



Universidade Estadual do Oeste do Paraná
CAMPUS DE TOLEDO – CNPJ 78.680.337/0005-08
Rua da Faculdade, 645 – Jd. Santa Maria –
Fone (45) 3379-7000 / Fax (45) 3379-7002
CEP 85903-000 – Toledo – PR. - www.unioeste.br



Programa de Pós-Graduação em Serviço Social
UNIOESTE – *Campus de Toledo – PR*

VANTUIR TREVISOL

**COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO APRENDENDO COM A TERRA E COM A
VIDA: UM ESTUDO SOBRE A LUTA POLÍTICA EM DEFESA DA EDUCAÇÃO DO
CAMPO NO MUNICÍPIO DE CASCAVEL/PR**

**Toledo - Paraná
2025**

VANTUIR TREVISOL

**COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO APRENDENDO COM A TERRA E COM A
VIDA: UM ESTUDO SOBRE A LUTA POLÍTICA EM DEFESA DA EDUCAÇÃO DO
CAMPO NO MUNICÍPIO DE CASCAVEL/PR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Serviço Social da Universidade Estadual do Oeste do
Paraná – UNIOESTE, como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Marize Rauber Engelbrecht

**Toledo - Paraná
2025**

VANTUIR TREVISOL

**COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO APRENDENDO COM A TERRA E COM A
VIDA: UM ESTUDO SOBRE A LUTA POLÍTICA EM DEFESA DA EDUCAÇÃO DO
CAMPO NO MUNICÍPIO DE CASCAVEL/PR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Serviço Social da Universidade Estadual do Oeste do
Paraná – UNIOESTE, como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Marize Rauber Engelbrecht

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Marize Rauber Engelbrecht
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE

Profa. Dra. Mailiz Garibotti Lusa
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Profa. Dra. Cleonilda Sabaini Tomazini Dallago
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE

Toledo, 14 de agosto de 2025.

FICHA CATALOGRÁFICA

Dedico este trabalho ao Colégio Estadual do Campo
Aprendendo com a Terra e com a Vida, suas
trabalhadoras, trabalhadores, alunas e alunos, ao
Serviço Social, que gradativamente tem se consolidado
na Política de Educação, à minha família, cujo sustento
provém do campo e às camponesas e camponeses que,
através da Educação do Campo lutam por uma educação
que dialoga com a realidade de suas vidas.

AGRADECIMENTOS

Antes de iniciar “formalmente” os agradecimentos, é necessário dizer que esse trabalho não é uma construção individual, mas coletiva; foram muitas mãos que de uma forma ou de outra possibilitaram a sua conclusão.

Em um primeiro momento, agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social (PPGSS) pela qualidade e compromisso com o processo de ensino, apesar de todas as dificuldades e desafios enfrentados no ensino superior público. Este Programa mostra a importância e a relevância em se ter – e defender – a Universidade Pública, Laica, Gratuita e de Qualidade.

Às e aos docentes do PPGSS pelo compromisso com o ensino, pela qualidade das aulas e pela capacidade crítica, provocativa e reflexiva sobre a realidade, que nos faz atualizar e reafirmar o compromisso em direção ao projeto ético-político do Serviço Social.

Agradeço às companheiras e companheiros do PPGSS pela experiência dividida no decorrer do curso, pelas discussões em sala e pelas companhias nos intervalos de almoço e eventos. Acredito que a pós-graduação traz riqueza no processo de aprendizagem também por mesclar diferentes realidades e saberes, inclusive de profissionais de outras áreas.

Agradeço de maneira especial e fraterna à Professora Dra. Marize Rauber Engelbrecht pela disponibilidade e compromisso em orientar essa pesquisa. Tenho grande admiração pelo seu trabalho e ser novamente orientado por ela foi uma satisfação. Agradeço pelas reflexões, dicas e pela paciência, principalmente pelos meus atrapalhos de agenda.

Às docentes da banca de qualificação e defesa, Dra. Mailiz Garibotti Lusa, que a pós-graduação me proporcionou o prazer de conhecer e por quem tenho profunda admiração e à Dra. Cleonilda Sabaini Tomazini Dallago, cuja admiração pelo seu compromisso e responsabilidade vem desde a época de minha graduação. De maneira especial, muito obrigado a vocês!

Agradeço ao Núcleo Regional de Educação de Cascavel pela disponibilidade e autorização para a realização dessa pesquisa no Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida e também por algumas informações socializadas por trabalhadores da instituição, as quais auxiliaram no processo de aproximação com o objeto de pesquisa.

De maneira especial, agradeço à Professora Ms. Maristela Solda, da Escola Municipal do Campo Zumbi dos Palmares, pelos materiais indicados e pela disponibilidade no auxílio com as questões elaboradas para as entrevistas. Um agradecimento especial também à Professora Dra. Marli Renate Von Borstel Roesler pelas dicas e sugestões realizadas no dia da

banca de qualificação as quais foram de grande valia para esse trabalho. Aproveito para agradecê-la também pela contribuição com meu processo formativo desde a graduação.

Sou profundamente grato aos sujeitos participantes da pesquisa que mesmo na rotina corrida dos nossos dias interromperam suas muitas atividades, seja nos compromissos do Núcleo Regional de Educação, do Colégio ou na lida no campo, para dividir um pouco dos conteúdos, saberes e experiências que vivenciaram e vivenciam. Sem vocês, a realização dessa pesquisa da forma como foi planejada não seria possível.

Meus sinceros agradecimentos ao Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida pela receptividade, abertura e aceite em participar da pesquisa realizada. Por ser um colégio de referência, são muitas as requisições para a participação de estudos, pesquisas e discussões e a disponibilidade em participar de uma nova pesquisa também demonstra o compromisso com a construção de saberes e com a sua partilha. É um Colégio que me chama à atenção desde quando o conheci por volta do ano de 2014, quando em alguns momentos auxiliava em atividades desenvolvidas pelo Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos da Equipe Volante do CRAS Central.

Agradeço às minhas amigas e amigos pelo apoio durante essa etapa significativa da minha vida e por compreender que a ausência nesse período não significou o esfriamento das nossas relações. Sou grato à vida por ter me proporcionado o encontro com pessoas tão especiais como vocês!

