certificação e registro da vida escolar dos educandos, além do suprimento de merenda e materiais pedagógicos, entre outros (MARIANO, KNOPF, SCHEEREN, Cadernos da Escola Itinerante, nº04, 2010, p. 43).

outros” (MARIANO et al, 2010). Esta demanda novamente exigiu o esforço do Movimento, com insistentes pressões do Setor de Educação do MST/PR ao Estado, a fim que estes problemas pudessem ser resolvidos mantendo as Escola Itinerantes em pleno funcionamento.

Desde o princípio da Escola Itinerante, seu projeto político pedagógico foi sendo auto gestado de acordo com as exigências formativas da luta pelo fortalecimento do território nas ocupações de terra/acampamento e da Reforma Agrária, compreendendo a educação como instrumento de acesso ao conhecimento, à conscientização e à elevação cultural. Com isso, a Escola Itinerante configurou, em suas primeiras práticas, tempos educativos essencialmente alicerçados em três dimensões fundamentais: o conhecimento científico, a formação militante e o trabalho humano (DALMAGRO, 2010 apud LEITE, 2017, p. 65).

A Escola Itinerante, conquistou seu espaço no Paraná, a partir da luta organizada e do posicionamento político contra a realidade capitalista, segue seu caminho resistindo e reafirmando que outra realidade social é possível, uma realidade que contemple a classe trabalhadora. A Escola Itinerante mesmo com toda a dificuldade e precariedade, enfrenta dia a dia as tentativas de desmonte impostas pelo Estado burguês, que não reconhece a Escola Itinerante na sua especificidade e procura formatá-la nos moldes da Escola tradicional capitalista.

QUADRO 2 - Escolas Itinerantes do Paraná, criadas a partir de 2003 e situação em 2020.

Escola Itinerante	Acampamento/ Município	Data da ocupação	Data de início da escola	Escola Base	Situação em 2020 ou período anterior
Antônio Tavares	2ª. Conquista/Espigão Alto do Iguaçú	Anterior a 2003	Março de 2003	CEC Iraci Salete Strozak	Encerrou suas atividades em 2006 por causa de despejo. Os educandos passaram a frequentar as escolas da cidade.
Anton Makarenko	Companheira Roseli Nunes/ Amaporã	27/07/2005	Outubro de 2005	CEC Centrão	Em 2008 passou a ser escola de Assentamento
Ernesto Che Guevara	Quilombo dos Palmares/ Jardim Olinda	2003 (no Quilombo dos Palmares)	2004	CEC Centrão	Encerrou suas atividades em 2009, em decorrência de despejo.

	Março 2007 (Fazenda Videira) Em 6/3/2008 foi para o Acampamento Oito de Março/Guairacá				
Novos Caminhos do Campo	4 de setembro/ Céu Azul	04/07/2006	Fevereiro de 2007	CEC Iraci Salete Strozak	Várias famílias foram assentadas e a escola encerrou suas atividades em 2008
Terra Livre	Terra Livre/ Santa Tereza do Oeste/Cascavel	14/03/2006	Março de 2006	CEC Iraci Salete Strozak	Em 2008 foi despejada e encerrou suas atividades
Chico Mendes	Acampamento José Abílio dos Santos/ Quedas do Iguaçu	10/05/1999	30/10/2003	CEC Iraci Salete Strozak	Em 2007 tornou-se Colégio Estadual do Campo Chico Mendes, no Assentamento Celso Furtado (Comunidade Silo).
Olga Benário	Acampamento Dez de Maio/ Quedas do Iguaçu	10/05/1999	16/02/2004 (iniciou atividades já em 2003)	CEC Iraci Salete Strozak	Em 2007 tornou-se Colégio Estadual Olga Benário Prestes, no Assentamento Celso Furtado (Comunidade Dez de Maio).
Construindo Novos Caminhos	Acampamento Fazenda Rio Grande/Quedas do Iguaçu	10/05/1999	2004	CEC Iraci Salete Strozak	Em 2007 tornou-se Colégio Estadual Construindo Novos Caminhos, no Assentamento Celso Furtado (Comunidade Margarete)
Oziel Alves	Casa Nova/ Cascavel	1999	2007	CEC Iraci Salete Strozak	Incorporada à EI Zumbi dos Palmares em 2012, passando a funcionar no Pré-Assentamento Valmir Motta
Zumbi dos Palmares	Criada no Acampamento Dorcelina Follador (Fazenda Cajati) em 2003 e itinerou em agosto de 2004 para o Acampamento 1º de agosto/ Cascavel, funcionando em ambos espaços até 2005. Em 2012, itinerou do Acampamento 1º de	01/08/2004	Em 07/02/2004 – inauguração oficial, mas novembro de 2003 foi o início das atividades	CEC Iraci Salete Strozak	Em 2012 incorporou a EI Oziel Alves ao passar o seu funcionamento para o Pré-Assentamento Valmir Motta, atendendo os acampamentos 1º de agosto, Casa Nova, Sete de Setembro e do pré assentamento. Em 2014 se efetiva como escola de assentamento,

	Agosto para o Pré-Assentamento Valmir Motta de Oliveira.				passando a funcionar como duas escolas: Escola Municipal do Campo Zumbi dos Palmares e Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a terra e com a vida.
Sementes do Amanhã	Chico Mendes/ Matelândia (distrito de Agro Cafeeira)	31/07/2004	Nov/2004	CEC Iraci Salete Strozak	Encerrou suas atividades em 2014, em função dos limites organizativos do MST.
Paulo Freire	Criada em junho de 2003 no acampamento de massificação dentro do Assentamento Etiene, no Município de Bituruna, em agosto de 2003 itinerou para o Acampamento Primeiro de Maio e em 2007 itinerou para o Acampamento Reduto de Caraguatá/em Paula Freitas)	01/05/2003	08/06/2003	CEC Iraci Salete Strozak. Em janeiro de 2018 passou a ser o CEC João de Lara	Continua funcionando como escola de acampamento
Caminhos do Saber	Acampamento Maila Sabrina/ Fazenda Brasileira Ortigueira	2003	2007	Até 2008 vinculada ao CEC Centrão, a partir de 2009 ao CEC Iraci Salete Strozak. Em janeiro de 2018 passou a ser o CEC Vista Alegre.	Continua funcionando como escola de acampamento
Maria Aparecida Rosignol Franciosi (Cidinha)	Eli Vive/Londrina	1ª. Ocupação em 1991 e segunda ocupação em 2009	2010	Até 2011 vinculada ao CEC Centrão, a partir de 2012 ao CEC Iraci Salete Strozak	Passou a funcionar como duas escolas de assentamento: Escola Municipal Maria Aparecida Rosignol Franciosi e Colégio Estadual Eli vive.

Egídio Bruneto	Eli Vive II/Londrina	2009	2014	CEC Iraci Salete Strozak	Desmembrou em dezembro de 2013, da EI Cidinha para outra área do pré-Assentamento Eli Vive II e funciona como escola de acampamento até constituiu-se como Escola Municipal do Campo Egídio Brunetto em 2015.
Valmir Motta de Oliveira	Companheiro Keno/Jacarezinho	2008	2008	Até 2011 vinculada ao CEC Centrão, a partir de 2012 ao CEC Iraci Salete Strozak. Em janeiro de 2018 passou a ser o CEE Marques dos Reis	Continua funcionando como escola de acampamento
Carlos Marighella	Elias Gonçalves de Meura/ Planaltina do Paraná. Itinerou para Carlópolis em 2013.	31/07/2004	Setembro de 2004	Até 2011 vinculada ao CEC Centrão, a partir de 2012 ao CEC Iraci Salete Strozak. Em janeiro de 2018 passou a ser CEC Joaquim M Marques	Em abril de 2013, itinerou para o município de Carlópolis, após a reintegração de posse da Fazenda Santa Filomena.
Construtores do Futuro	1º. de Setembro/ Rio Branco do Ivaí Assentamento Egídio Brunetto	01/09/2007	2010	Até 2011 vinculada ao CEC Centrão, a partir de 2012 ao CEC Iraci Salete Strozak	Passou a funcionar como duas escolas de assentamento: Colégio Estadual 1º. De Maio e Escola Municipal Construtores do Futuro
Herdeiros da Luta de Porecatu	Herdeiros da Luta de Porecatu/ Porecatu)	2008	2009	Até 2012 vinculada ao CEC Centrão, a partir de 2013 ao	Continua funcionando como escola de acampamento

				CEC Iraci Salete Strozak. Em janeiro de 2018 passou a ser CE Ricardo Lunardeli	
Herdeiros do Saber I	Acampamento Herdeiros da Terra de 1º. De Maio (Rio Bonito do Iguaçu)	2014	2014	CEC Iraci Salete Strozak	Continua funcionando como escola do acampamento
Herdeiros do Saber II	Acampamento Herdeiros da Terra de 1º. De Maio (Espaço Alojamento - Rio Bonito do Iguaçu)	2015	2015	CEC Iraci Salete Strozak	Continua funcionando como escola do acampamento.
Herdeiros do Saber III	Acampamento Herdeiros da Terra de 1º. De Maio (Espaço Lambari - Rio Bonito do Iguaçu)	2015	2015	CEC Iraci Salete Strozak	Assim como, a EI Herdeiros do Saber II, a EIHS II e IV, foram constituídas em março de 2015, como parte da estratégia de ocupação das terras sob domínio da Araupel, o acampamento foi desmembrado para mais 4 áreas, constituindo essas 3 escolas. Em julho de 2018, com a distribuição das famílias nos lotes/unidades familiares e o planejamento do Assentamento, redimensionou a localização da EIHS I e centralizou dois centros comunitários, fator que levou a dimensionar os educandos da EIHS III e IV para as outras duas escolas.
Herdeiros do Saber IV	Acampamento Herdeiros da Terra de 1º. De Maio (Espaço Guajuvira - Rio Bonito do Iguaçu)	2015	2015	CEC Iraci Salete Strozak	
Semeando Saber	Acampamento Zilda Arns (Florestópolis)	2014	2014	CEC Iraci Salete Strozak. Em janeiro de 2018 passou a ser CE	Continua funcionando como Escola de acampamento

				Eudice de Oliveira	
Vagner Lopes I	Acampamento Dom Tomás Balduino (Quedas do Iguaçu)	2015	2015	CEC Iraci Salete Strozak. Em janeiro de 2018 passou a ser CEC Chico Mendes	Continua funcionando como escola de acampamento
Vagner Lopes II	Acampamento Vilmar Bordin (Quedas do Iguaçu)	2016	2016	CEC Iraci Salete Strozak. Em janeiro de 2018 passou a ser CEC Chico Mendes	Resultado da ocupação realizada por 320 famílias, em março de 2016, de outra parte da Fazenda Rio das Cobras, de domínio da Araupel e se constituiu como estratégia para ampliar o controle do território, dando origem a escola do acampamento
Vagner Lopes III	Acampamento Eldorado dos Carajás (Quedas do Iguaçu)	2019	2019	CEC Chico Mendes	Com a distribuição das famílias acampadas nos lotes, ampliou a ocupação territorial, constituindo essa nova comunidade com necessidade de uma unidade escolar que ofertasse da Educação Infantil aos anos Iniciais do Ensino Fundamental. Em outubro de 2020 possuem 63 educandos matriculados, sendo 35 educandos do fundamental final e EM deslocam-se para Vagner Lopes I.

Fonte: Sapelli (2013); Oliveira (2014); Bahniuk (2015); Mariano (2016); e Leite (2017). Atualizado por Sapelli, Bahniuk e Leite, em 2018; atualizado Valter de Jesus Leite, em 2020.

A contra hegemonia expressa na Escola Itinerante representa a luta do MST e dos trabalhadores na construção de uma proposta de educação que possa romper com a ação educativa capitalista e proporcione uma formação omnilateral e emancipatória para os

sujeitos Sem Terra, reafirmando o posicionamento político de luta e resistência contra o modo de produção atual.

3.2 A legitimação da Escola Itinerante no Paraná e a caminhada da proposta pedagógica contra hegemônica.

No decorrer do ano de 2004, o Setor de Educação do MST/PR preocupou-se em garantir condições organizativas, pedagógicas e estruturais para viabilizar o funcionamento das Escolas Itinerantes no Paraná, as pressões resultaram na garantia da multiplicação destes espaços educativos nos acampamentos espalhados pelo Estado (BAHNIUK, 2015).

Segundo Leite (2017), nos primeiros dois anos de vigência legal das Escolas Itinerantes no Paraná, existiam 9 acampamentos com Escolas Itinerantes, conforme manifesta o Parecer no 735/05 CEE-PR, de 07 de dezembro de 2005, que autoriza a continuidade das escolas por mais três anos de experimento, período é ampliado o funcionamento para 11 unidades³⁵.

A implementação das Escolas Itinerantes no Paraná também seguiu critérios estabelecidos pelo Setor de Educação do MST/PR, uma forma de garantir a qualidade da ação educativa e da proposta de Educação do Movimento, considerando as condições reais de cada acampamento. Portanto, o Setor de Educação do Movimento considerou os espaços de ocupações em que o maior número de crianças estava fora da escola, o distanciamento das escolas públicas do município e as condições organizativas do acampamento para instituição de uma Escola Itinerante (MARIANO, 2016).

As Escolas Itinerantes não atendem toda a população acampada no Estado Paraná, o que significa que nem todo acampamento possui escola. Em março de 2008 segundo informações do MST - Paraná, existiam neste estado 5 mil famílias acampadas em 73 acampamentos, em números aproximados. O que nos indica que há uma seleção e uma escolha para que no acampamento exista uma Escola Itinerante. Em síntese, identificamos que estes critérios definidos pelo Movimento se referem a: a organicidade do acampamento; a organicidade do Setor de Educação (existir essa organização no acampamento, assim como responsáveis para coordenar o trabalho do setor e de assumir a escola); Pessoas dispostas e com qualificações para assumir a função de educador; e também que seja uma necessidade colocada no acampamento e discutida por todas as famílias que o integram (BAHNIUK, 2008, p. 46).

³⁵ Conforme o Parecer no 608/2008 CEE-PR, de 05 de setembro de 2008, que analisa o processo da Escola Itinerante desde sua criação.

A Escola Itinerante e a proposta de educação do MST se pautam por um projeto articulado à luta pela transformação social, por uma educação popular e transformadora que garanta a escolarização para a classe trabalhadora em luta por seus direitos. Neste sentido, a Escola Itinerante, apesar do enfrentamento constante para manter-se em pé nos acampamentos no Estado do Paraná, à organização coletiva das famílias Sem Terra é que garante o engajamento com o propósito político do Movimento, ocupar, resistir e conquistar um pedaço de chão e dignidade, a qual o sistema opressor capitalista tenta cooptar por meio da exploração do trabalho.

É desta maneira que muitas destas Escolas, após processo de desapropriação das áreas tornam-se Escolas de Assentamento, estabelecendo raízes na terra conquistada pela coletividade e luta dos Sem Terra (MARIANO, 2015; LEITE, 2017).

Portanto, para consolidar esta Escola com características contra hegemônicas, o MST propunha coletivamente organizar a luta dos trabalhadores, justificando a necessidade de implementação de uma proposta pedagógica que siga os princípios da luta de classe, considerando os sujeitos e a realidade material no cotidiano da diversidade do acampamento.

Não teria sentido o MST lutar pela escola da forma como ela está instituída. Temos uma escola cujo conteúdo reflete certas relações humanas que não correspondem aos objetivos do MST, que busca transformar a sociedade e as relações que as engendram (VENDRAMINI, 2000, p.165).

Para a elaboração da proposta pedagógica contra-hegemônica, o princípio fundamental nas Escolas Itinerantes é primeiramente entender que a educação não se resume a atividades desenvolvidas somente na Escola, mas que a educação acontece o tempo todo, nas relações sociais, no trabalho em todos os espaços sociais a educação está presente (MARTINS, 2004).

Para os acampados toda a vivência no movimento é ação educativa, o cotidiano do Sem Terra é uma experiência educacional, pois estas relações coletivas propiciam a reflexão e engendramento da identidade dos sujeitos, o propósito da luta e a necessidade de resistência. Portanto, a proposta pedagógica do MST não é algo aleatório, é uma construção coletiva que segue princípios filosóficos e pedagógicos fundamentados na luta de classe do Movimento.

3.2.1 Princípios filosóficos e pedagógicos

Um dos elementos que compõem a proposta das escolas itinerantes é a adoção

dos princípios filosóficos e pedagógicos do Movimento. O embrião para definir os princípios filosóficos e pedagógicos da proposta do Movimento já estava presente nas primeiras discussões e estes nasceram da preocupação do Movimento com o processo não formal de educação, ou seja, com o processo de formação política dos militantes, fora da estrutura escolar. Mesmo assim, são eles também fundamento, inclusive, da proposta escolar. Para defini-los, partiu-se do seguinte entendimento do que seja princípio:

[...] estamos entendendo por princípios, algumas ideias, convicções, formulações que são balizas (estacas, marcos, referências) para nosso trabalho de educação no MST. Nesse sentido eles são o começo, o ponto de partida das ações. Mas não surgiram primeiro, antes das práticas. Ao contrário, eles já são o resultado das práticas realizadas, das experiências que estamos acumulando nestes anos de trabalho (MST, 2005 a, p. 160).