Agradeço muito à minha família: à minha mãe Senhorinha, minha irmã Keli Fátima, meu cunhado Edson, meu sobrinho e afilhado Renato e minha sobrinha Raquel. O processo de estudos exige distanciamento e ausência física, mas sempre os carrego em minha mente e coração. Saudades também do meu falecido pai Valmir José, que a vida levou há alguns anos.

Sou grato também a Deus. Talvez o processo de vivências e algumas das experiências da vida pode ter amadurecido a relação que temos, a ponto de não ser pautada em uma fé cega e inquestionável, mas em uma perspectiva de respeito e reverência. Admiro e referenciai também a figura de Jesus, que para além da dimensão divina pregada pelo cristianismo foi uma figura que lutou contra as formas de injustiça e de opressão, com valores pautados no respeito e na dignidade; foi um prisioneiro político condenado e morto por evidenciar aquilo que os poderosos de seu tempo queriam esconder.



PEDAGOGIA DA TERRA (Turma José Martí - ITERRA)

Sonho que brota da terra, regado por liberdade
Com crença no ser humano, e na coletividade
Dentro da realidade ensinar e aprender
A nossa pedagogia vai além do ABC.

Pedagogia da terra, povo do campo em ação
Buscando conhecimento, plantando educação
José Martí é exemplo nós somos fermento
Nessa construção.

Numa educação do campo colhendo cidadania
Homens, mulheres, crianças, construindo um novo dia
Numa canção libertária, reforma agrária no chão
Queremos ser alicerces de uma nova nação.

Educar como sujeito que chegou para aprender
Desafiando limites compartilhando saber
Resgatar a nossa cultura, soletrar soberania
E ver presente no povo a nossa pedagogia.

TREVISOL, Vantuir. **Colégio Estadual Aprendendo com a Terra e com a Vida: um estudo sobre a luta política em defesa da Educação do Campo no Município de Cascavel/PR.** 2025. 201 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Toledo, 2025.

RESUMO

Esta pesquisa tem como tema a Política de Educação e como objeto de estudo, a Educação do Campo. O campo de estudo da referente pesquisa é o CEC Aprendendo com a Terra e com a Vida, localizado no Assentamento Valmir Mota de Oliveira, em Cascavel/PR. A pesquisa apresenta como problemática a ser respondida no processo investigativo: Diante do contexto de desmantelamento das políticas entre os anos de 2016 a 2022, dentre elas a Política de Educação, que mecanismos o CEC Aprendendo com a Terra e com a Vida encontra como forma de luta política em defesa da Educação do Campo? Com vistas a atuar na resposta a esta pergunta, a pesquisa definiu como objetivo geral: Compreender a Educação do Campo no Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida a fim de identificar quais são as formas de luta política frente à precarização da Política de Educação entre os anos de 2016 a 2022. Quanto aos objetivos específicos elencados, foram definidos os seguintes: **1)** Debater sobre a questão agrária e suas transformações no modo de produção capitalista abordando as relações com os movimentos sociais rurais, em especial, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST; **2)** Contextualizar a política de educação enquanto projetos em disputa, com ênfase nos anos de 2016 a 2022, sob o escopo da Educação do Campo; **3)** Compreender os mecanismos de enfrentamento que o Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida tem tido diante da ofensiva governamental de desmonte da Educação do Campo. Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa e de campo, com utilização de fontes bibliográficas e documentais. Os dados em campo foram coletados por meio de entrevistas utilizando-se de formulários de perguntas semiestruturados. Como principal resultado afirma-se que as formas de luta política que a referida instituição encampa em favor da Educação do Campo frente aos desmontes intensificados na Política de Educação entre os anos de 2016 a 2022.

Palavras-chave: Lutas Sociais, Educação do Campo, Política de Educação.

TREVISOL, Vantuir. **Colegio Estadual Aprendiendo con la Tierra y con la Vida: un estudio sobre la lucha política en defensa de la Educación del Campo en el Municipio de Cascavel/PR.** 2025. 201 f. Dissertación (Mestrado en Servicio Social) – Universidad Estadual del Oeste do Paraná. Toledo, 2025.

RESUMEN

Esta investigación tiene como tema la Política de Educación y como objeto de estudio, la Educación del Campo. El campo de estudio de esta investigación es el CEC Aprendiendo con la Tierra y con la Vida, ubicado en el Asentamiento Valmir Mota de Oliveira, en Cascavel/PR. La investigación plantea como problemática a responder en el proceso investigativo: Ante el contexto de desmantelamiento de las políticas entre los años 2016 y 2022, entre ellas la Política de Educación, ¿qué mecanismos encuentra el CEC Aprendiendo con la Tierra y con la Vida como forma de lucha política en defensa de la Educación del Campo? Con el fin de responder a esta pregunta, la investigación definió como objetivo general: Comprender la Educación del Campo en el Colegio Estatal del Campo Aprendiendo con la Tierra y con la Vida, para identificar cuáles son las formas de lucha política frente a la precarización de la Política de Educación entre los años 2016 a 2022. En cuanto a los objetivos específicos, se definieron los siguientes: **1)** Debatir sobre la cuestión agraria y sus transformaciones en el modo de producción capitalista, abordando las relaciones con los movimientos sociales rurales, en especial, el Movimiento de los Trabajadores Sin Tierra (MST); **2)** Contextualizar la política de educación como proyectos en disputa, con énfasis en los años 2016 a 2022, bajo el marco de la Educación del Campo; **3)** Comprender los mecanismos de enfrentamiento que el Colegio Estatal del Campo Aprendiendo con la Tierra y con la Vida ha tenido ante la ofensiva gubernamental de desmonte de la Educación del Campo. Esta es una investigación de enfoque cualitativo y de campo, con utilización de fuentes bibliográficas y documentales. Los datos en campo fueron recolectados mediante entrevistas, utilizando formularios de preguntas semiestructurados. Como principal resultado, se afirma que las formas de lucha política que dicha institución emprende en favor de la Educación del Campo frente a los desmontes intensificados en la Política de Educación entre 2016 y 2022.

Palabras clave: Luchas Sociales, Educación del Campo, Política de Educación.