A partir desse entendimento foram definidos os princípios filosóficos e pedagógicos. Os princípios filosóficos representam, para o Movimento, a tentativa de expressar a concepção de sociedade, de ser humano e de educação. Esse conjunto de princípios tem implícito o entendimento da educação como um dos processos de formação da pessoa humana, por meio do qual as pessoas se inserem numa determinada sociedade, transformando-se e transformando-a.

Por isso, sempre ligada a um projeto social e uma concepção de mundo (MST, 2005 a). Esse entendimento é atual no Movimento, mas já estava presente nos anos 1980. Percebemos que está implícita a compreensão da ação recíproca entre educação e sociedade, portanto, da educação como instrumento para formação/transformação, indicando que é uma tática articulada a projeto social estratégico, na perspectiva do socialismo.

Esse entendimento representa uma concepção avançada na luta de classes, porém, difícil de se praticar, exigindo, segundo o próprio Movimento, uma educação: de classe, massiva, organicamente vinculada ao Movimento Social, aberta para o mundo (sem se fechar para a realidade imediata), para a ação e aberta para o novo (entenda-se novo no sentido de construir novas relações sociais, de compreender as contradições dos processos), para a cooperação (MST, 2005 a).

3.2.1.1 São princípios filosóficos

A. Educação para a transformação social

O horizonte desta proposta educacional do campo é um processo pedagógico

que se assume como político, ou seja, que se vincula organicamente com os processos sociais que visam a transformação da atual sociedade e a construção, desde já, de uma nova ordem social, cujos pilares fundamentais sejam: a justiça social, a radicalidade democrática e os valores humanistas e socialistas.

B) Educação para o trabalho e cooperação

Defendemos por meio deste princípio a necessária relação que a educação e a escola devem ter com os desafios do seu tempo, em sintonia com as necessidades e os interesses sociais dos trabalhadores do campo e da cidade. No caso das práticas educacionais que ocorrem no campo esta relação não pode desconsiderar a questão da luta pela Reforma Agrária e os desafios que se colocam para a implementação de novas relações de produção no campo e na cidade (MST, 1999).

Nesta perspectiva, uma educação voltada para a realidade do campo é aquela que ajuda a solucionar os problemas que vão aparecendo no dia-a-dia do acampamento e do assentamento, que forma sujeitos construtores de alternativas de permanência no campo e de melhor qualidade de vida para esta população.

Destacamos a formação para a cooperação como elemento estratégico para esta educação que visa a construção de novas relações sociais. O aprendizado de organização e de luta pela terra precisa se transformar numa nova mentalidade em relação às possibilidades de organizar a vida no campo, superando a própria oposição que, tradicionalmente, se tem estabelecido entre o campo e a cidade (MST, 1999).

C) Educação para as várias dimensões do ser humano

A finalidade desta proposta pedagógica é proporcionar a formação integral do ser humano, em outras palavras, a formação humana omnilateral – o desenvolvimento do ser humano em suas múltiplas dimensões (científica, artística, tecnológica, política, organizativa e afetiva), para tal é necessária uma prática educativa que reintegre as diversas esferas da vida humana que o modo de produção capitalista prima por separar (MST, 1999).

D) Educação com/para os valores humanistas e socialistas

Temos como premissa contribuir para a construção do novo homem e da nova mulher. Para isso é fundamental uma formação que rompa com os valores dominantes na

sociedade atual, centrada no lucro e no individualismo desenfreado. Precisamos nos contrapor a isso cultivando, intencionalmente, com nossos educandos novos valores, pelo menos aqueles que certamente vislumbramos como necessários a uma nova ordem social. Denominamos de valores humanistas e socialistas aqueles valores que apontam como centro dos processos de transformação o ser humano e sua liberdade, mas não como indivíduo isolado e sim como ser de relações sociais que visam a produção e a apropriação coletiva dos bens materiais da humanidade, a justiça na distribuição destes bens e a igualdade na participação de todos nestes processos.

Destacamos valores fundamentais para serem incorporados nas nossas práticas pedagógicas: o sentimento de indignação perante injustiças e de perda da dignidade humana; o companheirismo e a solidariedade nas relações entre as pessoas e os coletivos; a busca da igualdade combinada com o respeito às diferenças culturais, de raça, de gênero, de estilos pessoais entre outras; a direção coletiva e a divisão de tarefas; o planejamento; a disciplina no estudo, no trabalho e na militância; a ternura e o respeito nas relações interpessoais; o espírito de sacrifício diante dos trabalhos necessários à causa da transformação e do bem estar coletivo; a criatividade e o espírito de iniciativa frente aos problemas; o cultivo do afeto entre as pessoas; a capacidade permanente de sonhar e de partilhar o sonho e as ações de realizá-lo.

E) Educação como um processo permanente de formação e transformação humana

Conceber o processo de formação humana como permanente é condição para qualquer prática educativa, ou seja, as pessoas mudam, educam-se e são educadas, num processo que só termina com a morte. Com isto, anunciamos alguns aspectos a serem considerados na prática educativa:

- a. As pessoas não se educam da mesma maneira em todas as fases da vida humana e nem todas as pessoas na mesma fase da vida aprendem igual, eis a necessidade da discussão metodológica de como educar, de como ensinar, de como aprender não é detalhe, mas sim elemento crucial para atingirmos nossos objetivos formativos e de ensino.
- b. A existência social de cada pessoa é o fundamento (base sobre a qual se funda) de sua educação. O que educa/transforma a pessoa não é, apenas, o discurso, a palavra, a teoria, por melhor que sejam, é sim, a vivência concreta do

novo. Se o que pretendemos é transformar ou construir comportamentos, atitudes, valores, consciência crítica em nossos educandos, precisamos organizar ambientes educativos/condições objetivas para que vivenciem durante o processo pedagógico estas mudanças.

c. Há toda uma carga social, ideológica que “educou” nosso povo para a inércia, a não mudança, por isso, a educação que pretendemos é um processo cada vez mais intencionalmente planejado e provocado.

d. A educação não é somente obra da inteligência e do pensamento é, também, da afetividade e do sentimento. E é esta a combinação que precisa estar tanto no ato de educar como no de ser educado.

3.2.1.2 São princípios pedagógicos:

A) Relação teoria e prática

Prima por relacionar prática e teoria em cada processo pedagógico com intuito de capacitar sujeitos a estabelecer esta relação nas diversas circunstâncias da vida, não estamos tratando de preparar os sujeitos para a vida, eles já vivem a vida. Assim, ancorar o conhecimento na prática social do(a) educando(a) e seu meio é a base de nosso processo formativo.

B) A realidade e a pesquisa como base da produção do conhecimento

Cientificar o conhecimento escolar é uma das dimensões do processo educativo. E por meio deste princípio anunciamos a necessidade de articular as questões da realidade com os conhecimentos escolares como forma de apropriação das bases científicas e compreensão sobre como se produzem e como se transformam os fenômenos da natureza, as relações sociais, a relação ser humano e natureza, forma que remeta a conteúdo e método de construção da cientificidade do conhecimento. Transitar dos elementos singulares da realidade para os elementos gerais e vice versa é condição para internalizar o conhecimento. A pesquisa é parceira inseparável neste caminhar (MST, 1999).

C) Educação para o trabalho e pelo trabalho

O trabalho tem um valor crucial, por ser “o trabalho que gera riquezas, que nos identifica como classe, que é capaz de construir novas relações sociais e também novas consciências, tanto coletivas como pessoais” (MST, 1999).). Pelo trabalho, o(a) educando(a) produz conhecimento cria habilidades e forma sua consciência. O trabalho tem uma potencialidade pedagógica e a escola pode torná-lo educativo, ajudando os sujeitos a perceberem o seu vínculo com as demais dimensões da vida: sua cultura, seus valores, suas posições políticas.

Diante disso, o desafio é estabelecer relações entre o mundo do trabalho e a educação para e pelo trabalho (PPP, 2009), ou seja, o vínculo da educação e trabalho é uma condição para alcançar os objetivos políticos e pedagógicos. Para isto, apresenta-se em duas dimensões básicas e complementares que favorecem a integração da educação e trabalho: a) Educação ligada ao mundo do trabalho. Isto quer dizer que nossos processos pedagógicos (especialmente as escolas), não podem ficar alheios às exigências cada vez mais complexas dos processos produtivos, sejam os da sociedade geral, sejam os dos assentamentos/acampamentos, em particular. b) O trabalho como método pedagógico, a combinação entre estudo e trabalho como um instrumento fundamental para desenvolvermos várias das dimensões da nossa proposta de educação (MST, 2005).

D) Vínculo orgânico entre processos educativos, políticos, econômicos e culturais

Nossa escola se desafia e está vinculada com a vida, reconhecendo o potencial formativo dos processos políticos, econômicos e culturais na vida humana. Nossa escola se propõe a vincular os processos educativos aos elementos que regem e são constitutivos da vida humana, identificando-os como fundamentais na constituição do ser humano e, portanto, também no pensar sua educação e que defendemos como organizadoras da vida escolar, materializando a busca do “elo perdido” entre escola e vida, escola e realidade atual.

Desta forma, a materialidade da luta e das relações sociais oportuniza sustentação na formação do Sem Terra, isto nos remete a tomar a dimensão educativa dos processos políticos - a luta social - organização coletiva, combinado com os processos econômicos e culturais. Compreendemos por processos políticos aqueles que se referem ao modo de governar/dirigir a vida social, pública. Envolvem as relações de poder que se estabelecem na sociedade em vista de conservar ou de transformar o jeito em que está

organizada. Por isso, é que podemos dizer que tudo que fazemos é político, porque acaba tendo alguma coisa a ver com a correlação de forças sociais que disputam o poder no conjunto da sociedade (MST, 1999).

Os processos econômicos são aqueles que dizem respeito à produção, à distribuição e ao consumo de bens e de serviços necessários ao desenvolvimento da vida humana em sociedade. A história da humanidade nos demonstra que são as relações econômicas que movem a sociedade (MST, 1999).

E por cultura entendemos tudo aquilo que as pessoas, os grupos e as sociedades produzem para representar ou expressar o seu jeito de viver, de entender e de enxergar o mundo. É a cultura que permite a comunicação humana, portanto, permite a própria educação. São expressões culturais: a linguagem, os costumes, as tradições, a arte, os rituais, a religiosidade, os comportamentos, as normas, os saberes, valores éticos e o jeito de se relacionar com as outras pessoas no cotidiano.

Um dos últimos elementos incluídos no conjunto dos princípios foi o da agroecologia. O vínculo da escola com processos formativos voltados para a agroecologia diz respeito aos objetivos formativos que se vislumbram em consonância com o projeto de campo e societário que se pretende construir no enfrentamento direto ao modelo de agronegócio.

Essas iniciativas se relacionam aos fundamentos do Programa de Reforma Agrária Popular do MST que objetiva, no âmbito da produção de alimentos saudáveis “utilizar técnicas agroecológicas, abolindo o uso de agrotóxicos e sementes transgênicas” (MST, 2014, p.34). Por isso, avançar na formação da consciência agroecológica exige acessar a complexidade dos conhecimentos das diferentes ciências que integram a unidade de análise e de campo do conhecimento da agroecologia, a ecologia, a biologia, a química, a agronomia, a antropologia, a história, a sociologia, entre outras (CALDART, 2016).

F) combinação entre processos de ensino e de capacitação

Esse princípio tem íntima relação com a preocupação de estabelecer relação entre teoria e prática. Não se pode trabalhar com mera informação, na perspectiva apenas da instrução. Faz-se necessário derrubar as cercas da escola, propiciar a exercitação prática, a aplicação dos conhecimentos, a atuação no espaço de trabalho para a produção para poder vincular o ensino à capacitação dos sujeitos. É preciso superar o entendimento

de que a escola ensina e que a capacitação se dá depois, no mercado de trabalho. Estabelecer a relação entre ensino e capacitação qualifica o processo de formação humana e exige a implementação de uma formação politécnica, ou seja, o domínio dos fundamentos científicos do trabalho, das bases das ciências, da arte e da filosofia, bem como do próprio trabalho, na perspectiva de contribuir para a superação da alienação do trabalhador.

G) conteúdos formativos socialmente úteis/necessários

Há necessidade de a educação escolar trabalhar na perspectiva histórica em conexão com os desafios históricos de seu tempo. “Quer dizer uma educação que se organiza, que seleciona conteúdos, que cria métodos na perspectiva de construir a hegemonia do projeto político da classe trabalhadora” (MST, 2005 a, p. 161), de modo que assegure a apropriação do conhecimento produzido pela humanidade para colocar a serviço da luta de classes no campo. A escolha dos conteúdos pode partir de acúmulos feitos em cada área, desde que sejam importantes para a formação humana em todas as dimensões. Cada área tem uma contribuição importante, portanto, todas devem, na medida do possível, ganhar o mesmo espaço e tempo no currículo escolar. É preciso valorizar todos os tipos dos conhecimentos e dar objetividade a eles no processo de formação humana.

H) gestão democrática

A gestão democrática plena, direciona a urgência de alterar a lógica de poder na escola por meio da horizontalização das relações entre os diferentes sujeitos, compreendendo a escola como um conjunto de relações. Exercitar relações de participação plena contribui para o desenvolvimento de várias capacidades: liderar e ser liderado; avaliar as circunstâncias e tomar decisões; empatia; planejamento, dentre outras, todas, importantes para a organização coletiva e a luta social. Isso implica numa participação efetiva dos educandos, dos educadores, da comunidade, dos demais trabalhadores da escola.

I) auto-organização dos educandos

A defesa da ampla participação dos educandos, vem das experiências construídas no interior do Movimento que foram sustentadas pela própria forma

organizacional dos seus coletivos, estivessem eles em acampamentos ou assentamentos.

Tais

experiências não tiveram início no interior das escolas vinculadas a ele, mas nas comunidades nas quais os sujeitos se inseriam. Porém, as escolas, como parte dessas comunidades foi aprendendo, buscando, engendrando estratégias para que, no seu interior, pudessem construir experiências de participação que contribuíssem no processo de formação de lutadores e lutadoras com capacidades de organização coletiva, de participação plena, de tomada de decisões.

Para garantir essa mudança na forma e no conteúdo da escola, a Proposta defende a organização em Núcleos Setoriais, superando a participação representativa. Há, assim, a necessidade de constituir ambientes educativos que propiciem tornar as formas de organização coletiva dos educandos (seja no interior da escola, no desenvolvimento de estudos, de autosserviço, na participação em lutas, na realização de trabalho social na comunidade). Porém, é preciso tornar as diferentes maneiras de organização coletiva enquanto objeto de análise, estudo e problematização das formas de definição e de realização para extrair aprendizados que permitam adquirir níveis mais complexos e elevados de auto-organização e de autonomia para estudarem, trabalharem e viverem (MST, 2013).

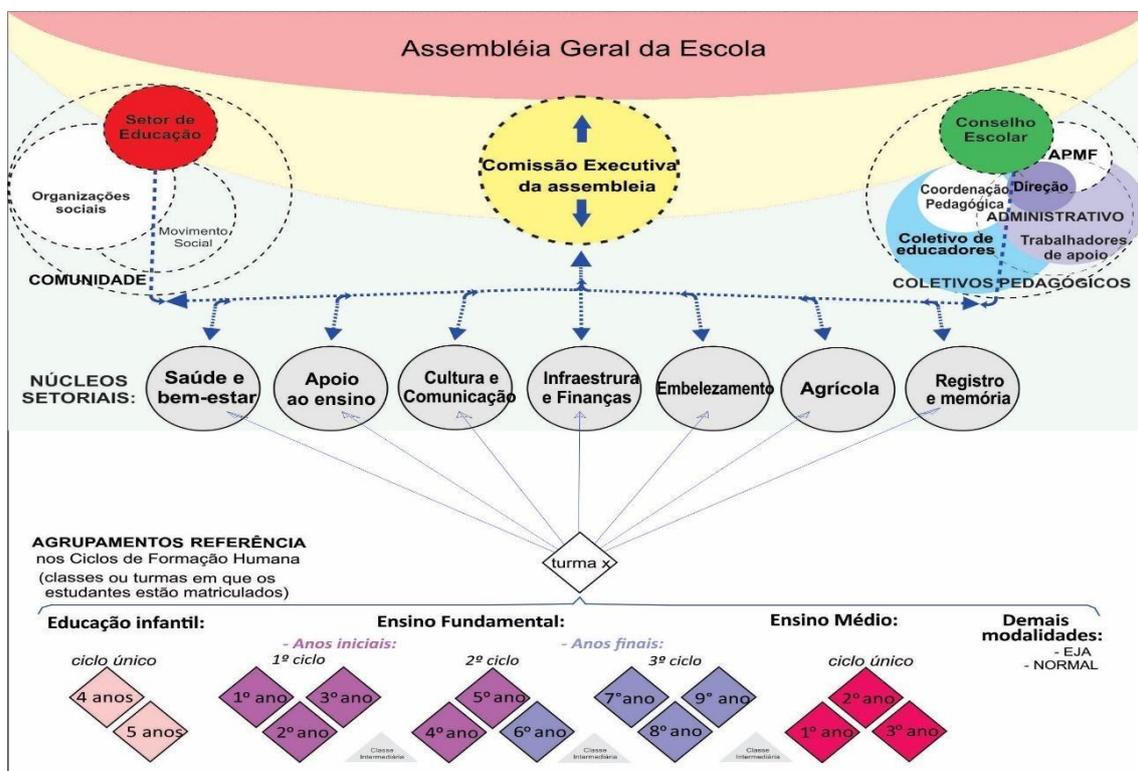
J) criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos(as) educadores (as)

Como a Proposta tem uma complexidade de elementos, planejamento coletivo e interdisciplinar, apoia-se na criação de coletivos pedagógicos, com diferentes finalidades. Isso exige um processo de estudo e capacitação permanentes dos educadores. O trabalho organizado pela coletividade exige uma certa humildade, pois expõe as fragilidades individuais, por isso também contribui para o amadurecimento individual e coletivo.

Os princípios que conduzem a ação educativa do Movimento, estão expressas conforme a citação:

Educação para a transformação social; Educação para o trabalho e a cooperação; Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; Educação com/para valores humanistas e socialistas e Educação como um processo permanente de formação/transformação social (MST, 1999, p.10).

FIGURA 3 - Esquema da proposta de auto-organização dos estudantes na organização política da Escola Itinerante



Fonte: (MST, 2013, p. 25).

No Estado do Paraná, com a implementação da Escola Itinerante, a elaboração do Projeto Político Pedagógico³⁶ foi uma construção coletiva que envolveu, Setor de Educação do MST\PR, Direção da escola base o Colégio Estadual Iraci Salete Strozak e a CEC-Coordenação da Educação do Campo, porém cabe salientar que o referencial para esse documento foi o projeto educativo do MST.

Conforme Mariano (2015) na construção da Escola Itinerante no Paraná, assumiu-se os objetivos do projeto educativo do MST e a identidade de luta dos Sem Terra, neste sentido a experiência inicial baseou-se na organização curricular com Temas Geradores³⁷ e os

³⁶ O presente documento se baseia na experiência de Educação do Movimento Sem Terra em nível nacional, e em específico da experiência da Escola Itinerante no RS, sistematizada ao longo do processo e relatadas em dois cadernos do MST, da Coleção Fazendo Escola. A partir disso, foi organizada a concepção de educação de Escola Itinerante, que está sendo assumida pela SEED-PR e MST. (SEED, 2003, p.3).

³⁷ Desde os anos 1980, em vários documentos que apresentam elementos da proposta educacional do MST a indicação da adoção do trabalho com temas geradores que no Paraná esteve muito presente nas práticas das escolas de acampamento especialmente até 2010 (BAHNIUK, LEITE, SAPELLI, 2019, p. 239). Outras referências sobre a temática consultar: MST - Cadernos de Educação n° 13, 2005; MST, Cadernos da Educação n° 8, 1996.

Tempos Educativos, que se ancoram nas bases teóricas na pedagogia de Paulo Freire. Para o MST (1995, p. 18):

O método de ensino através dos Temas Geradores surgiu da preocupação de educadores progressistas em criar alternativas para tornar o processo ensino-aprendizagem mais voltado às necessidades e aos interesses populares. Pistrak (russo) e Paulo Freire (brasileiro) são autores que aprofundaram bastante esta questão. Em linhas gerais podemos dizer que TEMAS GERADORES são assuntos ou questões extraídas da realidade, seja mais próxima e atual, seja a realidade de uma época, mais geral. Em torno destas questões se passa a desenvolver os conteúdos, as didáticas e até algumas práticas no conjunto da escola. São GERADORES porque geram/criam necessidades de novos conhecimentos, novos conteúdos, outros temas, ações concretas de intervenção na realidade.

Ação educativa que fomenta a Escola Itinerante, partindo dos Temas Geradores produz no ensino o estranhamento da realidade posta pela sociedade capitalista, desta forma propunha a todos os sujeitos acampados refletir sua realidade, e superar a condição de sujeitos marginalizados e excluídos pela lógica mercadológica imposta pela classe dominante.

Devemos compreender que, conforme MST (2005), os Temas Geradores nos espaços do acampamento consideram a realidade das crianças Sem Terra e o envolvimento da coletividade comunitária, elementos fundamentais, significativos na ação educativa na Escola do MST. O compromisso de formar sujeitos críticos nas Escolas Itinerantes inspiradas nos Temas Geradores perpassam ações metodológicas evidenciadas na vida dos acampados, assim como suas contradições. Deste modo, os princípios formativos da proposta dos Temas Geradores são baseados em três premissas, a compreensão crítica da realidade; intervenção na realidade; e a perspectiva de soluções para os problemas da realidade.

Essas reflexões e proposições freirianas inspiraram muitas ações educativas nas escolas do MST não só a partir dos temas geradores, mas também da problematização, do partir da realidade, da relação dialógica entre os sujeitos e da formação política. Com base nas necessidades concretas e reconhecendo a contribuição de Paulo Freire na constituição da identidade pedagógica é que Movimento continuou a caminhar, construindo novos elementos e propondo, posteriormente, os Ciclos de Formação Humana (BAHNIUK; LEITE; SAPELLI, 2019, p. 243).

A partir dos anos de 2005 e 2006, o Setor de Educação do MST/PR juntamente com os Educadores das Escolas Itinerantes no Paraná aprimoraram seus estudos na elaboração da proposta pedagógica dos Ciclos de Formação Humana. De acordo com,

Bahniuk (2015), o Colégio Base Estadual do Campo Iraci Salete Strozak protocolou a solicitação para implementação dos Ciclos de Formação Humana³⁸ no Núcleo Regional de Laranjeiras do Sul, porém mesmo sem aprovação da SEED e CEE os elementos da proposta foram experimentados e exercitados em várias Escolas Itinerantes do Paraná. A organização da Escola Itinerante por Ciclos de Formação Humana passa pelos princípios freirianos e avança como proposta educativa.

O objetivo principal do MST no âmbito da educação é ajudar a formar seres humanos mais plenos e que sejam capazes e queiram assumir-se como lutadores, continuando as lutas sociais de que são herdeiros, e construtores de novas relações sociais, a começar pelos acampamentos e assentamentos onde vivem e que são desafiados a tornar espaços de vida humana criadora. Para isso é preciso educar as novas gerações de modo a que desenvolvam uma visão de mundo que inclua estes objetivos; crianças e jovens ativos, com iniciativa, multilateralmente desenvolvidos, com apropriação de conhecimentos científicos relevantes, capazes de ligar teoria e prática, que aprendam habilidades técnicas, hábitos sociais e valores de convivência e trabalho coletivo (SETOR DE EDUCAÇÃO MST/PR, 2021, p. 23).

Segundo Bahniuk, Leite e Sapelli (2019), a necessidade de avançar na superação da serialização e ruptura na ação educativa dos anos iniciais e anos finais nestes espaços educativos, acabou por adotar, depois de muitos estudos, leituras e discussões, os Ciclos de Formação Humana como alternativa na unificação da proposta metodológica.

Naquele momento da caminhada das Escolas Itinerantes, os Ciclos de Formação Humana representam o avanço da concepção de ensino, pois aproxima crianças e adolescentes em uma proposta educativa que mantém os princípios organizativos da Educação do MST, mas congrega a diversidade da realidade dos acampamentos em uma proposta pedagógica que valoriza a vida, trabalho e luta de classes e a possibilidade de avançar na emancipação humana (KRUG, 2001).

A adoção dos Ciclos de Formação Humana exige uma mudança significativa nas concepções que dão sustentação às práticas pedagógicas e à própria consolidação das mesmas. Se representarem apenas mudança de forma e não de conteúdo, será uma mudança inócua. Então organizar a escola em Ciclos de Formação Humana significa romper com a fragmentação do saber e alargar os tempos de

³⁸ A aprovação do projeto político-pedagógico em Ciclos de formação Humana, pelo Conselho Estadual de Educação, se concretizou apenas em 2010, sob o parecer n° 117/10 e a Resolução n° 3922/10. Essa aprovação ocorreu somente após as pressões do Setor de Educação do MST junto à SEED e ao Conselho Estadual de Educação do Paraná. Os principais questionamentos da época, por parte do Estado, relacionavam-se ao fato de incluir as alterações provocadas pela adoção dos Ciclos no sistema da rede estadual de ensino (BAHNIUK, 2015, MARIANO, 2010).

aprendizagem e desenvolvimento, possibilitando a convivência com a diversidade. Assim sendo, é necessário refletir sobre as concepções de ser humano, sociedade, desenvolvimento e aprendizagem (SETOR DE EDUCAÇÃO MST/PR, 2021, p. 23).

A proposta dos Ciclos de Formação Humana conservou o arcabouço teórico dos Temas Geradores, seguindo os princípios da Pedagogia do Movimento e expressa o acúmulo de aprendizagens ocorridas na trajetória da Escola Itinerante, porém, quando faz a opção pela proposta dos Ciclos de Formação Humana, adota um currículo contínuo, sem reprovação, que pauta suas concepções³⁹ de desenvolvimento e aprendizagem a partir do referencial teórico de Vygotsky (SAPELLI, 2017).

Nesta transição da proposta pedagógica, Sapelli (2017, p. 618) destaca que “A transposição da proposta freiriana para as escolas itinerantes, da forma como foi feita, provocou certo esvaziamento de conteúdos no processo pedagógico das mesmas”, assim como Mariano (2010, p.129) relata, “A forma como as Escolas Itinerantes vinham trabalhando o tema gerador, acabava por mecanizar o processo”. As preocupações referentes à limitação da proposta foram apontadas pelos educadores no Seminário de Avaliação das Escolas Itinerantes, em 2011, o que levou o Setor de Educação do MST/PR refletir sobre a proposta juntamente com o coletivo de educadores das Escolas Itinerantes. De acordo com MST (2014) apud Sapelli (2017, p. 619):

Entre 2010 e 2012, o setor de educação do MST/PR promoveu vários encontros para avaliar a proposta em andamento (ciclos de formação Humana) e para propor estratégias que contribuíssem para se avançar na construção da mesma. Com o acúmulo de conhecimento que o Movimento já tinha e, em parceria com alguns pesquisadores de universidades e do próprio Movimento, houve a reestruturação da proposta e a incorporação dos complexos de estudo.

A incorporação dos Complexos de Estudo⁴⁰ partiu da experiência da Pedagogia

³⁹ Vygotsky [...] afirma que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é um processo complexo marcado por saltos qualitativos que ocorrem em três momentos: da filogênese (ao longo da história da espécie), da ontogênese (como desenvolvimento individual) e da socio gênese (como resultado da interação do meio físico e social). Vygotsky (2007) entende que o desenvolvimento tem como aspecto necessário a aprendizagem e a melhor são aquelas que se antecipa ao desenvolvimento, ou seja, ela põe em movimento vários processos de desenvolvimento e cria zonas de desenvolvimento proximal. Entende o autor que o processo de interiorização das funções psicológicas superiores é histórico, portanto, as estruturas de percepção, atenção voluntária, memória, linguagem e outras assumem diferentes formas, de acordo com o contexto histórico cultural. O aprendizado deve ser combinado de alguma maneira com o nível de desenvolvimento da criança” (VYGOTSKY, 2007, p. 95; SAPELLI, 2017, p. 617) Outras contribuições ver “Escola do campo – Espaço de disputa e de contradição: análise da proposta pedagógica das Escolas Itinerantes do Paraná e do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina (SAPELLI, 2013).

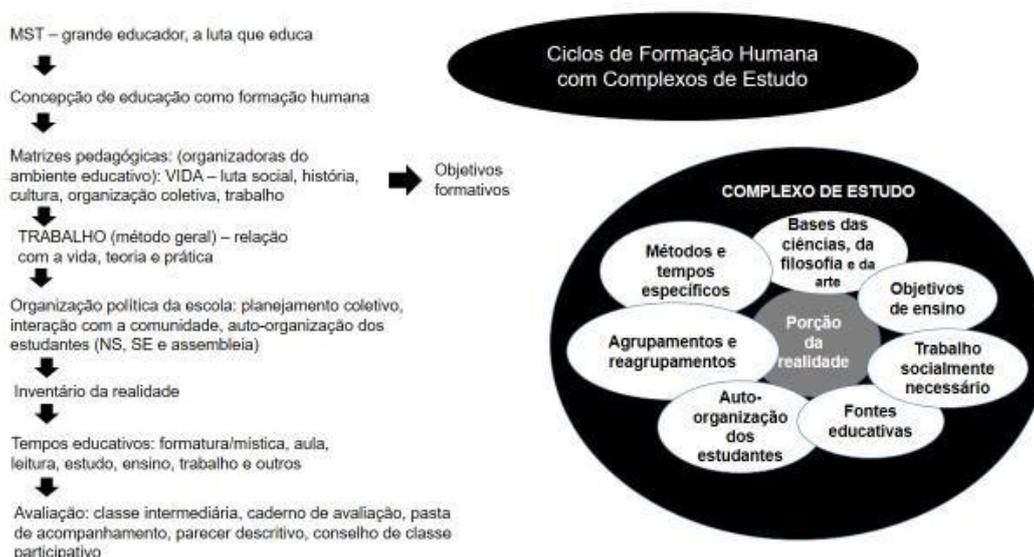
⁴⁰ A partir dos estudos realizados pelo professor Luiz Carlos de Freitas acerca da pedagogia socialista soviética, que culminou na tradução dos livros A Escola Comuna, publicado no ano de 2009, publicado pela Editora Expressão

Socialista com base teórica alicerçada em Pistrak (2009)⁴¹, pois a limitação na compreensão da totalidade da proposta dos Ciclos de Formação Humana exigiu o aprofundamento da proposta soviética na superação e avanço da proposta curricular contra hegemônica nas Escolas Itinerantes.

Para isso, foi de suma importância retomar a discussão da proposta pedagógica das escolas do MST e incorporar “elementos que considerem outras dimensões da formação humana sem perder a dimensão da apropriação do conhecimento produzido social e historicamente” (MARIANO, et al, 2010, p. 131).

A organização e a estrutura dos Complexos de Estudo corroboram com a formação do sujeito que atua e atuará na luta pelo projeto societário do MST, uma vez que a escola não é algo separado da vida dos sujeitos, mas passa a ser continuidade da sua vida, não se separam, ou seja, deixa de ser uma ilha no meio do assentamento ou do acampamento e realmente se insere na comunidade e envolve esta mesma comunidade, no processo de ensino/aprendizagem (RITTER, 2016, p. 99).

FIGURA 4 - Esboço dos elementos de Proposta



Popular. O Setor de Educação do MST, desde 2009, em conjunto com especialistas em currículo e nas várias áreas do conhecimento e profissionais que trabalham com a questão da teoria pedagógica, integrando trabalhadores da educação de diversas Universidades Estaduais e Federais, desafiaram-se a formular uma nova matriz curricular, ou seja, a propositura de uma nova forma escolar denominada de “Complexos de Estudo” a ser Experimentada no âmbito prático inicialmente nas Escolas Itinerantes do Paraná e no Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak (MST, 2015 apud LEITE, 2017, p. 199).

⁴¹ PISTRAC, M. M. A Escola-Comuna. São Paulo: Expressão. Popular, 2009; outros referenciais teóricos sobre a proposta dos Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo, ver; LEITE, 2017; SAPELLI, 2013; Plano de Estudos da Escola Itinerante. MST, Setor de Educação, 2013.

Fonte: atualizado por Valter Leite e Marlene L.S. Sapelli, 2019.

Na proposta, os conteúdos escolares não podem afastar-se da realidade, dessa forma os Complexos de Estudo possibilitam na prática uma ação educativa que contempla a organização da vida escolar discutindo os limites e possibilidades da vida social no sistema capitalista e o papel da escola como ferramenta de luta e resistência.

Portanto, a proposta pedagógica dos Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo partindo da Matriz formadora Trabalho e Vida, reconhece o trabalho como princípio educativo que compreende o desenvolvimento histórico da atividade humana, assim, como o próprio movimento de construção do mundo e a correlação de forças da luta de classes (MST, 2013). A necessidade de unir educação e trabalho é apresentada por Marx (2007), como pressuposto relevante na superação do desenvolvimento humano, pois na materialidade da vida dos sujeitos as contradições e a historicidade são base para um processo educativo, determinante para superação ou subordinação no modo de produção capitalista.