LISTA DE FOTOS

FOTO 1 - Trabalhadoras e Trabalhadores Rurais Sem Terra na Encruzilhada Natalino	50
FOTO 2 - Reunião das trabalhadoras e trabalhadores Rurais Sem Terra em Cascavel	51
FOTO 3 - Massacre do Centro Cívico – Curitiba, 29 de abril de 2015	84
FOTO 4 – Acampamento na Fazenda Cajati antes do assentamento	103
FOTO 5 – Construção da EI Zumbi dos Palmares	106
FOTO 6 – Primeiras instalações da Escola no Assentamento Valmir Mota de Oliveira	107
FOTO 7 – Vista aérea do Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida (estrutura circular) e a Escola Municipal do Campo Zumbi dos Palmares	108
FOTO 8 – Vista aérea do Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida com a nova estrutura e a Escola Municipal do Campo Zumbi dos Palmares - 2025	108
FOTO 9 – Escola Municipal do Campo Zumbi dos Palmares	109
FOTO 10 – Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida	109
FOTO 11 – Vista da Barreira Verde (à esquerda) e o Colégio à direita.....	133
FOTO 12 – Matéria veiculada pela CATVE sobre a condição das estradas de acesso ao Acampamento Primeiro de Agosto – 05 de abril de 2022.....	134
FOTO 13 – Antigas salas do Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida construídas em madeira	144
FOTO 14 – Novos blocos de salas do Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida.....	145
FOTO 15 – Passarela de acesso aos banheiros e refeitório (à esquerda), construída pela Comunidade Escolar.....	147

LISTA DE MAPAS

MAPA 1 – Localização do Município de Cascavel no estado do Paraná	101
MAPA 2 – Posição do Assentamento Valmir Mota de Oliveira no Município de Cascavel e o posicionamento das unidades escolares no Assentamento	104

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Comparativo entre agricultura a partir do modelo da revolução verde e agricultura a partir do modelo camponês.....	40
QUADRO 2 - Setores, Instrumentos e Bandeiras de Luta do MST	52
QUADRO 3 – Linha cronológica de importantes marcos da Educação do Campo no Brasil e Paraná e outras legislações relacionadas à política de educação – 1988 a 2022	93
QUADRO 4 – Dados comparativos entre Cascavel, Paraná e Brasil – 2022.....	101
QUADRO 5 – Sistematização dos sujeitos entrevistados	111
QUADRO 6 – Execução da política educacional - Escola Municipal do Campo e Colégio Estadual do Campo no Assentamento Valmir Mota de Oliveira.....	112
QUADRO 7 – Ciclos de Formação Humana e sua relação com os anos da Educação Básica e Ensino Médio.....	113
QUADRO 8 – Princípios Filosóficos e Pedagógicos da Educação do MST.....	114
QUADRO 9 – Organização do Novo Ensino Médio no Paraná	126

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Valores de Investimentos do Ministério da Educação (2000 – 2022)	81
GRÁFICO 2 – Número de Colégios Estaduais do Campo fechados no Paraná - 2019 a 2024	89
GRÁFICO 3 - Instituições Públicas de Ensino – Cascavel – 2025	102
GRÁFICO 4 – Distribuição de estudantes nas redes municipal e estadual de educação – Cascavel - 2025	102
GRÁFICO 5 – Território das escolas e colégios – Cascavel - 2025	103
GRÁFICO 6 – Gênero Declarado	111
GRÁFICO 7 – Cor declarada	111

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ALEP	- Assembleia Legislativa do Estado do Paraná
APAE	- Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APIB	- Articulação dos Povos Indígenas do Brasil
APMF	- Associação de Pais, Mestres e Funcionários
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CEC	- Colégio Estadual do Campo
CEE	- Conselho Estadual de Educação
CEEP	- Centro Educacional de Educação Profissionalizante
CF	- Constituição Federal
CMEI	- Centro Municipal de Educação Infantil
CNS	- Conselho Nacional de Saúde
CONAE	- Conferência Nacional de Educação
CONAG	- Coordenação Nacional de Articulação dos Camponeses Negros, Rurais e Quilombolas
CPT	- Comissão Pastoral da Terra
CRAS	- Centro de Referência de Assistência Social
CREP	- Currículo da Rede Estadual Paranaense
EC	- Emenda Constitucional
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
EMBRAPA	- Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
ENERA	- Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
FAEP	- Federação da Agricultura do Estado do Paraná
FEA	- Faculdade de Economia e Administração
FGB	- Formação Geral Básica
FIA	- Fundação Instituto e Administração
FIES	- Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	- Fundo Monetário Internacional
FONSEC	- Fórum Nacional de Educação do Campo
FPA	- Frente Parlamentar Agropecuária
FUNDEPAR	- Instituto Paranaense de Desenvolvimento Educacional
GPT	- Grupo Permanente de Trabalho
HA	- Hectare
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH – M	- Índice de Desenvolvimento Humano – Municipal
IF	- Itinerário Formativo
INCRA	- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
IPVA	- Imposto sobre Veículos Automotores
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LGBTQIAPN+	- Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queers, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais, Não-binários e +
MAB	- Movimento dos Atingidos por Barragens
MAM	- Movimento pela Soberania Popular na Mineração
MAPA	- Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento
MARE	- Ministério da Administração e Reforma do Estado
MASTEN	- Movimento dos Agricultores Sem Terra do Norte
MASTER	- Movimento dos Agricultores Sem Terra
MASTES	- Movimento dos Agricultores Sem Terra do Sudoeste
MASTRO	- Movimento dos Agricultores Sem Terra do Oeste

MDA	- Ministério do Desenvolvimento Agrário
MDB	- Movimento Democrático Brasileiro
MEB	- Movimento de Educação pela Base
MEC	- Ministério da Educação
MJT	- Movimento Justiça e Terra
MMC	- Movimento das Mulheres Camponeras
MPA	- Movimento Pequenos Agricultores
MPC	- Modo de Produção Capitalista
MST	- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NEM	- Novo Ensino Médio
NRE	- Núcleo Regional de Educação
OCDE	- Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	- Organização Mundial do Comércio
PAA	- Programa de Aquisição de Alimentos
PCB	- Partido Comunista Brasileiro
PDRE	- Plano Diretor da Reforma do Estado
PEC	- Proposta de Emenda Constitucional
PECIM	- Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares
PFO	- Parte Flexível Obrigatória
PIB	- Produto Interno Bruto
PJR	- Pastoral da Juventude Rural
PMA	- Programa Mais Aprendizagem
PMDB	- Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE	- Plano Nacional de Educação
PPGSS	- Programa de Pós-Graduação em Serviço Social
PRONERA	- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROUNI	- Programa Universidade Para Todos
PSD	- Partido Social Democrático
PSDB	- Partido Social Democrata Brasileiro
PSS	- Processo Seletivo Simplificado
PT	- Partido dos Trabalhadores
PTB	- Partido Trabalhista Brasileiro
RCO	- Livro de Registro <i>Online</i>
REUNI	- Programa de Redistribuição das Universidades Federais
SCFV	- Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculo
SECIM	- Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares
SEED	- Secretaria de Estado da Educação
SENAF	- Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SRO	- Sociedade Rural do Oeste do Paraná
STF	- Supremo Tribunal Federal
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCU	- Tribunal de Contas da União
UBES	- União Brasileira de Estudantes Secundaristas
UDR	- União Democrática Ruralista
UMES	- Uniões Municipais de Estudantes Secundaristas
UNIOESTE	- Universidade Estadual do Oeste do Paraná
USP	- Universidade de São Paulo
WFS	- Welfare State

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	18
2. CONSIDERAÇÕES ACERCA DO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA NO TERRITÓRIO RURAL, QUESTÃO AGRÁRIA E MOVIMENTOS SOCIAIS NO CAMPO	27
2.1 APONTAMENTOS SOBRE O MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA	27
2.2 A PRODUÇÃO E REPRODUÇÃO DAS RELAÇÕES CAPITALISTAS NO CAMPO E A QUESTÃO AGRÁRIA	34
2.3 MOVIMENTOS SOCIAIS NO CAMPO	43
2.3.1 Movimento Social dos Trabalhadores Sem Terra	49
3. A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DIANTE DA OFENSIVA DOS DESMONTES ENTRE OS ANOS DE 2016 A 2022 E REBATIMENTOS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO	54
3.1 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ENQUANTO PROJETOS EM DISPUTA	54
3.2 O ESTADO E A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ENTRE OS ANOS DE 2016 A 2022	63
3.2.1 Governo Michel Miguel Elias Temer Lulia (2016-2018).....	67
3.2.2 Governo Jair Messias Bolsonaro (2019-2022).....	74
3.2.3 Governo Estadual Carlos Alberto Richa – “Beto Richa” (2011-2018).....	82
3.2.4 Governo Estadual Carlos Massa Júnior – “Ratinho Junior” (2019 – atualmente).85	85
3.3 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUA GÊNESE A PARTIR DOS MOVIMENTOS SOCIAIS.....	90
4. A LUTA POLÍTICA DO COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO APRENENDENDO COM A TERRA E COM A VIDA EM DEFESA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	99
4.1 APRESENTAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA	99
4.1.1 Município de Cascavel - Paraná e o Assentamento Valmir Mota de Oliveira.....	99
4.1.2 Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida	105
4.2 ENTREVISTAS E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS	109
4.2.1 Eixo 1: Manutenção do currículo de acordo com a Educação do Campo	112
4.2.2 Eixo 2: A luta política do CEC Aprendendo com a Terra e com a Vida nos diferentes espaços sócio-políticos	128

5. TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	149
6. REFERÊNCIAS	155
APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	177
APÊNDICE II – ROTEIRO DE ENTREVISTAS	179
APÊNDICE III – QUADRO ANALÍTICO.....	182
ANEXO I – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS	183
ANEXO II – PARECER DO NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE CASCABEL	185
ANEXO III ÁRVORES DA FAUNA UTILIZADAS COMO PSEUDÔNIMOS DOS SUJEITOS DA PESQUISA	186
ANEXO IV – FOTOS QUE ILUSTRAM A REALIDADE DA PESQUISA – arquivo pessoal.....	190

1. INTRODUÇÃO

[...] Quando as cercas caírem no chão, quando as mesas se encherem de pão, eu vou sonhar. Quando os muros que cercam os jardins destruídos, então os jasmins, vão perfumar.

Vai ser tão bonito se ouvir a canção cantada de novo. No olhar da gente, a certeza do irmão. Reinado do povo.

[Utopia – Zé Vicente]

Esta pesquisa é resultado de um estudo no Programa de Pós Graduação em Serviço Social (PPGSS), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), *Campus* de Toledo, elaborado entre os anos de 2024 a 2025.

Dissertações como esta e outras são de grande relevância, pois tratam da produção, sistematização e socialização de conhecimentos científicos. Embora a universidade não tenha custeado diretamente a realização desta pesquisa, ela foi paga indiretamente pelo conjunto da sociedade por meio da arrecadação de impostos, os quais mantêm o corpo docente e demais trabalhadores envolvidos no processo do ensino superior.

As discussões que envolvem o rural acompanham o pesquisador desde a graduação, onde a primeira produção de relevância sobre o tema foi o Trabalho de Conclusão de Curso elaborado no ano de 2007¹. A partir daí foram construídos artigos - apresentados em eventos – bem como a participação em debates e discussões sobre essa temática. O interesse pelas discussões acerca do rural ocorre também em razão da trajetória pessoal do pesquisador - ligada ao campo - e também pela busca em desmistificar um ideal popular sobre o campo, às vezes visto como bucólico, romântico, desprovido da luta de classes e dos ditames do capital.

Na vida profissional, o pesquisador teve a experiência de compor uma equipe volante de Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), entre os anos de 2014 a 2019, cujo objetivo era o atendimento de populações rurais, inclusive em acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Essa experiência de trabalho possibilitou o contato com vivências de sujeitos que compõem o referido movimento social e acompanhar um pouco de suas lutas. Ademais, o contato com o rural possibilitou transpassar uma experiência particular e visualizar, de maneira ainda mais nua e crua os conteúdos tratados por intelectuais e pesquisadores acerca das expressões da “Questão Social”². A pobreza, a ausência de moradia e a falta de acesso à terra, entre outras situações, motivou a desconstrução do espaço rural ideal.

¹ Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Serviço Social da Unioeste no ano de 2007 intitulado: “Condições socioeconômicas dos produtores familiares do Município de São Pedro do Iguaçu: o caso dos fumicultores”, também sob orientação da Professora Dra. Marize Rauber Engelbrecht.