[...] o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 2007, p.211).

Contudo, a proposta Curricular contra hegemônica para as Escolas Itinerantes no Paraná garantiu sentido quando relacionou questões da vida dos sujeitos acampados. Conforme Pistrak (2009) o complexo temático deve estudar a vida, a realidade, não fora das disciplinas, mas por meio delas, as quais são bases do conhecimento e devem ser instrumento para estudo ativo da vida e sua transformação.

De acordo com o que se apresenta no Plano de Estudos (2013) referencial curricular para as Escolas Itinerantes no Estado do Paraná, o Complexo de Estudos deve ser considerado uma unidade curricular responsável pela articulação do trabalho das matrizes formativas, auto-organização e as bases científicas do conhecimento acumulado num movimento educativo que materializa-se na práxis social e escolar cotidiana das crianças, adolescentes e adultos Sem Terra, considerando a realidade que compõe a

Escola Itinerante no espaço do acampamento (MST, 2013; MARIANO, 2016; SAPELLI, 2013).

O trabalho na escola, enquanto base da educação, deve estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta, socialmente útil, sem o que perderia seu valor essencial, seu aspecto social, reduzindo-se, de um lado, à aquisição de algumas normas técnicas e, de outro, a procedimentos metodológicos capazes de ilustrar este ou aquele detalhe de um curso sistemático assim, o trabalho se tornaria anêmico, perderia sua base ideológica (PISTRAK, 2000, p.38)

A implementação da proposta pedagógica Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo nas Escolas Itinerantes do Paraná, segue a caminhada da ação educativa nos acampamentos preocupando-se com a formação integral dos sujeitos, relacionando a teoria e realidade no engendramento de construtores e lutadores para uma outra sociedade (RITTER, 2016).

Nesse percurso, buscou primeiramente uma organização escolar por etapas (2003-2006), Ciclos de Formação Humana (2007-2011), chegando à formulação da Proposta Curricular dos Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo (2012), num processo cumulativo de reflexão teórico-prático, aliado aos desafios e perspectiva da luta por transformação social, impulsionado pela luta pela terra e pela organização coletiva dos acampamentos e assentamentos, nos quais estas escolas estão inseridas (MARIANO, 2016, p. 224).

A constituição desta proposta curricular contra hegemônica foi gestada no coletivo, Setor de Educação do MST/PR, Educadores das Escolas Itinerantes, a comunidade acampada e professores universitários. Este processo de constituição da proposta curricular não ocorre descolada da realidade do acampamento, ele é forjado nos princípios educativos do MST, no reconhecimento da identidade Sem Terra e na garantia dos direitos sociais à classe trabalhadora (MARIANO, 2016; LEITE, 2017).

Portanto as Escolas Itinerantes, conforme Mariano (2016, p. 224), “encontram-se numa realidade de potencialidade, que são os acampamentos, espaço de luta por Reforma Agrária”. Os Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudos corroboram para religar a perspectiva socialista na construção de uma Escola com perspectiva emancipatória dos sujeitos e ao mesmo tempo que possa desconstruir a Escola Capitalista idealizada pelo Estado Burguês. O fortalecimento do currículo contra hegemônico do MST, no Paraná, caracteriza-se por uma proposta de luta e resistência da classe trabalhadora no enfrentamento ao Estado Burguês que legitima a política excludente do modo de produção capitalista.

3.3 O Currículo contra hegemônico nas Escolas de Acampamento e Assentamento do MST no Paraná, luta e resistência no período de 2005 a 2021.

A construção de um currículo perpassa as intencionalidades e ideologias que irão expressar o projeto social em vigência. A concepção de sociedade e os fundamentos filosóficos vinculadas à proposta curricular, são elementos fundamentais para determinar a hegemonia ou contra hegemônica curricular, esta irá produzir a realidade de mundo, exploratória ou emancipatória. O esvaziamento do currículo preconiza reprodução de uma sociedade explorada, legitimada pelos interesses capitais (SHULGIN, 2013).

Cientes da necessidade de romper com o Estado opressor e projetar uma sociedade baseada nos preceitos socialistas, o MST desde o início de sua caminhada, como Movimento reivindicatório da classe trabalhadora, persegue a edificação de uma Escola humanizadora, mediada pelo conhecimento científico acumulado ao longo da história, valorizando a diversidade da cultura popular e erudita (CALDART, 2000).

A Escola Itinerante nos acampamentos do MST, seguindo o movimento da história e sua totalidade busca uma alternativa que incorpore seu trabalho, suas lutas e necessidades. “[...] a Escola Itinerante é resultado de um processo dialético, onde o novo supera o velho, colocando-se na atualidade como elemento que comprova a necessidade de superação da velha escola formal e das antigas práticas de ensino.” (BUTH, 2006, p. 162).

A superação das relações de produção capitalistas, afirmado pela mão do Estado burguês, consolida a exploração da classe trabalhadora e a concentração de capital pela classe dominante. Compreendendo o Estado e a política econômica, as contradições da vida social revelam a necessidade de embate permanente aos interesses hegemônicos, acumulação e reprodução do capital (KNOFF, 2013).

Refletir sobre a sociedade capitalista para o MST é saber posicionar-se diante do formato de sociedade imposto à classe trabalhadora, é rebelar-se, enfrentar a negligência por parte dos órgãos públicos que omitem a garantia dos direitos, escolarização das crianças e reforma agrária, bandeira de luta do Movimento nos acampamentos do MST. É desta vivência do Sem Terra, que parte a necessidade da contra-hegemonia curricular como proposta pedagógica nos acampamentos e assentamentos do MST.

O conhecimento e as dimensões do trabalho educativo promotor do desenvolvimento humano devem estar fundamentalmente na base estrutural do currículo, de forma que a escola exerça a função social de proporcionar o desenvolvimento das formas mais complexas de pensar, de compreender, de agir e transformar a sociedade. Esse entendimento contraria às "pedagogias hegemônicas" que fundamentam a construção do currículo em experiências cotidianas, empíricas, derivadas do surgimento de fenômenos, não permitindo processos de abstração e generalização, por não fornecer ao aluno recursos para atuar de forma intencional e autodeterminada, limitando o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores, bem como a transformação de conceitos cotidianos em conceitos científicos e a própria elevação da capacidade de compreender e agir na realidade. O currículo escolar, assim como todo o campo educacional historicamente, tem sido permeado por disputas entre classes antagônicas sendo alvo de interesses de diferentes grupos (LEITE; POROLONICZAK, 2021, p. 05).

A publicação do Plano de Estudos, em 2013, contempla a proposta pedagógica Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudos e documenta os elementos necessários para ação educativa nas escolas de assentamentos e acampamentos do MST no Paraná, reafirmando a Escola Itinerante como fio condutor da ação educativa nos acampamentos, luta dos trabalhadores Sem Terra e Movimento coletivo por direitos sociais, seguindo os preceitos dos documentos legais na constituição da proposta pedagógica.

fruto do debate e trabalho do MST junto às Secretarias e Conselhos Estaduais de Educação de cada estado. Esta conquista ampara-se legalmente na Constituição Federal de 1988 e legislações estaduais que se referem à educação como um direito de todos e dever do Estado, na lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, pela Lei Federal 8.069, do Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, e pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo de 2002. Importa salientar que o conhecimento da legislação pelos que reivindicavam a Escola Itinerante foi determinante para assegurar e sustentar o direito à educação das crianças e adolescentes nas condições reais onde se encontram (DALMAGRO; BAHNIUK; CAMINI, 2017, p. 172).

O objetivo da proposta curricular é subsidiar o trabalho nas escolas, ancoradas no processo de desenvolvimento humano na sua temporalidade, provocando os educandos a aprender com a realidade, permitindo um exercício contínuo dos educadores no planejamento das ações educativas e de luta dentro do Movimento. Na trajetória de aprimoramento coletivo da proposta pedagógica as dificuldades sempre estiveram presentes, as condições materiais das escolas, estrutura física, laboratórios e bibliotecas precários, rotatividade de professores contratados pelo Estado (SAPELLI,

2017).

O setor de Educação do MST/PR protagoniza a mediação junto ao Estado a fim de garantir as demandas necessárias para o funcionamento das Escolas Itinerantes, porém o Estado burguês, procura garantir o mínimo das demandas sociais de modo que possa perpetuar os interesses da classe opressora (KNOPF, 2013).

[...] numa sociedade dividida em classes, não existe educação igual “para todos”. A escola, sendo ela uma instituição pública estatal, então, portanto, parte integrante da estrutura do Estado, será necessariamente de classe. Desta forma, o Estado não garantirá educação de qualidade e igual para todos. Entende-se que a Escola Itinerante é apenas a condição possível de educação para os filhos dos camponeses num determinado contexto histórico (KNOPF, 2013, p. 144).

Quando as Escolas Itinerantes passam a fazer parte da educação pública, integrando o sistema estadual de ensino legalmente⁴², o poder público torna-se o mantenedor, subsidiando financeiramente e burocraticamente.

Conforme Bahniuk (2017, p. 175) “passam pelo controle do sistema de ensino oficial” dependendo do Estado “para autorização de funcionamento, o reconhecimento do projeto político pedagógico, a contratação de professores, a destinação de recursos (estrutura, equipamentos, merenda escolar)”.

Para garantir o direito de acesso à educação dos sujeitos Sem Terra nos acampamentos, o aparelho jurídico do Estado impõe condições que demonstram os limites e contradições no avanço do projeto educativo do MST.

O Estado burguês quando institucionaliza as Escolas Itinerantes, tenta condicioná-las a cumprir os protocolos burocráticos do sistema de ensino vigente, relativizando a autonomia e a gestão democrática destes espaços educativos desconsiderando sua diversidade e especificidade (KNOPF, 2013).

Na luta para organizar a educação escolar o MST esbarra numa série de condições institucionais impostas pelo Estado burguês. No contexto atual não se submeter a tais condições é organizar-se sem a tutela do Estado, o que deixa o Movimento numa condição de substituição do Estado em suas funções públicas. Ocorre que o Estado é um provedor de direitos, o que significa dizer que ele garante o direito, mas não garante a emancipação. Assim, limitar o direito à luta pelo acesso à educação escolar no âmbito apenas dos direitos, os esforços do MST se encerram nos limites do direito e não na emancipação (ARAÚJO, 2007, p.316).

⁴² Aprovadas pelos Conselhos Estaduais de Educação.

É desta maneira que o Estado burguês revela sua posição em favor da classe que define as regras do mercado e detém os meios de produção. Segundo Marx, (1977, p. 30) o “Estado se entende, na realidade, a máquina de governo, ou o Estado enquanto, por efeito da divisão do trabalho, forma um organismo próprio separado da sociedade”.

Compreendendo que o Estado burguês nesta lógica estabelece um espaço de disputa da hegemonia frente às tensões da classe trabalhadora, O MST afirma o direito a acessar a escola pública, financiada pelo Estado, porém, cabe aos trabalhadores educar a sua classe para outra postura diante das relações de submissão e exclusão vividas na escola capitalista (MARIANO, et al, 2010, p.48).

Embora a Escola Itinerante possua este potencial por estar no ambiente arrojado de luta, também compõe a Rede de Ensino Estadual do Paraná, integrando o circuito de regulamentação assumido pelo Estado burguês e de relações capitalistas. Neste sentido, permanece sofrendo influências pedagógicas e administrativas no molde da escola funcional ao capital, destarte, não se emancipa completamente sem a superação do modo de produção capitalista (LEITE; ACILINO, 2015, p. 874).

Os ataques que a Escola Itinerante vem sofrendo ao longo da sua trajetória no Estado do Paraná, é a comprovação que mesmo assumindo a condição mínima de mantenedor, o Estado tem dificultado os investimentos estruturais e contratação de professores.

Doravante, também procura desestruturar e boicotar a implementação efetiva da proposta curricular Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo, referencial teórico curricular para as Escolas Itinerantes, desrespeitando os princípios legais⁴³ que sustentam a liberdade pedagógica da proposta (LEITE, 2017).

⁴³ Apesar da garantia constitucional (Art. 206) de liberdade de concepção pedagógica, exige-se que a proposta da Escola Itinerante, dos Ciclos de Formação Humana, fosse analisada e aprovada em várias instâncias: Núcleo Regional de Educação de Laranjeiras, SEED/PR e CEE/PR. Isso exigiu várias reuniões com representantes dessas instâncias e do Movimento para explicar a proposta. O CEE/PR se pautou numa regulamentação interna, a Deliberação 04/99 CEE/PR, no art. 31, para exigir esse processo no qual se indica que: “No caso de funcionamento de experiências pedagógicas permitidas pela legislação, a autorização para funcionamento só poderá ser concedida mediante parecer do CEE, antes da tramitação do respectivo processo”. A autorização para implantação da proposta dos Ciclos de Formação Humana, como o experimento, foi feita por meio do Parecer do CEE/PR 117 de 11 de fevereiro de 2010, e da Resolução 3922/10 pelo prazo de cinco anos. (SAPELLI, LEITE, BAHNIUK, 2019, p. 246 -247).

QUADRO 3 - Conjunto de legislações

ANO	DOCUMENTO LEGAL	OBJETO
2003	Parecer nº 1012/03 do Conselho Estadual de Educação	Autoriza a implantação da Escola Itinerante nos acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra no Estado do Paraná
2004	Resolução nº 614/2004 da Secretaria de Estado da Educação	Institui o Parecer 1012/03, ou seja, autoriza a implantação da Escola Itinerante nos acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, no Estado do Paraná.
2004	Resolução nº 1660/04 Secretária de Estado da Educação	Autoriza o funcionamento da Educação infantil e do Ensino Fundamental no Colégio Est. Iraci Salete, também institui a referida escola, como Escola Base das escolas Itinerantes.
2008	Parecer N.º 608/08 do Conselho Estadual de Educação/Câmara de Educação Básica	Apreciação de Relatório Anual das ações desenvolvidas pela SEED em relação às Escolas Itinerantes, no período de 2004 a 2007.
2009	Parecer 117/09 do Conselho Estadual de Educação/Câmara de Educação Básica	Implanta a proposta pedagógica do Ciclo de Formação Humana, para o Ensino Fundamental e médio, com acompanhamento de classes intermediárias no Colégio Iraci Salete Strozak, base das Escolas Itinerantes.
2010	Resolução 3922/10 da Secretária de Estado da Educação	Autoriza a implantação da Proposta do Ciclo de Formação Humana para o ensino Fundamental e Médio, com acompanhamento de Classes Intermediárias no Colégio estadual Iraci Salete Strozak e Escolas Itinerantes.
2010	Parecer 743/10 do Conselho Estadual de Educação, Câmara de Educação Básica.	Altera o Parecer nº 117/10, em relação a implementação da proposta pedagógica do Ciclo de Formação Humana para o ensino Fundamental e Médio poderá ser por ciclos, de forma simultânea.
2010	Instrução nº 025/2010 da Secretaria de Estado da Educação/Superintendência da Educação	Orienta sobre a Proposta Pedagógica nas Escolas Itinerantes.
2010	Instrução nº 027/2010 da Secretaria de Estado da Educação/Superintendência da Educação	Orienta sobre a habilitação do/a professor/a para atuar nas Áreas do Conhecimento na Escola Base Colégio Estadual Iraci Salete Strozak e Escolas Itinerantes.
2013	Resolução Nº 2800/13 da Secretaria de Estado da Educação/Superintendência da Educação	Autoriza o funcionamento do Ensino Fundamental – Fases I, II e do Ensino Médio, presencial, na modalidade Educação Jovens e Adultos, no Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak e Escolas Itinerantes.
2014	Instrução Nº 004/2014 da Secretaria de Estado da Educação/Superintendência da Educação	Habilitação do professor para atuar nas áreas do conhecimento nas instituições de ensino Itinerantes jurisdicionadas ao Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak, Escola Base das Escolas Itinerantes, e nas Instituições de Ensino dos Assentamentos
2014	Parecer Nº 11/2014 Núcleo Regional de Educação de Laranjeiras do Sul	Parecer de verificação da Legalidade do Projeto Político Pedagógico/Proposta Pedagógica.
2016	Informação nº 797/2016 da Coordenadoria do Consultivo da Procuradoria-Geral do Estado – PGE	Indica dentre outros, a procedência do estado do Paraná em prover a Escola Itinerante por meio de convênio em parceria com a ACAP e a legitimidade de parceria regular para a prestação indireta para o atendimento às Escolas Itinerantes
2016	Parecer Nº 15/16 da Câmara da Educação Infantil e do Ensino	Apresentação de Relatório das Ações desenvolvidas pela Secretaria de Estado da

	Fundamental e Câmara do Ensino Médio e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio	Educação, nas Escolas Itinerantes dos Acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, vinculadas ao Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak – Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Normal, do município de Rio Bonito do Iguaçu – Escola Base, anos de 2008 a 2015.
--	--	--

FONTE: organizado por Valter de Jesus Leite, 2018.

Em 2015, o governo do Paraná promoveu um novo ataque às Escolas Itinerantes, na tentativa de eximir-se da responsabilidade da manutenção destes espaços, articulou a possibilidade de transferir para os municípios onde os acampamentos pertenciam a obrigação de manter o funcionamento destas Escolas. Como argumento o Estado alega a impossibilidade de subsidiar financeiramente a educação infantil, haja visto que esta é de responsabilidade da esfera municipal (SAPELLI; LEITE; BAHNIUK, 2019).

Esta ofensiva do Estado conta as Escolas Itinerantes perdurou o ano de 2016, mesmo a Proposta das Escolas Itinerantes recebendo parecer⁴⁴ favorável a continuidade com recomendação do CEE/PR para que a SEED/PR garanta a manutenção da Proposta Pedagógica Ciclos de Formação Humana, o Estado impõe barreiras para dificultar a garantia de acesso à Educação nos acampamentos. Isso é demonstrado quando no final de 2016, o Estado não efetivou um novo termo de cooperação técnica e financeira para contratação de trabalhadores para Escolas Itinerantes (SAPELLI; LEITE; BAHNIUK, 2019).

Novamente, o Setor de Educação do MST/PR pressionou a esfera Estadual para garantir a continuidade das atividades educativas nas Escolas Itinerantes, conseguindo assegurar o firmamento de novo termo aditivo. Contudo, no final do ano letivo de 2016, o Estado apresentava incertezas no reconhecimento legal da Escola Itinerante no Paraná, esse afrontamento contínuo chega a 2018 com novas tentativas de municipalização e burocratização para efetivação dos convênios (SAPELLI; LEITE; BAHNIUK, 2019).

Nota-se que o Estado burguês prima pela manutenção dos interesses capitais, quando procura eximir-se da responsabilidade da garantia dos direitos sociais nos acampamentos, estabelece um território de disputa, a correlação de forças envolve os

⁴⁴ CEE/Ceif/Cemep nº 15 de 07 de dezembro de 2016.

interesses antagônicos da classe trabalhadora versus classe dominante.

A luta entre dois elementos antagônicos encerrados na antítese constitui o movimento dialético. O sim se torna não, o não se torna sim. O sim torna-se ao mesmo tempo sim e não; o não se torna ao mesmo tempo não e sim e os contrários balançam-se, neutralizam-se, paralisam-se. A fusão destes dois pensamentos contraditórios constitui um pensamento novo, que é a síntese de ambos. Este pensamento novo desenrola-se em dois outros pensamentos contraditórios, que se fundem [sic] por sua vez numa nova síntese (MARX, 1985, p. 105).

O engajamento do Movimento na luta pela garantia e permanência da Escola Itinerante nos acampamentos justifica-se com as ações de resistência ao Estado burguês, pois, conforme Marx (1869) apud (MANACORDA 1991, p.88) “é necessária uma mudança das condições sociais [...] Por isso, devemos partir das situações existentes”. Deste modo, os Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo, proposta pedagógica organizada pelo coletivo do Movimento e reconhecida pela SEED, apresenta-se como o instrumento mediador na construção do currículo contra hegemônico e de manutenção dos direitos da Escola para os Sem Terra.

Em meados de 2019, uma nova investida contra às Escolas Itinerantes, a SEED propõe a redução da carga horária da disciplina de Arte, Sociologia e Filosofia seguindo as definições da BNCC e das avaliações de larga escala, e assim ampliando a oferta das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Esta medida procura desarticular o trabalho da proposta pedagógica das Escolas Itinerantes, haja visto que a mesma organiza-se contemplando a mesma carga horária a todas as disciplinas, valorizando o conhecimento científico e cultural acumulado. Neste mesmo período, a SEED avança impondo a obrigatoriedade da oferta da Língua Inglesa, forçando a substituição do Espanhol reconhecido como língua moderna, ensinada nas escolas em questão, desde 2009.

A negação da manutenção da matriz curricular disciplinar e obrigação da retirada do espanhol suprimiram elementos centrais da proposta no âmbito do conteúdo escolar das referidas disciplinas. Embora, essas imposições foram efetivadas ao longo do ano letivo de 2020, o coletivo das escolas segue organizado para tencionar e reivindicar mudanças na matriz das disciplinas, compreendendo a inexistência de hierarquia entre as áreas de conhecimento[...] (LEITE; POROLONICZAK, 2021, p. 14).

As pressões do Estado aos espaços educacionais dos acampamentos agravam-se com a chegada do Currículo da Rede Estadual Paranaense - CREP, este instrumento foi elaborado pautando-se essencialmente nas orientações da Base

Nacional Comum Curricular - BNCC. Desconsiderando a liberdade de concepção pedagógica e a especificidade das Escolas Itinerantes, a SEED procurou promover a implantação de um currículo único engessando todo trabalho materializado na ação educativa da proposta curricular dos Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo.

Ao longo de 2020, as Escolas Itinerantes foram bombardeadas pelas novas orientações administrativas e pedagógicas da SEED. Mesmo com inúmeras tentativas de negociação dos Diretores e Coordenadores destes espaços educacionais junto aos Núcleos de Educação, não houve avanços para manutenção da proposta pedagógica da forma que estava aprovada desde 2016. Novamente o Setor de Educação do MST/PR em consonância com os trabalhadores das Escolas Itinerantes procurou estabelecer abertura de diálogo com a SEED para garantir a manutenção da proposta pedagógica Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo.

Assim, no dia 26 de outubro de 2020, o Setor de Educação do MST/PR solicitou reunião online, com os Diretores das Escolas do Campo (Escolas de assentamentos, acampamentos, quilombolas, indígenas) juntamente com os coordenadores de Áreas da SEED/PR e analistas dos Núcleos Regionais de Educação do Paraná.

O objetivo desta reunião era estabelecer diálogo com a SEED, explicitar as especificidades das Escolas Itinerantes e garantindo a manutenção da Proposta Curricular conforme sua aprovação pelo CEE/PR desde 2016, respeitando todos os seus elementos norteadores.

Nesta reunião os representantes das Escolas de Acampamento e Assentamento questionaram as ações repressivas deliberadas pela SEED/PR, a inviabilidade do ensino remoto para Escolas do Campo; engessamento da proposta curricular; padronização das avaliações; trimestralidade; Registro Classe Online - RCO sem considerar a demanda real das Escolas do Campo. No decorrer da reunião foram relatadas as angústias e dificuldades enfrentadas pelos diretores e coordenadores das Escolas do Campo para responder às exigências administrativas e documentais cobradas pelos Núcleos regionais de Educação sob a imposição da SEED.

Ao longo da reunião, os dirigentes da SEED/PR demonstraram descaso e desconhecimento da realidade em debate, não posicionando-se diante da discussão e sem avanço no diálogo. Diante da desconsideração do Estado na tratativa das demandas

apresentadas, os representantes do Setor de Educação do MST/PR, propõem o estreitamento do debate para manutenção da proposta educacional Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudos nas Escolas de Acampamento e Assentamento, sugerindo a formação de um Grupo de Trabalho⁴⁵ para otimizar o debate e apresentar todos os elementos pedagógicos e legais para SEED/PR.

Após o término da reunião, o GT-CFHCE deliberou encaminhar ofício com as demandas prioritárias para garantir elementos fundamentais da proposta pedagógica e a manutenção do diálogo com SEED. Por meio do ofício 014/2020 o Setor de Educação do MST/PR sugeriu:

1. Leitura e análise do Documento intitulado “Proposta educacional do MST/Paraná para escolas de assentamentos e acampamentos: Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo”;
2. Discutir e garantir a ‘semestralidade’ como unidade temporal para a organização do trabalho pedagógico;
3. Discutir a definição dos conteúdos, considerando as tabelas que orientam hoje a Proposta em questão e o CREP para definirmos o formato do planejamento com Complexos de Estudo;
4. Discutir os impactos da padronização da matriz curricular do Ensino Fundamental (anos finais) e antecipar a discussão da matriz curricular do Ensino Médio e aprovar as propostas presentes no documento indicado no item 1.

Em nova reunião do GT-CFHCH, no dia 09/11/2020, o Setor de Educação do MST/PR iniciou expondo as demandas protocoladas no ofício 014/2020. Porém, ao longo do debate os dirigentes da SEED/PR não manifestaram posicionamento e nem conhecimento da Proposta Curricular CFHCE. Sem avanços, o Setor de Educação do MST/PR, investiu suas forças no debate discutindo a importância da semestralidade, e sua importância como elemento fundamental na avaliação descritiva. Após o término da reunião novamente o Setor de Educação do MST/PR elaborou o ofício 015/2020 onde solicitou:

- a)** A disponibilização das gravações das duas reuniões realizadas sobre a Proposta dos Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo (SEED e MST);
- b)** Um posicionamento acerca dos encaminhamentos sobre a matriz curricular (Michele ficou responsável pelo retorno);
- c)** Um Parecer sobre a semestralidade: na reunião foi indicada a possibilidade de permanecermos com a semestralidade como unidade temporal, para organização do trabalho pedagógico e como estamos organizando os conteúdos e objetivos precisamos dele para seguirmos trabalhando nessa organização;
- d)** Uma correção do Ofício anterior: no ofício

⁴⁵ Os relatos sintetizados na pesquisa são registros do autor no diário de campo das memórias registradas na participação das reuniões do GT-CFHCE que contavam com a participação dos integrantes do Setor de Educação do MST/PR, Escolas Itinerantes e SEED/PR.

anterior, a partir de orientações das equipes dos Núcleos Regionais indicamos a construção das tabelas de conteúdo a partir do CREP, mas, ao final da reunião passada, ficou indicado que seria a partir do Referencial Curricular do Paraná, assim, solicitamos que se corrija a proposição feita anteriormente, inclusive considerando que apenas o Referencial foi submetido ao CEE; **e)** Que nossa Proposta não seja submetida ao CEE como experiência pedagógica, pois, superamos esse estágio com o Parecer do CEE de 2016. Já a atualizamos de acordo com a Legislação, e mantivemos todos os fundamentos teórico-estruturais dela, portanto, não há nada que justifique não ser esse o encaminhamento. **f)** Considerando as dificuldades de abertura das classes intermediárias nos dois últimos anos e o entendimento construído na primeira reunião de organização do GT, que independentemente da quantidade de estudantes que possuem necessidades de aprendizagem, a abertura da classe intermediária para 2021 ocorrerá mediante apresentação do diagnóstico e demanda ao final do ano letivo de 2020, reiteramos a importância do Departamento da Diversidade orientar por escrito esse processo aos NRE's e Escolas Bases. Aguardamos retorno urgente sobre essas questões para podermos dar prosseguimento às tarefas definidas para serem apresentadas na próxima reunião, em dezembro. Colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

A reunião do GT-CFHCE, agendada para o dia 07/12/2020 acabou sendo cancelada pela SEED, sem nova data o Setor de Educação do MST/PR continua o trabalho coletivamente, organiza a reelaboração das Propostas Pedagógicas Curriculares - PPC e encaminha o ofício 01/2021 que trata sobre Arte, Filosofia e Sociologia nas Escolas Itinerantes.

A Instrução Normativa Conjunta nº 011/2020 que dispõe sobre a Matriz Curricular do Ensino Médio na rede pública estadual do Paraná (PARANÁ, 2020) impõe a redução da carga horária das disciplinas de Filosofia, Sociologia e Arte, desta forma o Estado burguês ataca a educação das Escolas de Assentamento e Acampamento, e segue na jornada de instituir um currículo único excludente que justifica a escola capitalista quando implementa como substituto a disciplina de Educação Financeira e precarizando o trabalho dos professores (LEITE, POROLONICZAK, 2021, p. 15).

Entendemos que a área das Ciências Humanas situa a produção do conhecimento a partir do contexto histórico, político e ideológico, do qual esse contexto não pode ser desconsiderado nessa produção. A Filosofia se apresenta como conteúdo filosófico e como exercício que possibilita ao educando desenvolver o próprio pensamento. O ensino de Filosofia é um espaço para análise e criação de conceitos, que une a Filosofia e o filosofar como atividades indissociáveis que dão vida ao ensino dessa disciplina juntamente com o exercício da leitura e da escrita. A Sociologia tem como objeto de estudo as relações que se estabelecem no interior dos grupos na sociedade, como se estruturam

e atingem as relações entre os indivíduos e a coletividade”. Portanto, cada uma na sua especificidade, contribui para a formação humana em todas as dimensões. Assim, também temos a Arte que possibilita compreender as produções individuais e coletivas (a partir de diferentes linguagens) no contexto sócio-histórico, apropriar-se dos conhecimentos produzidos nessas criações e criar, bem como humanizar os sentidos. A Arte, igualmente, tem um importante papel na formação humana e é responsável pela construção do senso estético. Nossa proposta assume a concepção de educação como formação humana em todas as dimensões. Nesta perspectiva, cada disciplina tem um papel específico (SETOR DE EDUCAÇÃO DO MST/PR, 2021 Parcial do ofício 01/2021).

Reconhecendo a necessidade de manter-se na luta para manutenção da proposta pedagógica CFHCE e resistindo à padronização curricular imposta pela SEED, o Setor de Educação do MST/PR juntamente com o coletivo das Escolas deliberou o encaminhamento a SEED, o documento intitulado “Proposta Educacional do MST/Paraná para escolas de assentamentos e acampamentos: Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo”. O documento objetiva, manter as negociações junto ao Estado e reafirmar as dimensões curriculares da proposta e sua necessidade de manter a especificidade dos Acampamentos (LEITE; POROLONICZAK, 2021).

o coletivo de educadores e educadoras dessas escolas vinculados ao MST em conexão com a agenda de luta da APP Sindicato, desafia a resistir ativamente para não retroceder, preservar as conquistas e seguir na construção de uma escola com aspirações emancipatórias. É justamente esse movimento coletivo de problematizar, contrapor e negar as políticas de mercantilização da educação e a descaracterização do trabalho escolar oriundo desse modelo, lutando para não recuar nas conquistas ao passo que constrói práticas curriculares comprometidas com a promoção da humanização que caracterizamos como resistência ativa no âmbito curricular (LEITE, POROLONICZAK, 2021, p.15).

Seguindo a jornada de encontros do GT - CFHCE, no dia 24 de fevereiro de 2021, uma nova reunião foi realizada com a SEED. O coletivo de Educadores e o Setor de Educação do MST/PR manifestaram as necessidades imprescindíveis para o não engessamento da proposta CFHCE nas Escolas de Acampamento e Assentamento, porém como não poderia ser diferente, os representantes do Estado burguês, presentes na reunião, negligenciam o aparato teórico e legal apresentado pelo Movimento. A reunião é finalizada sem avanços para o coletivo das Escolas, mas com a percepção dos participantes, que a SEED, representando o Estado burguês legítima a ofensiva capitalista contra a Escola Itinerante, que também se revela um ataque aos Sem Terra, às ocupações e aos acampamentos.

É evidente que a SEED, demonstra seu compromisso com a ampliação do projeto capitalista, quando engessa o currículo retirando carga horária de disciplinas de Arte, Filosofia e Sociologia para implementação de Educação financeira, ocupa este espaço para incorporar políticas excludentes em função do capital (KNOPF, 2013).

No dia 18 de março a SEED cancela reunião do GT-CFHCE agendada para dia 19 de março de 2021, a alegação da representante do Estado é que os pareceres referentes a demandas protocoladas pelo Setor de Educação do MST/PR não foram emitidos. Deste modo, a SEED novamente tenta desarticular a organização coletiva das Escolas Itinerantes, demonstrando descaso e não respeitando os compromissos firmados no GT-CFHCE. O Estado segue de maneira forçada a implementação do CREP desrespeitando a legalidade da Proposta Pedagógica já aprovada pelo CEE/PR.

Com o rompimento do diálogo por parte da SEED, inviabilizando a continuidade do GT-CFHCE, avança-se muito pouco na pauta estabelecida, porém como resultado parcial da luta estabelecida as Escolas de Acampamento e Assentamento conquistaram o direito de permanecer com a temporalidade semestral estabelecida pelo Documento 12/2021 – SEED/DPGE/DGDE/CRE 11 de fevereiro de 2021. Contudo, o Estado segue não flexibilizando o diálogo e impondo novas normatizações para forçar a padronização do currículo hegemônico nos espaços da reforma agrária, isto se afirma quando estabelece o controle do registro dos conteúdos exigidos pelo CREP por meio do RCO, quando emite uma orientação normativa como a 011/2020 que acaba por afirmar uma educação para instrumentalização do mercado, produzindo capital humano.

a instrução além de impor a redução da carga horária das disciplinas de Filosofia, Sociologia e Arte, praticamente inviabilizando o trabalho com essas disciplinas bem como aumentando a precarização do trabalho dos professores. No lugar das aulas suprimidas foi instituída uma disciplina denominada de Educação Financeira. Um coletivo de professores (as) da Rede Estadual do Paraná juntamente com a APP Sindicato, desde a publicização do documento tem edificado uma árdua agenda de luta pela revogação desta instrução. Integrando esse esforço coletivo, o setor de educação do MST-PR, protocolou documento em 1º de fevereiro de 2021, repudiando e problematizando os prejuízos formativos com estas mudanças curriculares. Anunciando que mudança das disciplinas de Filosofia, Sociologia e Arte com apenas uma aula semanal é expressão de um grande prejuízo ao processo de educação, logo, de formação humana (LEITE; POROLONICZAC, 2015, p. 15).