² A definição de “Questão Social” será tratada no capítulo 1.

Foi nessa atuação profissional que o primeiro contato com o Colégio Estadual do Campo (CEC) Aprendendo com a Terra e com a Vida ocorreu, quando no espaço da escola, através de parceria, foi desenvolvido o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), no qual o pesquisador prestou atendimentos junto aos demais profissionais do CRAS.

A partir do ano de 2020, o pesquisador iniciou sua atuação profissional na política municipal de educação no atendimento a famílias, estudantes e profissionais. Como o interesse pelo rural ainda se fazia presente, houve os primeiros contatos com a Educação do Campo, que se mostrou importante campo de estudo, haja vista seus princípios e as motivações que a geraram.

Na perspectiva de unir duas importantes temáticas - rural e educação - das discussões do pesquisador com sua orientadora e do diálogo informal com profissionais do CEC Aprendendo com a Terra e com a Vida, nasce a intenção em definir como objeto de estudo a Educação do Campo e como campo de pesquisa, o CEC Aprendendo com a Terra e com a Vida, localizado do Assentamento Valmir Mota de Oliveira, em Cascavel/ PR. A escolha desse objeto foi reforçada considerando que o colégio possui posicionamentos frente às orientações governamentais da proposta pedagógica, as quais nem sempre consideram as particularidades e a modalidade da Educação do Campo. Esse contexto demonstra a importância de identificar como os embates se manifestam e de que forma ocorrem os enfrentamentos postos à equipe pedagógica. Isso demonstra a importância em identificar como estes embates se manifestam e de que formas ocorrem os enfrentamentos postos à equipe pedagógica e suas formas de articulação para a continuidade da proposta própria de ensino nesta escola, que é a Educação do Campo.

O Colégio iniciou suas atividades como escola itinerante no início dos anos 2000. Após a oficialização do Assentamento Valmir Mota de Oliveira passa a se constituir enquanto escola de assentamento junto à “escola irmã”, a Escola Municipal do Campo Zumbi dos Palmares. O CEC Aprendendo com a Terra e com a Vida possui histórico de luta e articulações em defesa da Educação do Campo com base na realidade do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). O colégio se constitui como uma referência na execução e defesa da Educação do Campo e é conhecido pela realização de parcerias com universidades e pela publicação de livros que contam sua trajetória de luta como: “20 anos de lutas e resistência na Educação do Campo” e “Escrevedores da Liberdade”. Conforme dados do sítio da Secretaria Estadual de

Educação³ esta escola conta atualmente com 22 professoras/es, 1 diretora, 1 coordenador pedagógico, 25 turmas e 144 matrículas, além de outros profissionais que compõe a equipe de trabalho, como secretaria escolar e zeladoria.

A construção desta pesquisa tem como pano de fundo a luta de classes, característica do modo de produção capitalista, o qual busca dominar todos os ramos da produção. Seu objetivo é a obtenção do lucro (mais-valia) e está diretamente relacionado às formas de produção e reprodução da vida social. Ademais, a relação contraditória de produção de riqueza *versus* pobreza se apresenta em todos os segmentos, inclusive no meio rural, embora que com particularidades limitantes ao capital, como a relação com as forças da natureza. A presença do capitalismo no campo interfere significativamente nas formas de vida das pessoas que ali vivem e, sobretudo, a não consideração das particularidades culturais e tradicionais altera condições de acesso às diferentes políticas, dentre elas, a educação.

A relação de exploração da classe dominante sob a classe trabalhadora provoca movimentos de resistência e reivindicações, seja em maior ou menor grau ao longo dos anos, a depender da realidade social e histórica em que os sujeitos estão inseridos. Logo, a educação não foge à regra, uma vez que também existem movimentos atrelados à defesa de uma educação emancipatória, dentre elas, a Educação do Campo.

Desta forma, a Educação do Campo surgiu a partir dos movimentos sociais do campo e por grupos organizados da sociedade civil, que levantaram a bandeira por um modelo de educação relacionado ao modo particular da vida no campo. A intenção está em respeitar a cultura e os saberes daqueles que ali habitam e articular saberes acadêmicos e científicos aos saberes da comunidade. Nesse sentido, objetiva um modelo emancipatório e não hierárquico que se contrapõe à proposta da educação rural, esta que tem por finalidade a capacitação de mão-de-obra para o campo desconsiderando seus contextos e particularidades. A Educação do Campo está em permanente construção, uma vez que possui íntima relação entre formação humana e produção material nas condições de existência. Há, portanto, iniciativas de resistência de educadores e de movimentos sociais em sua defesa.

A luta pela Educação do Campo nasce e se desenvolve nas últimas décadas do século XX e passa por significativos avanços nas primeiras décadas do século XXI, com a criação das Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo, pelo Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, vinculado ao Ministério da Educação em 2004, aprovação

³ Informação disponível em:

<https://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas/pages/paginas/profissionais/demandasuprimentosEstabelecimento.xhtml?windowId=bc8>. Acesso em: 12 jul. 2025.

da Resolução nº 02/ 2008, do Conselho Nacional de Educação que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, e aprovação do Decreto 7.352/2010, que trata da política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Embora a Educação do Campo tenha se consolidado e reconhecida pelo Estado, a realidade brasileira após o *impeachment* da Presidenta Dilma Vana Rousseff, em 2016, a ascensão de Michel Temer e, posteriormente, a eleição de Jair Messias Bolsonaro acelerou os desmontes das políticas sociais, inclusive a educação, dado o compromisso destes dois últimos governos com a agenda neoliberal e a defesa de pautas conservadoras e fascistas. Dentre as medidas, pode-se citar a Emenda Constitucional nº 95/2016 – Denominada PEC da Morte - , a aprovação do Novo Ensino Médio (NEM) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a consideração do campo sob a ótica da produtividade do agronegócio, desconsidera particularidades e formas de vida camponesa, para citar alguns exemplos.

No Paraná, os governos de Carlos Alberto Richa (Beto Richa) entre os anos de 2011-2018 e, Carlos Massa Júnior (Ratinho Junior), no governo do Paraná de 2019 até o momento (2025), seguem a linha de desmonte e enfraquecimento do Estado para o social e seu fortalecimento para o capital. Do mesmo modo, com relação à educação também há significativas perdas, como, por exemplo, o fechamento de escolas do campo, privatizações e terceirizações do funcionalismo público.