Compreendendo o cenário político na atualidade, entende-se a intensiva postura do Estado em acabar com a possibilidade de acesso à Escola Itinerante, inviabilizando

sua proposta curricular contra-hegemônica, pretende estabelecer uma zona de ataque aos movimentos sociais do campo, classe trabalhadora e acampamentos da reforma agrária. O Estado utiliza-se das políticas sociais e educacionais de forma que estejam subordinadas aos interesses hegemônicos que o mesmo representa para garantir a acumulação e reprodução do capital.

Ao retomar a história de luta da Escola Itinerante no Paraná, desde antes de sua constituição em 2003, o MST reafirma sua posição no enfrentamento às desigualdades sociais impostas pelo Estado burguês. O coletivo do MST no atual contexto, exige a luta massiva na correlação de forças diante do Estado. Doravante cabe ressaltar:

[...] uma das lições que se pode tirar de sua história até aqui é a de que lutar somente pela terra não basta. A luta pela reforma agrária deve ser bem mais ampla, implicando a conquista de todos os direitos sociais que compõem o que se poderia chamar de cidadania plena. Nessa perspectiva, a educação é um desses direitos, pelo qual também, é preciso mobilização, organização e lutas (ALVES, 2009, p.11).

Este esforço articulado pelo Setor de Educação do MST/PR e o coletivo das Escolas Itinerantes representa o caminho percorrido na construção da proposta pedagógica contra hegemônica, desde os temas geradores de Paulo Freire à implantação da proposta dos Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo.

CONSIDERAÇÕES

A dissertação procurou refletir sobre a caminhada da luta pela terra no Estado do Paraná e a articulação deste movimento histórico na constituição da proposta pedagógica contra-hegemônica do MST no Paraná, caracterizada pela luta e resistência do Movimento no período de 2013 a 2021.

O MST no percurso de engendramento da proposta pedagógica, não abandona os princípios norteadores da Pedagogia do Movimento concomitante à luta pela terra, propõe elementos formativos da materialidade educativa que seguem a organização do Movimento. Compreendendo que a reforma agrária possa ser realidade é preciso garantir direitos sociais no percurso da luta pela terra. Assim, para que os esforços coletivos possam alcançar os objetivos do Movimento é elementar que a Escola esteja no contexto da luta.

A Escola Itinerante, Escola do Acampamento ou a Escola da Ocupação, também é o espaço de aprendizagem do Sem Terra, mas não se restringe a ela, as relações sociais, a constituição da ocupação ou do acampamento todo esse movimento histórico é o que constitui a identidade do Sem Terra.

Reconhecer que uma proposta pedagógica nasce com o seu papel definido, e seu engendramento é fortalecido à medida que assume a função de constituir sujeitos lutadores e transformadores, compreendendo o desenvolvimento integral do indivíduo, consiste em aceitar que a Educação é um processo de construção múltipla que engloba aspectos da dinâmica social. Portanto, ao considerar a necessidade de se superar a sociedade capitalista, o MST defende a luta da classe trabalhadora pela garantia de melhores condições humanas, e reconhece o papel do Estado, que se posiciona como mediador dos interesses capitais.

Ciente da posição do opressor e do lugar que o MST ocupa na sociedade, ao constituir a proposta pedagógica Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo, a Escola Itinerante conquista o espaço de luta, demonstra na realidade material da ação educativa que para mudança social é preciso pressionar o Estado burguês a garantir os direitos essenciais à classe trabalhadora.

A Escola Itinerante desde sua germinação forja uma proposta pedagógica contra hegemônica, pois reconhece as limitações da concepção capitalista de

educação. É por esse motivo que a constituição de sua proposta observa e contempla os elementos da realidade do acampamento e das lutas organizadas no coletivo dos Sem Terra.

Os elementos abordados no texto, são referenciais para refletirmos o papel do Estado diante da constituição da Escola Itinerante e de sua proposta pedagógica contra hegemônica. Isto corrobora para entendermos os ataques impostos a esse espaço educativo, conforme trata essa pesquisa, no período de 2013 a 2021.

O avanço da política “neoliberalista” pressiona o Estado a tomar posição frente à classe trabalhadora. O Estado assume a política que rege as cartilhas dos organismos internacionais, implementando em seus currículos uma perspectiva mercadológica, baseada na formação de capital humano. Não diferente de outras realidades da Federação, o Estado do Paraná implementa a seu currículo os conceitos orientados pela BNCC, um instrumento que orienta o esvaziamento teórico do currículo e pretende padronizar o sistema de ensino em todo território brasileiro não considerando a realidade, especificidade e diversidade da cultura do país. Seguindo a lógica da reforma empresarial, o Estado do Paraná realiza adequação de sua proposta curricular, o Referencial Curricular do Paraná tem o compromisso de consolidar uma educação comprometida com o desenvolvimento capital. Neste contexto, a partir de 2020 procura normatizar a implementação deste Currículo hegemônico padronizando o ensino no Estado do Paraná.

Assim, os ataques à Escola Itinerante seguem neste período com maior intensidade, pois desconsiderando a proposta curricular destes espaços educativos e desrespeitando à legalidade da proposta, o Estado procura pressionar por meio de normativas e instruções administrativas a incorporação do Referencial Curricular do Paraná como currículo único.

Não aceitando as represálias do Estado, o coletivo das Escolas Itinerantes juntamente com o Setor de Educação do MST/PR, procuram estabelecer diálogo a fim de garantir a liberdade de concepção pedagógica nos espaços da reforma agrária. A constituição do GT-CFHCE foi uma tentativa de enfrentamento ao

desmonte da proposta educacional Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudos, em que o Estado procura desarticular e suprimir das Escolas de Acampamento e Assentamento no Estado do Paraná. Nas reuniões do GT-CFHCE, evidenciou-se como estratégia do Estado o descaso no diálogo com os participantes, desconsideração com elementos apresentados e propostos pelo Movimento, não cumprimento dos combinados nas reuniões, alteração e cancelamento de reuniões agendadas e a falta de comprometimento com as devolutivas nas respostas de ofícios protocolados pelo Setor de Educação do MST/PR.

O modo operandis do Estado culminou com o rompimento do diálogo proposto pelo GT-CFHCE, sem muitos avanços o MST acreditando na organização coletiva na luta pela manutenção da sua proposta curricular reafirma seu compromisso com a classe trabalhadora, resistindo ativamente contra a ordem hegemônica imposta pelo Estado burguês. A construção coletiva do currículo contra hegemônico do MST no Paraná é um instrumento que possibilita às Escolas de Acampamentos e Assentamentos, manterem-se vivos na luta e resistindo firmemente os embates impostos por um Estado que se omite da responsabilidade de garantir Escola e direitos sociais a classe trabalhadora.

O MST segue na caminhada, não diferente de como chegou até aqui, sempre comprometido com a classe trabalhadora, lutando para garantir direitos, lutando pela reforma agrária, ocupando, produzindo e resistindo.

REFERÊNCIAS

ABEX JUNIOR, J.; OLIC, N. B. **O Brasil em Regiões: Nordeste**. São Paulo: Moderna, 1999.

ALIANÇA PARA EL PROGRESO. Carta **Del Punta del Este**. Uruguay, agosto de 1961.

ANDRADE, Manuel Correa de. **Lutas camponesas no Nordeste**. São Paulo: Editora Ática, 1986.

ANDRADE, Manuel Correa de. **A terra e o homem no Nordeste**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1998.

_____. **A Questão do território no Brasil**. 2º Ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

ALMEIDA, R. A.; PAULINO, E.T. **Fundamentos teóricos para o entendimento da questão agrária: breves considerações**. Geografia, Londrina, v. 9, n. 2, p. 113-127, jul./dez. 2000.

ALVES, Luiz Gilberto. **Educação no campo: recortes no tempo e no espaço**. Coleção educação contemporânea. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

ALVES, Ana Rodrigues Cavalcanti. O conceito de hegemonia: de Gramsci a Laclau e Mouffe. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, p. 71-96, 2010.

ALVES, Janicleide Martins de Moraes. **Memorial das Ligas Camponesas: preservação da memória e promoção dos direitos humanos**, UFPB, 2014.

ARAÚJO, Maria Nalva. **As contradições e as possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto do MST**. Tese (Doutorado em Educação. Programa de Pós Graduação em Educação), Salvador, BA: UFBA, 2007.

ARAUJO, M. P.; SILVA, I. P.; SANTOS, D. R. (org.). **Ditadura Militar e Democracia no Brasil: História, Imagem e Testemunho**. Rio de Janeiro: Ponteio, 2013.

ARROYO, Miguel González.; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: UnB, 1999.

ARROYO, M.G.; CALDART, R.S.; MOLINA, M.C.(Orgs.) **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

AQUINO, Rubim Santos Leão de. Et al. **Sociedade Brasileira: Uma história através dos movimentos sociais**. 4º edição – Rio de Janeiro: Record, 2001.

AMES, Maria Madalena. **OS DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR PDE: Produções Didático-Pedagógicas**. Versão On-line ISBN 978-85-8015-075-9, SEED Cadernos PDE, Vol. 02, Foz do Iguaçu, 2013.

AZEVEDO, Fernando Antônio. **As Ligas Camponesas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

AUED, Bernardete Wrublevskil. **A vitória dos vencidos: Partido Comunista Brasileiro-PCB-e ligas camponesas, 1955-64**. UFPA:1981.

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

_____. **Experiências escolares e estratégia política: da pedagogia socialista à atualidade do MST**. Florianópolis, SC: UFSC, 2015. [Tese doutorado].

BAHNIUK, C.; SAPELLI M.L.S.; LEITE, V.J. **Ensaio da Escola do Trabalho na luta pela terra: 15 anos da Escola Itinerante no Paraná**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

BEHRING, E.R.; BOSCHETTI, I. **Política social: fundamentos e história**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BOTTOMORE, Tom (Org.). **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

BUTH, Fernanda. **Ensino/aprendizagem de geografia no contexto da educação popular: experiências em escolas itinerantes de acampamentos do MST/RS**. In: DAVID, Cesar De & MEURER, Ane Carine. **Espaços Tempos de Itinerância: Interlocação entre Universidade e Escola Itinerante do MST**. Santa Maria: Editora UFSM, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BRASIL. Comissão Nacional da Verdade. **Textos temáticos / Comissão Nacional da Verdade**. – Brasília: CNV, 2014.

BRITO, Ricardo José Braga Amaral de. **A luta camponesa e a repressão durante a Ditadura empresarial-militar (1964-1985)**. Revista *Habitus: Revista de Graduação em Ciências Sociais do IFCS/UFRJ*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 72-87. 15 julho de 2015.

CALDART, Roseli Salete.; BENJAMIN César. **Projeto popular e escolas do campo**. Brasília: UNB, 2000.

CALDART, Roseli Salete. **O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo**. *Estudos avançados*, v. 15, p. 207-224, 2001.

_____. **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção**. In: **Educação do campo: identidade e políticas públicas** – Caderno 4. Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação Do Campo” 2002.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra**. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **Sobre educação do campo.** In: SANTOS, C.A. (org.) Educação do campo: campo-políticas públicas – educação. Brasília, Incra; MDA, 2008.p.67-89.

_____. (org.). **Trabalho, Agroecologia e estudos nas escolas do campo.** São Paulo: Expressão Popular, 2015. 194p. (Coleção Caminhos para a transformação da escola, v. 4).

CALDART, R.S.; KOLLING, E. J.; VARGAS, M.C. **MST e Educação.** In: Dicionário da Educação do Campo. Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. **Pensando a Educação dos Camponeses.** In: Educação, memória e resistência popular na formação social da América Latina / Carmen Rejane Flores Wizniewsky, Leonice Aparecida de Fátima Alves Mourad, organizadoras. – Porto Alegre : Evangraf, 2016.

CARNEIRO, Ana; CIOCCARI, Marta. **Retrato da Repressão Política no Campo – Brasil 1962-1985** – Camponeses torturados, mortos e desaparecidos. Brasília: MDA, 2011.

CIOCCARI, Marta. **Reconstruindo memórias traumáticas:** camponeses e o regime militar. In Revista Retratos de Assentamentos. V:18 nº 2, 2015.

CODATO, Adriano; KIELLER, Marcio. **Velhos Vermelhos: História e memória dos dirigentes comunistas no Paraná.** Curitiba, Editora UFPR, 2008.

COTRIM, Gilberto. **História para o Ensino médio Brasil e Geral.** Volume único, 1ª edição, São Paulo: Saraiva, 2002.

COELHO, Eurelino. **A dialética na oficina do historiador: ideias arriscadas sobre algumas questões de método.** História & Luta de classes. 2010 Jun; 6(9):7-16.

COMITÊ DO ANO DE SEPÉ TIARAJU. **Sepé Tiaraju, 250 anos depois.** 1º Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

CONSULTA POPULAR – PB. **João Pedro Teixeira:** vivo na memória e nas lutas dos trabalhadores. João Pessoa: Ideia, 2002.

CORSI, Francisco Luiz. **A ditadura militar E a Economia Brasileira Ecos da ditadura na sociedade brasileira (1964-2014).** Rosângela de Lima Vieira (org.), Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

COUTINHO, Carlos Nelson. **O lugar do Manifesto na evolução da teoria política marxista.** In: COUTINHO, Carlos Nelson [et. al.]; Reis Filho, Daniel Reis Filho, Daniel Aarão(org.) O Manifesto Comunista 150 Anos depois: Karl Marx, Friedrich Engels. Rio de Janeiro: Contra-ponto; São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1988.

CUNHA, Euclides da. **Os Sertões.** São Paulo: Abril Cultural, 1992.

CUT. Central Única dos Trabalhadores. **Golpe militar contra os trabalhadores e as trabalhadoras.** Sindicalistas mortos e desaparecidos durante a ditadura militar e a transição civil no Brasil: 1964-1988. Comissão Nacional da Memória, Verdade e Justiça, São Paulo: 2015.

CHRISTÓFOLLI, Pedro Ivan. **Produção pedagógica dos movimentos sociais e sindicais.** In: MOLINA, Mônica Castanha (Org). Educação do Campo e Pesquisa: questões para a reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

DA SILVA, Osvaldo Heller. **A foice e a cruz: comunistas e católicos na história do sindicalismo dos trabalhadores rurais do Paraná.** Osvaldo Heller da Silva, 2006.

D'AGOSTINI, Adriana. **A educação do MST no contexto educacional brasileiro.** Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2009.

DALMAGRO, Sandra Luciana. **A escola no contexto das lutas do MST.** Florianópolis, SC: UFSC, 2010.

DALMAGRO, S. L.; BAHNIUK, C.; CAMINI, I. **Escola Itinerante do MST: 20 anos de aprendizados na luta.** Germinal: Marxismo e Educação em Debate, v. 9, n. 2, p. 168-184, 2017.

DE PAULA, A.P.; DE LOURDES S.E. **A construção de uma escola necessária para a educação do campo e o projeto educativo do MST.** Revista Dialogos, v. 17, n. 1, 2012.

DORE, R.; DE SOUZA, H. G. **Gramsci Nunca Mencionou o Conceito de Contra-Hegemonia.** Cadernos de Pesquisa, p. 243-260, 2018.

EGAS, Heloiza de Almeida Prado Botelho. **Movimentos sociais e Estado: resistência e contra-hegemonia na ação do MST.** Dissertação (mestrado) Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Salvador, 2008.

ENGELS, Friedrich. **A origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

_____. **Cartas: Friedrich Engels a August Bebel.** In: MARX, Karl. Crítica do Programa de Gotha. Tradução: Rubens Enderle. 1ª edição. São Paulo: Boitempo, 2012. p. 49-58.

TEIXEIRA, Elizabeth. Depoimento [2006]. João Pessoa, 2006. **Seminário Memória Camponesa da Paraíba.** Arquivos NuAP, Museu Nacional-UFRJ. Versão impressa.

FALEIROS, Vicente de Paula. **Política social no Estado capitalista.** São Paulo: Cortez, 1980.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil.** São Paulo: Edusp, 1996.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

FERNANDES, Bernardo Mançano; STEDILE, João Pedro. **Brava gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil**. São Paulo: Expressão Popular, 1999.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A formação do MST no Brasil**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2000.

_____. **A TERRITORIALIZAÇÃO DO MST-MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM-TERRA-BRASIL**. Revista Nera, n. 1, 2012.