Esta conjuntura traz, assim, profundos impactos nas formas de vida da população que vive no campo, especialmente os camponeses que, além da expropriação provocada pelo avanço do capital, se deparam com uma realidade educacional que não dialoga com sua realidade de vida.

Não obstante, no contexto político e econômico, especialmente entre os anos de 2016 a 2022, identifica-se que a Educação do Campo foi duramente impactada de modo a gerar movimentos de luta e resistência. Nessa perspectiva, entende-se que há o seguinte **problema a ser respondido:** Diante do contexto de desmantelamento das políticas entre os anos de 2016 a 2022, dentre elas a Política de Educação, que mecanismos o CEC Aprendendo com a Terra e com a Vida encontra como forma de luta política em defesa da Educação do Campo?

Para responder este problema, tem-se como **objetivo geral da pesquisa:** Compreender a Educação do Campo no Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida

a fim de identificar quais são as formas de luta política⁴ frente à precarização da Política de Educação entre os anos de 2016 a 2022. Os **objetivos específicos são três:** 1) Debater sobre a questão agrária e suas transformações no modo de produção capitalista abordando as relações com os movimentos sociais rurais, em especial, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST; 2) Contextualizar a política de educação enquanto projetos em disputa, com ênfase nos anos de 2016 a 2022, sob o escopo da Educação do Campo; 3) Compreender os mecanismos de enfrentamento que o Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida tem diante da ofensiva governamental de desmonte da Educação do Campo.

Em face ao exposto, a pesquisa intenciona dar visibilidade em relação ao quanto a Educação do Campo busca resistir às formas de dominação e de cooptação de um modelo de educação preconizada e defendida pela elite. Além disso, também visa se contrapor a forma de descaracterização e descolamento da realidade em que está inserida a classe trabalhadora, bem como, resistir às demandas de práticas educativas homogeneizadora e voltadas à lógica mercantilista e de produção e reprodução da força-de-trabalho. Além disso, visa contribuir com o processo de análise e desvelamento da realidade de forma crítica e possibilitar o fortalecimento das lutas aos povos do campo e trabalhadores da educação na intenção de resistir ao processo educativo alinhado à realidade em que estão inseridas as e os estudantes.

Realizadas essas demarcações, é mister descrever o processo de construção e caminhos metodológicos adotados para esta pesquisa. Netto (2011) aborda que Marx poucas vezes se deteve de maneira explícita sobre a questão do método. “A orientação essencial do pensamento de Marx era de natureza *ontológica* e não epistemológica (Lukács, 1979): por isso, o seu interesse não incidia sobre um abstrato ‘como conhecer’, mas sobre ‘como conhecer um objeto real e determinado’” (Netto, 2011, p. 27).

Além disso, o método Marx trata da fidelidade ao objeto, onde é a sua estrutura e dinâmica que comandam os procedimentos de quem pesquisa. “O método implica, pois para Marx, uma determinada *posição (perspectiva)* do sujeito que pesquisa: aquela em que se põe o pesquisador para, na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações”. (Netto, 2011, p. 53). Baseia-se, portanto, na busca dos determinantes do objeto a partir do seu

⁴ Na busca de uma definição para o termo “luta” foram realizadas buscas nos Dicionários de Sociologia (Johnson, 1997), de Ciências Sociais (Silva, *et al.* 1986), de Educação do Campo (Caldart *et al.* 2012), mas não foi possível encontrar em nenhum deles, o referido termo. Nesse sentido, utilizamos como base, Dicionário Priberan da Língua Portuguesa, que define “luta” – dentre outros significados – da seguinte maneira: corresponde a disputa entre grupos de diferentes classes sociais. **Política**, conforme Johnson (1997) pode ser entendida como o processo social através do qual o poder coletivo é gerado, organizado e distribuído nos sistemas sociais, na esfera do Estado e também da comunidade. Dessa forma, por luta política entende-se o processo de resistência, defesa e articulação de um grupo em favor de uma pauta ou interesse comum, no contexto de tensão entre classes sociais.

movimento material e histórico relacionado às condições objetivas e subjetivas das formas de existir.

No que se refere à metodologia, entende-se que ela é elemento fundamental para a realização da pesquisa, conforme aponta Demo (1985, p.17):

Metodologia é uma preocupação instrumental. Trata das formas de se fazer ciência. Cuida dos procedimentos, das ferramentas, dos caminhos. A finalidade da ciência é tratar a realidade teórica e praticamente. Para atingirmos (sic.) tal finalidade, colocam-se vários caminhos. Disto trata a metodologia.

Em se tratando de uma pesquisa social, a metodologia dialética é a que melhor explica as determinações sociais, uma vez que “[...] sem deixar de ser lógica, demonstra sensibilidade pela face social dos problemas”. (Demo, 1985, p. 83).

Considerando que esta pesquisa se configura no âmbito das ciências sociais, destaca-se que sua abordagem foi qualitativa, exploratória e de campo. Conforme Minayo (2007) a modalidade qualitativa trata de questões que não podem ou não devem ser quantificados, uma vez que trabalha:

[...] com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (Minayo, 2007, p. 21).

Conforme a autora, as relações humanas, as representações e intencionalidades – objetos da pesquisa qualitativa – dificilmente seriam traduzidos em números e indicadores quantitativos.

Por conseguinte, esta abordagem se caracteriza como pesquisa empírica, com utilização de fontes bibliográficas e documentais, uma vez que, conforme aponta Demo (1986, p. 24), os elementos relevantes da realidade não se apresentam à primeira vista e ao mensurável. Caso assim fosse, não seria possível o desvelamento de determinantes não apresentados em um primeiro momento.

A pesquisa de campo, por sua vez, caracteriza-se “[...] na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presumem relevantes, para analisá-los”. (Marconi e Lakatos, 2003, p. 186).

A pesquisa foi realizada tendo como base os parâmetros da Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) considerando o respeito pela dignidade humana em sua

pluralidade, a devida proteção aos participantes e foi concebida, avaliada e realizada de modo a evitar possíveis danos ou riscos aos participantes. Em razão disso, foi pautada nos princípios éticos da referida resolução constante em seu Art. 3º.

Nesse sentido, seguiu os preceitos contidos no Código de Ética da/o Assistente Social, em especial ao que trata seu Art. 2º:

d- inviolabilidade do local de trabalho e respectivos arquivos e documentação, garantindo o *sigilo profissional*;

i - liberdade na realização de seus estudos e pesquisas, resguardados os direitos de participação de indivíduos ou grupos envolvidos em seus trabalhos.

Não obstante, a pesquisa foi realizada com observância ao Art. 5º do referido código⁵:

b - garantir a plena informação e discussão sobre as possibilidades e consequências das situações apresentadas, respeitando democraticamente as decisões dos/as usuários/as, mesmo que sejam contrárias aos valores e às crenças individuais dos/as profissionais, resguardados os princípios deste Código;

[...]

d - devolver as informações colhidas nos estudos e pesquisas aos/as usuários/as, no sentido de que estes possam usá-los para o fortalecimento dos seus interesses;

A pesquisa no CEC Aprendendo com a Terra e com a Vida foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE⁶), conforme Parecer 6.804.77, Também foi autorizada pelo Núcleo Regional de Educação (NRE) de Cascavel, conforme emissão do Termo de Concordância do NRE para a Unidade Cedente (Anexo II).

Para todos os sujeitos entrevistados foi utilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁷, o qual apresentou os objetivos da pesquisa, os direitos dos participantes, a forma de tratamento dos dados, a condução do processo de entrevista, riscos e a total liberdade do entrevistado em interromper o processo, sem responder por prejuízo de qualquer natureza.

Diante disso, para maior riqueza na coleta de informações, a pesquisa foi realizada com membros da equipe escolar, da Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF) e Núcleo Regional de Educação (NRE) de Cascavel, totalizando 6 (seis) pessoas, divididas em 3 (três)

⁵ Conforme a Resolução 674/2022 do Conselho Nacional de Saúde, essa pesquisa é tipificada como A3, pois visa compreender situações que acontece ou aconteceu no cotidiano e que não há ou não houve intervenção no corpo humano. A pesquisa A3 é assim classificada por utilizar a coleta de informações através de entrevistas, aplicação de questionários ou outra forma dirigida de coleta de dados.

⁶ Anexo I.

⁷ Apêndice I.

grupos: **Grupo A:** 1 (um) representante do NRE; **Grupo B:** 1 (um) representante da APMF e **Grupo C:** 4 (quatro) profissionais da escola⁸.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista a qual se constitui:

[...] como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à pesquisa. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação. (Gil, 2019, p. 125).

Optou-se por esta técnica, pois permite, conforme Gil (2019), a obtenção de dados com profundidade, melhor possibilidade de adesão e de auxílio ao entrevistado quanto à compreensão de determinadas questões, observação de características do entrevistado como expressões corporais, aplicação a diversos grupos populacionais e à sua flexibilidade.

O instrumento de coleta de dados nas entrevistas ocorreu por meio de um formulário de entrevistas semiestruturado (Apêndice II) com roteiro de questões abertas e fechadas, específicas ou semelhantes para cada público de entrevista: Equipe Escolar, APMF e NRE. Optou-se pela entrevista semiestruturada à estruturada, bem porque no desenvolver da entrevista poderiam surgir questionamentos para aprofundamento de determinadas situações, ou para melhor entendimento de outras e que não haviam sido planejadas. “Esta modalidade de entrevista tem como principal vantagem sua adequação às características do entrevistado”. (Gil, 2019, p. 129).

Para melhor fidedignidade aos relatos, o pesquisador utilizou de instrumento de gravação com os sujeitos que autorizaram seu uso. Nos casos em que as entrevistas não foram gravadas, as informações foram registradas no diário de campo do pesquisador. Algumas fotos também foram utilizadas e contêm suas respectivas referências. (Anexo IV).

A análise dos dados se baseou em autores elencados para a construção teórica da pesquisa e dos relatos dos sujeitos participantes da pesquisa. A análise de conteúdo se caracteriza por ser:

Conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (Bardin, 1977, p. 42).

⁸ Os detalhes sobre os grupos e as entrevistas realizadas estão no Item 4.2, intitulado “Entrevista e Análise dos dados coletos”, no capítulo. Para a descrição das falas na análise utilizou-se de pseudônimos sem identificar de qual grupo os sujeitos são pertencentes.

Por fim, a interpretação dos dados foi realizada a partir do arcabouço teórico constituído durante a pesquisa, somados aos conteúdos trabalhados em disciplinas do Programa de Pós Graduação em Serviço Social (PPGSS). Assim, foi articulado o processo entre teoria e prática, com base em autores que abordam as categorias que dão fundamentação à investigação.

A dissertação está organizada em três capítulos, dos quais, o **primeiro capítulo**, intitulado “Considerações acerca do modo de produção capitalista no território rural, Questão Agrária e Movimentos Sociais no Campo”, tece informações em relação às características do modo de produção capitalista, em especial na América Latina, incluindo o Brasil, além das formas de produção e reprodução no rural da agricultura empresarial ou do agronegócio. Aponta ainda, formas de resistência ao modelo, com os movimentos sociais no campo, em especial, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

O **segundo capítulo**, “A Política de Educação diante da ofensiva dos desmontes entre os anos de 2016 a 2022 e rebatimentos na Educação do Campo” aborda a educação como campo de disputas entre classes antagônicas e quais foram as investidas governamentais em relação à Política de Educação a partir do Golpe da Presidenta Dilma Rousseff, em 2016 até o final do mandato de Jair Messias Bolsonaro, em 2022. Também é realizada uma abordagem sobre os governos do estado do Paraná nesse mesmo período - Carlos Alberto Richa (Beto Richa) e Carlos Massa Júnior – e as formas de condução política. Neste capítulo, é abordado a Educação do Campo: suas características, princípios e reconhecimento por parte do Estado a partir da luta dos movimentos sociais em parcerias com outras entidades coletivas.

Por fim, o **terceiro capítulo** intitulado “A luta política do Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a terra e com a Vida em defesa da Educação do Campo”. Neste segmento, será exposta a análise das entrevistas e das características do campo de pesquisa (breve história do Município de Cascavel, do Assentamento Valmir Mota de Oliveira e do CEC Apresentado com a Terra e com a Vida).