FURTADO, Celso. **Formação Econômica do Brasil**. Ed. 32, Companhia Editora Nacional – São Paulo, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 26ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Política e Educação**. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 26ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e Educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Educação não-formal e cultura política**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Mídia, Terceiro Setor e MST: impactos sobre o futuro das cidades e do campo**. Petrópolis: Vozes, 2000.

GOMES, Flávio. **Palmares: Escravidão e liberdade no Atlântico Sul**. São Paulo: Contexto, 2005.

GOMES, Laurentino, **1956 - Escravidão: do primeiro leilão de cativos em Portugal à morte de Zumbi dos Palmares**, 1º ed. - Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019.

GOMES, Romeu. **A análise de dados em pesquisa qualitativa**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos políticos**. Organização e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v. 2.

_____. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. **Cadernos do cárcere.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. (v. 1).

_____. **Cadernos do cárcere.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2000. (v. 2).

_____. **Cadernos do cárcere.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. (v. 3).

GRUPPI, Luciano. **O conceito de hegemonia em Gramsci.** Rio de Janeiro: Graal, 1980.

GRZYBOWSKI, **Caminhos e descaminhos dos movimentos sociais do campo.** 2º ed. Petrópolis: Vozes, 1990.

HALL, Michael; STOLCKE, Verena. **A introdução do trabalho livre nas fazendas de café de São Paulo.** In Revista Brasileira de História n° 6, 1984.

HAM, Antônia Maria Van. et al. (Org.). **Memórias do povo: João Pedro Teixeira e as ligas camponesas na Paraíba – Deixemos o povo falar.** João Pessoa: Ideia, 2006.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Filosofia do direito.** Obra original de 1821, Trad. Paulo Meneses. et al. São Leopoldo: Unisinos, 2010.

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

HOLANDA, Sérgio Buarque de História **Geral da Civilização Brasileira.** 15º Ed. Rio de Janeiro, Editora Bertrand Brasil, 2007.

IANNI, Octavio. **Dialética e Capitalismo.** Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1982.

_____. (Org.). **Marx.** sociologia. SP: Ática, 1992.

IBGE. **Indicadores de Desenvolvimento Sustentável: Brasil.** Rio de Janeiro, 2010.

_____. **Perfil dos municípios brasileiros: meio ambiente 2002.** Coordenação de População e Indicadores Sociais, 1 ed., 2005.

JULIÃO, Francisco. **Que são as ligas camponesas?** Vol. 1. Editora Civilização Brasileira, 1962.

KNOPF, Jurema de Fatima. **A relação entre o MST-PR e o Governo Roberto Requião: análise da política da Escola Itinerante (2003-2010).** Dissertação

(Mestrado em Educação). Programa de Pós- Graduação em Educação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, Linha de Pesquisa: Educação, Políticas Sociais e Estado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2013.

KONDER, Leandro. **O marxismo na batalha das ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

KOURY, Mauro. **Práticas instituintes e experiências autoritárias: o sindicalismo rural na mata pernambucana, 1950-1974**. Tese (Doutorado em Sociologia), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

KRUG, Andréa. **Ciclos de formação: uma proposta transformadora**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LAUSMAN, Holder. **Colonização e a Geografia dos conflitos em São Clemente/ Santa Helena: depoimentos e memórias (1960-1970)**. Monografia (Licenciatura em Geografia), Universidade Estadual do Oeste do Paraná–UNIOESTE, Marechal Cândido Rondon, PR, 2007.

LEITE, Valter de Jesus.; ACILINO, Clésio Antonio. **A RELAÇÃO TRABALHO-ESCOLA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS ITINERANTES DO MST/PARANÁ**. *Educere et Educare*, [S. l.], v. 10, n. 20, 2015.

LEITE, Valter de Jesus. **Educação do Campo e Ensaio da Escola do Trabalho: A materialização do trabalho como princípio educativo na escola itinerante do MST Paraná**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, Linha de Pesquisa: Educação, Políticas Sociais e Estado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2017.

LEITE, Valter de Jesus.; POROLONICZAK, Juliana Aparecida. **CURRÍCULO E RESISTÊNCIA ATIVA: a luta político-pedagógica das escolas do campo nos assentamentos e acampamentos do MST – Paraná**. *Revista Espaço do Currículo*, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 1–18, 2021.

LEITE, Guilherme Antunes; MIERJAM, Paulo Augusto. **O ESTADO BURGUEÊS E A EDUCAÇÃO**. ANAIS DA V JORNADA DE DIDÁTICA E IV SEMINÁRIO DE PESQUISA DO CEMAD. Universidade Estadual de Londrina. ISBN 978-85-7846-516-2, 2018.

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

LESSA, Sergio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. Ed. Expressão popular, 2004.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T.; DAL PRÁ, K. R. **A documentação no cotidiano da intervenção dos assistentes sociais: algumas considerações acerca do diário de campo**. In: *Revista Textos & Contextos*. Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 93 – 104, 2007.

LIMA, Rômulo André. **Notas Sobre a Teoria do Estado em Marx**. 6º Colóquio Internacional Marx e Engels–CEMARX. UNICAMP–Campinas, 2009.

LUKÁCS, Georg. **Existencialismo ou marxismo**. São Paulo: Senzala, 1967.
_____. **O jovem Marx e outros escritos de filosofia**. Organização e tradução de Carlos Nelson Coutinho e José Paulo Netto – Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**. 8ª edição. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Editora Cortez e autores Associados, 1991.

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

MARIANO, Alessandro Santos; KNOPF, Jurema de Fátima; SCHEEREN, Sandra Gunkel. **ESCOLA ITINERANTE NO PARANÁ: APRENDENDO E ENSINANDO NA LUTA DOS SEM TERRA**. In: A Escola da luta pela terra. Setor de Educação (MST - PR) e Secretaria de Estado da Educação (SEED) Departamento da Diversidade - Coordenação da Educação do Campo, Curitiba, 2010.

MARIANO, Alessandro Santos. **Escola Itinerante dos Acampamentos do MST: Uma Ferramenta de Luta e Emancipação dos Trabalhadores Sem Terra**. (Monografia de conclusão de curso) Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Francisco Beltrão, Paraná, 2008.

_____. **Ensaio da escola do trabalho no contexto das lutas do MST: a proposta curricular dos ciclos de formação humana com complexos de estudo, nas escolas itinerantes do Paraná**. (Dissertação mestrado) Universidade Estadual do Centro-oeste, Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação (Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, História e Organização da Educação), Guarapuava, 2016.

MARCHANT, Alexandre. **Do escambo a escravidão: As relações econômicas de portugueses e índios na colonização do Brasil 1500-1580**. Tradução de Carlos Lacerda - Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1943.

MARQUES, Erwin Becker. **A espacialização das ocupações de terra no estado do Paraná (1988-2006) e os limites da luta pela reforma agrária**. Monografia (licenciatura em geografia), Universidade Estadual do Oeste do Paraná–UNIOESTE, Marechal Cândido Rondon, PR, 2008.

MASCARO, Alysson Leandro. **Estado e Forma Política**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **A miséria da Filosofia**. São Paulo: Global, 1985.

_____. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Teses sobre Feuerbach.** São Paulo: Ed. Ridendo Castigat Mores, 1999.

_____. **Manuscritos Econômico-filosóficos.** São Paulo Boitempo, 2004.

_____. **O Capital.** Crítica da economia política, livro 1, Tomo 1. 22º Ed, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

_____. **Sobre a questão judaica.** São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **Manifesto do Partido Comunista.** São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **Sobre a Questão Judaica.** São Paulo: Boitempo, 2010.

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

MARTINS, Fernando José. **Gestão democrática e ocupação da escola: o MST e a educação.** Porto Alegre: EST, 2004.

_____. **Ocupação da Escola: uma categoria em construção.** Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2009.

MARTINS, José de Souza. **Os Camponeses e a política no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1986.

_____. **O Cativeiro da Terra.** 9ª Edição 2013.

MATTOS, Marcelo Badaró. **Trabalhadores e Sindicatos no Brasil.** São Paulo: Editora Expressão Popular, 2009.

MEDEIROS, Leonilde Sérvolo de. **História dos movimentos sociais no campo.** Rio de Janeiro: Fase, 1989.

_____. **Trabalhadores do campo, luta pela terra e o regime civil-militar.** In: Milton Pinheiro(org). Ditadura: o que resta da transição.1º Ed. São Paulo: Boitempo, 2014.

MEDEIROS, Arthur Silva. **Antecedentes históricos da luta pela terra no Brasil e o surgimento do MST.** In: XXII Congresso Nacional do CONPEDI/UNINOVE, São Paulo/SP. Anais, 2013.

MEDEIROS, Danilo Borges; DE OLIVEIRA JÚNIOR, Wagner Lafaiete. **A CONCEPÇÃO DE ESTADO DE GEORG WILHELM FRIEDRICH HEGEL.** Kínesis-Revista de Estudos dos Pós-Graduandos em Filosofia, v. 12, n. 33, p. 17-35, 2020.

MÉSZÁROS, István. **O poder da Ideologia.** São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. **Educação para além do Capital.** 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOLINA, Mônica Castagna.; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. **Por uma educação do campo: educação do campo, identidades e políticas públicas.** Brasília: MST, 2004. (Série Por Uma Educação do Campo, n. 5)

MOLINA, Mônica Castagna.; FREITAS, Helena Célia de Abreu. **Avanços e desafios na construção da Educação do Campo.** Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

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

MST. **Caderno da Educação Nº 06** – Como fazer a escola que queremos: O planejamento. Caderno de Estudos, 1995.

_____. **Princípios da Educação no MST.** (Caderno de Educação nº 08), São Paulo: MST, 1999.

_____. **Boletim da educação.** Pedagogia do Movimento Sem-Terra acompanhamento às escolas. nº8 julho de 2001.

_____. Caderno de Educação nº 13. **Dossiê MST** – Escola. 2ª ed. São Paulo. 2005.

_____. **Dossiê MST Escola.** Documentos e estudos 1990 – 2001. Veranópolis: Iterra, 2005a.

_____. Setor de Educação. **Pra soletrar a liberdade.** São Paulo, 2007.

_____. **Plano de Estudos.** Escolas Itinerantes do Estado do Paraná. 1º edição, Cascavel – PR, 2013.

_____. Programa Agrário do MST: lutar, construir a Reforma Agrária Popular. São Paulo: Secretaria Nacional do MST, 2014. **Organização da Escola Itinerante de Educação Infantil ao Ensino Médio.** Curitiba, s/d. (mimeo)

NETTO, José Paulo. **Capitalismo monopolista e serviço social.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **O materialismo histórico como instrumento de análise das políticas sociais.** In: NOGUEIRA, F. M. G.; RIZZOTTO, M. L. F. (orgs) Estado e políticas sociais: Brasil – Paraná. Cascavel: Edunioeste, 2003.

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

OLIVEIRA, Arioaldo Umbelino de. **A geografia das lutas no campo.** 3. Ed. São Paulo: contexto, 1990.

OLIVEIRA FILHO, Moacyr. **Rio Maria: a terra da morte anunciada.** São Paulo: editora Anita Garibaldi, 1991.

PACHUKANIS, Evgeni Bronislávovich. ***La Théorie Générale du Droit et du Marxisme***. Paris, EDI, 1970.

PANG, Eul-Soo. **Coronelismo e oligarquias-1889-1945**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A., 1979.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. Dialética singular-particular-universal: **implicações do método materialista dialético para a psicologia**. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v27n2/1807-0310-psoc-27-02-00362.pdf> Acesso: 15/07/2019.

PERICÁS, Luiz Bernardo. **Os cangaceiros**. São Paulo: Boitempo, 2010.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

_____. **A escola Comuna**. Trad. De Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o bloco histórico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

POULANTZAS, Nicos. **Fascisme et Dictature**. Paris, Maspero, 1970.

PPP. RIO BONITO DO IGUAÇU. **Projeto Político Pedagógico do Colégio Iraci Salete Strozak**. Rio Bonito do Iguaçu, 2009 (mimeo).

PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil contemporâneo – Colônia**. 6º Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1961.

_____. **Questão Agrária no Brasil**. 4º Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1979.

PRIORI, Angelo.; et al. **História do Paraná: séculos XIX e XX**. EDUEM, 2012.

_____. **A revolta camponesa de Porecatu**. XXV ANPUH, SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Fortaleza, 2009.

QUEIROZ, R.; CORDEIRO, S. L.; SAMPAIO, V.; RIBEIRO, R. T. M.; LOIOLA, M. I. **Espécies Nativas da Flora Brasileira de Valor Econômico Atual ou Potencial Plantas para o Futuro – Região Nordeste**. Ministério do Meio Ambiente, 2018.

RAFFESTIN, Claude. **Por Uma Geografia do Poder**. Ática: São Paulo. 1993.

RAMOS, Severino. **Crimes que abalaram a Paraíba**. João Pessoa: Grafiset, 1989.

RITTER, Janete. **Complexos de estudo: uma proposta pedagógica para as Escolas Itinerantes do Paraná – limites e possibilidades**. Campinas, São Paulo: s.n. 2016.

ROCHA, A. P.; DANTAS, E.; MORAIS, I. R. D.; OLIVEIRA, M. S. de. **Geografia do Nordeste**. 2º Edição, Natal- RN: EDUFRN, 2010.

RODRIGUES, Adriana. **Violência de Estado contra o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: significação feminina da violência sofrida.** UFSC – MARGENS, 2017.

ROMANO, Jorge Osvaldo. **Poder, valores e conflito nos processos de organização no interior dos assentamentos.** Comentários a um debate. MEDEIROS, L. et al. Assentamentos rurais uma visão multidisciplinar, v. 250, p. 258, 1994.

ROSTOW, Whitman Walt. **Algumas Tarefas Para o Desenvolvimento Econômico na América Latina.** São Paulo: USIS, 1964.

SAES, Décio. **Estado e Democracia: Ensaios teóricos.** IFCH/UNICAMP, 1994.

SAMPAIO JR, Plínio de Arruda. Notas críticas sobre a atualidade e os desafios da questão agrária. In: STEDILE, João P (Org). **A questão agrária no Brasil.** volume 8, São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SANTOS, Fernando Tisque dos; SOUZA, Maria Antônia de. **Educação no campo e MST.** Olhar de professor, Ponta Grossa, 10(2): 211-226, 2007.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. **Escola do campo – espaço de disputa e de contradição: análise da proposta pedagógica das escolas itinerantes do Paraná e do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina.** Florianópolis, SC: UFSC, 2013. [Tese doutorado].

_____. **Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo nas Escolas Itinerantes do Paraná.** Educação & Sociedade, v. 38, n. 140, p. 611-629, 2017.

SAPELLI, M.L.S.; FREITAS, L.C. de.; CALDART, R.S. (orgs). **Organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo: ensaios sobre complexos de estudo.** São Paulo: Expressão Popular, 2015.

SAPELLI, M.; L. S; LEITE, V. J.; BAHNIUK, C. **Ensaio da escola do trabalho na luta pela terra: 15 anos da Escola Itinerante no Paraná.** 1º Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

SAVIANI, Demerval. **Educação, cidadania e transição democrática.** In.: COVRE, Maria de Lourdes Manzini (org.). A cidadania que não temos. São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações.** 5º ed. São Paulo, Autores Associados, 1995.

_____. Demerval. **Escola de Democracia.** 34ª edição. Campinas: Autores Associados, 2001.

SERRA, Elpídio. **Conflitos rurais no Paraná: como foi que tudo começou.** Boletim de Geografia, v. 28, n. 1, p. 75-89, 2010.

SETOR DE EDUCAÇÃO DO MST/PR. **Proposta Educacional do MST/Paraná para**

Escolas de Assentamentos e Acampamentos: Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo. Fevereiro/2021.

SILVA, Janaine Zdebski da; VERDÉRIO, Alex. **A DIMENSÃO EDUCATIVA DA ORGANICIDADE NA FORMAÇÃO DE MILITANTES DO MST.** In Jornada de Estudos e Pesquisas do HISTEDBR. Unioeste, Cascavel – PR: 2013.

SILVA, Maria Euzimar Berenice Rego. **O estado em MARX e a teoria ampliada do estado em Gramsci.** UNICAMP, 2015.

SILVEIRA, D.T.; CÓRDOVA, F.P. **A pesquisa científica.** In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SIMIONATTO, I.; COSTA, C.R. Estado e políticas sociais: a hegemonia burguesa e as formas contemporâneas de dominação. **Revista Katálysis**, v. 17, p. 68-76, 2014.

SOUZA, Francisco de Assis Lemos de. **Nordeste, o Vietnã que não houve:** ligas camponesas e o golpe de 64. Londrina: Editora UEL/Editora da UFPB, 1996.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **Teoria marxista da educação.** vol. 3. Lisboa: Editorial Estampa, 1976.

SHIVA, Vandana. **Monoculturas da Mente:** perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia. São Paulo: Gaia, 2003.

SHULGIN, V. N. V. **Rumo ao Politecnismo.** Alexey Lazarev e Luiz C. de Freitas (trad.). São Paulo: Expressão Popular, 2013.

TARGINO, I.; MOREIRA, E.; MENEZES, M. **As ligas camponesas na Paraíba:** Um relato a partir da memória dos seus protagonistas. RURIS - Revista Do Centro De Estudos Rurais – UNICAMP, 2011.

THALHEIMER, August. **Introdução ao Materialismo Dialético.** São Paulo: Ciências Humanas Ltda, 1979.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o Marxismo. São Paulo: Atlas, 1987.

WELCH, Clifford Andrew. **Movimentos sociais no campo até o golpe militar de 1964:** a literatura sobre as lutas e resistências dos trabalhadores rurais do século XX. Lutas & Resistências, Londrina, v.1, p. 60-75, set. 2006.

_____. **Vargas e a reorganização da vida rural no Brasil (1930-1945).** Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 36, n. 71, p. 81-105, 2016.

VENDRAMINI, Célia Regina. Terra, **trabalho e educação:** experiências sócio-educativas em assentamentos do MST. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

_____. **Educação e trabalho:** reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. Cadernos Cedes, v. 27, n. 72, p. 121-135, 2007.

VIANA, Gilney Amorim. **Camponeses mortos e desaparecidos:** excluídos da Justiça de Transição. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2013.

VILLALOBOS, J. U. G.; ROSSATO, G. **A COMISSÃO PASTORAL DA TERRA (CPT): Notas da sua atuação no estado do Paraná.** Boletim de Geografia, v. 14, n. 1, p. 19-32, 25 mar. 2011.

ANEXOS

ANEXO 1 – Encaminhamentos para Grupo de Trabalho – GT CFHCCE



REDE DE ESCOLAS DE ASSENTAMENTOS DA REFORMA
AGRÁRIA – REARA
Rua Alameda Princesa Izabel -714 - Mercês
80430 -120- Curitiba – PR
Fone/Fax: xx – 41 – 30838511
Endereço Eletrônico: educacaopr@gmail.com
Página na Rede de Informática: <http://www.mst.org.br/mstpr>



Lutar, Construir Reforma Agrária Popular!

Ofício Nº 014/2020 - Setor de Educação do MST/PR Curitiba, 09 de novembro de 2020.

Prezada Ângela, Neide e prezado Roni,

Considerando a criação do Grupo de Trabalho para resolver os impasses existentes à implementação da Proposta Educacional dos Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo;

Considerando que a Proposta em questão tem um aparato jurídico-pedagógico que a respalda, portanto, estando adequada à lei maior da educação brasileira, a LDB 9394/96 e o longo processo de discussão e análise junto a representantes do Conselho Estadual da Educação e da Secretaria de Estado da Educação, sempre com Pareceres e Resoluções favoráveis a sua implementação, desde 2005;

Considerando a urgência de se resolver os impasses, para viabilizar o planejamento para 2021;

Sugerimos e defendemos como encaminhamentos de trabalho para o Grupo:

1. Leitura e análise do Documento intitulado “Proposta educacional do MST/Paraná para escolas de assentamentos e acampamentos: Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo”

Comentário:

Percebemos que os pareceres feitos pelas equipes dos NRE sobre os PPP e as PPC expressam o pouco conhecimento sobre os elementos da Proposta, o que também constatamos na primeira reunião deste GT com representantes da SEED. Para estabelecermos um diálogo de qualidade, é preciso que todos os participantes do Grupo, conheçam melhor a Proposta e tenham clareza sobre seus fundamentos. Estamos à disposição para esclarecer as dúvidas;

2. Discutir e garantir a ‘semestralidade’ como unidade temporal para a organização do trabalho pedagógico

Comentário:

Um planejamento que envolve tantos elementos complexos não pode ser fragmentado em períodos muito curtos. Por isso, a partir das experiências das últimas décadas, entendemos que a semestralidade contribui significativamente para que o educador possa construir os processos de forma mais consistente, inclusive, propiciando uma avaliação mais adequada. Como a proposta prevê Complexos de Estudo como unidade didática, planejando a partir da realidade, num trabalho coletivo, com a emissão de Pareceres Descritivos no processo de Avaliação, a semestralidade contribui mais para efetivar esses processos adequadamente. O planejamento para períodos menores compromete o trabalho e sobrecarrega o educador com a

elaboração de Pareceres Descritivos em maior número durante o ano, bem como lhe impõe preenchimento de mais formulários. O tempo que o educador gasta com a burocracia numa escola que se organiza por bimestre e trimestre poderia, com certeza, ser usado para qualificar o processo educativo, para planejar e atuar coletivamente, para aprofundar a apropriação do conhecimento, dentre outras questões.

A semestralidade não compromete o acompanhamento dos estudantes e a comunicação com os pais/responsáveis sobre os resultados do processo ensino-aprendizagem, pois o Conselho de Classe Participativo pode ser chamado sempre que necessário; o Caderno de Avaliação terá anotações contínuas sobre essas questões e a equipe pedagógica estará atenta para intervir e mediar no que for necessário para qualificar e tornar transparente o processo.

A semestralidade é um dos elementos necessários para a implementação da Proposta em questão. Para isso, além de ser garantida como unidade temporal para organização do trabalho pedagógico, a mesma precisa estar garantida em um calendário escolar específico.

3. Discutir a definição dos conteúdos, considerando as tabelas que orientam hoje a Proposta em questão e o CREP para definirmos o formato do planejamento com Complexos de Estudo

Comentário:

Estamos propondo que o setor de educação do MST/PR faça uma adequação das suas tabelas, analisando e incorporando os conteúdos do CREP, desde que estejam em consonância com os fundamentos da Proposta em questão e, posteriormente as tabelas sejam analisadas por especialistas da equipe da SEED. Após encontrarmos consenso, organizar os planejamentos a partir das mesmas, mas organizados na forma de Complexos de Estudo e não do CREP;

4. Discutir os impactos da padronização da matriz curricular do Ensino Fundamental (anos finais) e antecipar a discussão da matriz curricular do Ensino Médio e aprovar as propostas presentes no documento indicado no item 1

Comentário:

Como a proposta de educação se sustenta no entendimento da educação como formação humana omnilateral e de que as áreas do conhecimento podem contribuir igualmente nessa formação, e que epistemologicamente, não há uma hierarquia entre as áreas do conhecimento e nem que uma tem um conjunto maior ou menor de conteúdos/categorias a serem apropriados que outra, fizemos um esforço para quase igualar a carga horária das disciplinas e, na dificuldade, retirar de disciplinas da área com maior carga horária, no nosso caso, a de Linguagens.

E, ainda em relação à Língua Estrangeira Moderna, incorporamos a Língua Inglesa, atendendo ao disposto na LDB 9394/96. No entanto, como em nossa proposta, a aproximação com a cultura latino-americana é uma escolha e como já tínhamos, nessa perspectiva, a oferta da língua espanhola, a mantivemos na parte diversificada, respaldados pelo art. 26 da LDB, na perspectiva de atendimento às características regionais e locais, considerando que o Paraná limita-se geograficamente com vários países que tem a língua espanhola como língua materna. Também consideramos nessa decisão a presença de várias famílias brasiguaias nas comunidades atendidas pelas escolas itinerantes.

Entendemos que a padronização das matrizes fere o direito constitucional de liberdade de concepção pedagógica, que é um dos princípios da educação brasileira; bem como, impede o atendimento às especificidades das comunidades (previsto na LDB 9394/96); e inibe a participação da comunidade escolar no processo de constituição da proposta pedagógica (ferindo outro princípio da educação brasileira, que é a gestão democrática).

Considerando que a SEED tem prazos a cumprir, reiteramos a necessidade de orientação aos Núcleos Regionais de Educação sobre prazos diferenciados às escolas e aos colégios organizados por Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo. Colocamo-nos à disposição para inserir novos itens nos encaminhamentos.

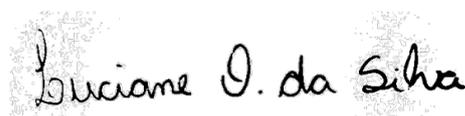
A ILMA SENHORA
Ângela Regina de Mello Nasser
Chefe do Departamento da Diversidade e Direitos Humanos - SEED

A EXMO. SENHOR
Roni Miranda Vieira
Diretor de Educação da SEED

A ILMA SENHORA
Neide Célia Perfeito
Departamento Acompanhamento Pedagógico - DAP



Valter de Jesus Leite



Luciane Olegário

**Secretaria executiva da REARA
Pelo Setor de Educação do MST Paraná**

ANEXO 2 – Solicitações a SEED/PR referente as demandas do GT CFHCCE



REDE DE ESCOLAS DE ASSENTAMENTOS DA REFORMA
AGRÁRIA – REARA
Rua Alameda Princesa Izabel -714 - Mercês
80430 -120- Curitiba – PR
Fone/Fax: xx – 41 – 30838511
Endereço Eletrônico: educacaopr@gmail.com
Página na Rede de Informática: <http://www.mst.org.br/mstpr>



Lutar, Construir Reforma Agrária Popular!

Curitiba, 17 de novembro de 2020.

Ofício Nº 015/2020 - Setor de Educação do MST/PR

Prezada Ângela, Neide e prezado Roni,

Considerando as discussões feitas na reunião do dia 09 de novembro de 2020, solicitamos:

- A disponibilização das **gravações** das duas reuniões realizadas sobre a Proposta dos Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo (SEED e MST);
- Um posicionamento acerca dos encaminhamentos sobre a **matriz curricular** (Michele ficou responsável pelo retorno);
- Um Parecer sobre a **semestralidade**: na reunião foi indicada a possibilidade de permanecermos com a semestralidade como unidade temporal, para organização do trabalho pedagógico e como estamos organizando os conteúdos e objetivos precisamos dele para seguirmos trabalhando nessa organização;
- Uma correção do Ofício anterior: no ofício anterior, a partir de orientações das equipes dos Núcleos Regionais indicamos a construção das tabelas de conteúdos a partir do CREP, mas, ao final da reunião passada, ficou indicado que seria **a partir do Referencial Curricular do Paraná**, assim, solicitamos que se corrija a proposição feita anteriormente, inclusive considerando que apenas o Referencial foi submetido ao CEE;
- Que nossa Proposta **não** seja submetida ao CEE como experiência pedagógica, pois, superamos esse estágio com o Parecer do CEE de 2016. Já a atualizamos de acordo com a Legislação, e mantivemos todos os fundamentos teórico-estruturais dela, portanto, não há nada que justifique não ser esse o encaminhamento.
- Considerando as dificuldades de abertura das classes intermediárias nos dois últimos anos e o entendimento construído na primeira reunião de organização do GT, que independentemente da quantidade de estudantes que possuem necessidades de aprendizagem, a abertura da classe intermediária para 2021 ocorrerá mediante apresentação do diagnóstico e demanda ao final do ano letivo de 2020, reiteramos a importância do Departamento da Diversidade orientar por escrito esse processo aos NRE's e Escolas Bases.

Aguardamos retorno urgente sobre essas questões para podermos dar prosseguimento as tarefas definidas para serem apresentadas na próxima reunião, em dezembro. Colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

A ILMA SENHORA Ângela Regina de Mello Nasser
Chefe do Departamento da Diversidade e Direitos Humanos - SEED

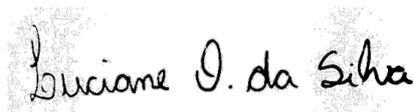
A EXMO. SENHOR Roni Miranda Vieira

Diretor de Educação da SEED

A ILMA SENHORA Neide Célia Perfeito
Departamento Acompanhamento Pedagógico - DAP



Valter de Jesus Leite



Luciane Olegário

**Secretaria executiva da REARA
Pelo Setor de Educação do MST Paraná**

ANEXO 3 – Solicitação de parecer referente a disciplinas de Filosofia, Sociologia e Arte para discussão relacionada ao Currículo dos CFHCCE.



REDE DE ESCOLAS DE ASSENTAMENTOS DA REFORMA
AGRÁRIA – REARA
Rua Alameda Princesa Izabel -714 - Mercês
80430 -120- Curitiba – PR
Fone/Fax: xx – 41 – 30838511
Endereço Eletrônico: educacaopr@gmail.com
Página na Rede de Informática: <http://www.mst.org.br/mstpr>



**Educação do campo, direito nosso, dever do Estado e
compromisso da comunidade!**

Curitiba, 01 de fevereiro de 2021.

Ofício Nº 001/2021 - Setor de Educação do MST/PR

Prezada Ângela

Gostaríamos que a equipe da SEED, que compõe o Grupo de Trabalho para resolver questões referentes ao Currículo dos Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo das Escolas Itinerante e Colégios Estaduais do Campo de Assentamento¹, considerasse para a discussão na próxima reunião nosso pedido que segue, sobre a situação, no currículo, das disciplinas de Filosofia, Sociologia e Arte.

Entendemos que a área das Ciências Humanas situa a produção do conhecimento a partir do contexto histórico, político e ideológico, do qual esse contexto não pode ser desconsiderado nessa produção. Por esse contexto, e com tais dimensões, o conhecimento produzido pelos seres humanos, acerca dos próprios seres humanos ou dos fatos humanos, carrega consigo formas de compreensão ou de concepções. São essas formas subjetivas (compreender ou conceber) relativas aos fenômenos sociais e históricos, não isentas de juízo de valor, que o conhecimento nessa área se apresenta sem neutralidade ou objetivamente dado (forma natural ou exterior ao ser humano). Assim, o objeto de estudo das Ciências Humanas é a vida dos seres humanos em sociedade (relações sociais e com o mundo) em sua constante transformação, podendo ser compreendidas e concebidas de diferentes e divergentes interpretações. Na busca desses objetivos, cada disciplina desempenha um importante papel. Além da História e da Geografia temos a Filosofia e a Sociologia. A Filosofia se apresenta como conteúdo filosófico e como exercício que possibilita ao educando desenvolver o próprio pensamento. O ensino de Filosofia é um espaço para análise e criação de conceitos, que une a Filosofia e o filosofar como atividades indissociáveis que dão vida ao ensino dessa disciplina juntamente com o exercício da leitura e da escrita. “[...] O ensino de Filosofia tem uma especificidade que se concretiza na relação do educando com os problemas, na busca de soluções nos textos filosóficos por meio da investigação, no trabalho direcionado à criação de conceitos”². A Sociologia tem como objeto de estudo as relações que se estabelecem no interior dos grupos na sociedade, como se estruturam e atingem as relações entre os indivíduos e a coletividade”³. Portanto, cada uma na sua especificidade, contribui para a formação humana em todas as dimensões.

Assim, também temos a Arte que possibilita compreender as produções individuais e coletivas (a partir de diferentes linguagens) no contexto sócio-histórico, apropriar-se dos conhecimentos produzidos nessas criações e criar, bem como humanizar os sentidos. As diferentes linguagens são consideradas uma produção sócio-histórica e tem uma função social, ou seja, são produções humanas que em determinados

¹ CEC Aprendendo com a terra e com a vida, município de Cascavel; CEC Maria Aparecida Rosignol Franciosi, município de Londrina e CEC Iraci Salete Strozack, município de Rio Bonito do Iguauçu.

² PARANÁ-DCEB-FILOSOFIA, 2008, p. 50-53.

³ PARANÁ-DCEB-SOCIOLOGIA, 2008, p. 91.

momentos atenderam às necessidades humanas, especialmente de comunicação, de interação e outras. A apropriação das diferentes linguagens deve contribuir para compreender a realidade que nos cerca e intervir nela.

A Arte, igualmente tem um importante papel na formação humana e é responsável pela construção do senso estético.

Nossa proposta assume a concepção de educação como formação humana em todas dimensões. Nesta perspectiva, cada disciplina tem um papel específico.

Solicitamos que a carga horária dessas disciplinas, apresentadas em nossa proposta de matriz curricular, já enviadas à equipe da SEED, seja mantida. Instituir essas disciplinas com apenas uma aula semanal seria causar um grande prejuízo ao processo de educação, portanto, de formação humana.

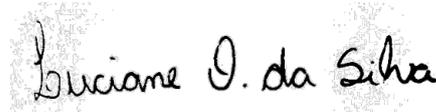
Também entendemos que a disciplina de Educação Financeira é desnecessária, uma vez que os conteúdos propostos nela já estão contemplados nas disciplinas de Matemática, Filosofia e Sociologia.

Aguardamos um retorno para darmos continuidade aos encaminhamentos necessários para construir o documento dos anos finais e de ensino médio, adaptando os conteúdos ao Referencial Curricular, aprovado pelo CEE.

Integrantes do Grupo de Trabalho do Ciclos



Valter de Jesus Leite



Luciane Olegário

**Secretaria executiva da REARA
Pelo Setor de Educação do MST Paraná**

A ILMA SENHORA

Ângela Regina de Mello Nasser

Chefe do Departamento da Diversidade e Direitos Humanos - SEED