A análise dos dados foi dividida em dois eixos para melhor compreensão e condensação dos dados coletados: **Eixo 1:** Manutenção do Currículo de acordo com a Educação do Campo e o **Eixo 2:** A luta política do CEC Aprendendo com a Terra e com a Vida nos diferentes espaços sócio-políticos.

A título de considerações finais são apresentadas reflexões e ponderações que explicitam a importância desta pesquisa e de outras que virão somar à construção do conhecimento e à aplicabilidade de políticas sociais à população do campo.

2. CONSIDERAÇÕES ACERCA DO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA NO TERRITÓRIO RURAL, QUESTÃO AGRÁRIA E MOVIMENTOS SOCIAIS NO CAMPO

Malditas sejam todas as cercas! Malditas todas as propriedades privadas que nos privam de viver e de amar! Malditas sejam todas as leis, amanhadas por umas poucas mãos, para ampararem cercas e bois e fazerem da terra escrava e escravos os homens!

[Dom Pedro Casaldáliga, poeta do Araguaia]

2.1 APONTAMENTOS SOBRE O MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA

As relações entre sujeitos são constituídas histórica e socialmente e se desenvolvem no contexto do modo de produção capitalista (MPC). Iamamoto e Carvalho (2005) consideram que a produção e a reprodução dos meios de vida ocorrem a partir da relação estabelecida entre sujeitos e o mundo concreto. Sua finalidade está na transformação desse mundo para o atendimento de necessidades individuais e/ou coletivas dos membros de uma sociedade como condição para se manterem e se reproduzirem.

Nesse sentido, a produção material envolve três elementos - matérias-primas, instrumentos/ ferramentas e o trabalho. Logo, o trabalho exerce a força motriz pela qual os sujeitos irão intervir na natureza com o objetivo de transformá-la. O trabalho é categoria fundante da humanidade e possui a função social de realizar o intercâmbio material entre os seres humanos e a natureza. Assim, o trabalho compõe um conjunto de relações sociais, as quais possibilitam a reprodução da base material da sociedade distanciando os seres humanos de suas determinações unicamente biológicas (Lessa, 2012).

A atividade humana que ocorre por meio do trabalho transforma a natureza no que é necessário à reprodução social, de modo que configura uma categoria que somente pode existir como constituinte de um conjunto de relações sociais (trabalho, fala e sociabilidade). Dessa forma, a relação dos homens com a natureza requer necessariamente, a relação entre os seres humanos. O trabalho “[...] corresponde à ‘eterna necessidade’ de ‘intercâmbio material’ com a natureza, é anterior ao capital e, Marx, estando correto, continuaria a ser tão essencial para a reprodução social mesmo em uma sociabilidade que tivesse superado o capital.” (Lessa, 2012, p. 26, 27).

Quando os seres humanos atuam no mundo concreto com a finalidade de transformá-lo por meio do trabalho, além da transformação da natureza, há também uma transformação dos seres humanos:

Por meio do trabalho ocorre uma dupla transformação, uma vez que o ser social que trabalha atua sobre a natureza; desenvolve as potências nela existentes, ao mesmo tempo que ele mesmo se auto-transforma. É por meio dessa complexa processualidade que o trabalho humano-social se converte em elemento central do desenvolvimento da sociabilidade humana. (Antunes, 2020, p. 116)⁹.

Conforme Netto e Braz (2012), o trabalho parte da interação com os instrumentos de trabalho, os quais foram desenvolvidos a partir de habilidades e conhecimentos adquiridos em experimentações e repetições.

A propósito, esta explanação em relação à produção e reprodução das relações sociais e a categoria trabalho, são importantes para situar a humanidade enquanto fruto de um processo histórico, construído a partir das relações materiais com a natureza e com outros seres humanos. Como a produção e reprodução dos meios de vida ocorrem a partir dos vínculos estabelecidos entre os sujeitos e esses vínculos são produzidos e reproduzidos na vida em sociedade, há características particulares e históricas na forma dessa sociedade organizar sua produção, desde as sociedades escravistas, feudais, até o MPC¹⁰.

Entende-se o MPC como:

[...] o processo que cria a relação-capital não pode ser outra coisa que o processo de separação de trabalhador da propriedade das condições de seu trabalho, um processo que transforma, por um lado, os meios sociais de subsistência e de produção em capital, por outro, os produtores diretos em trabalhadores assalariados. [...] Assim, o movimento histórico, que transforma os produtores em trabalhadores assalariados, aparece, por um lado, como sua libertação da servidão e da coação corporativa; e esse aspecto é o único que existe para nossos escribas burgueses da História. Por outro lado, porém, esses recém-libertados só se tornam vendedores de si mesmos depois que todos os seus meios de produção e todas as garantias de sua existência, oferecidas pelas velhas instituições feudais, lhes foram roubados. (Marx, 1996, p. 340, 341).

A base de todo esse processo está, segundo Marx (1996), na expropriação do produtor rural, do camponês de sua base fundiária, ocorrida nas últimas décadas do século XV e primeiras décadas do século XVI. Isso ocorreu quando as terras e lavouras dos senhores feudais

⁹ O autor referindo-se a Marx aborda que o trabalho sob o comando do capital assume uma dupla dimensão: o trabalho concreto e o abstrato. Como o foco do estudo não é acerca da categoria trabalho, sugere-se para mais informações sobre o tema consultar: Lessa (2012, p. 20), Antunes (2015, p. 100, 101) e Antunes (2020, p. 116 e ss).

¹⁰ Netto e Braz, (2012) destacam que no Ocidente, o modo de produção capitalista sucedeu a produção feudal, sendo hoje o sistema dominante em escala mundial. Desde que se consolidou, na passagem do século XVIII ao XIX, este modo de produção passou por complexas evoluções ao longo da história não tendo hoje - ainda que durante aproximadamente setenta anos este sistema teve a concorrência de experiências caracterizadas como socialistas - nenhum desafio que seja externo à sua própria dinâmica. É, portanto, “[...] dominante em todos os quadrantes do mundo, configurando-se como um *sistema planetário*” (Netto; Braz, 2012, p. 108 – grifo dos autores).

se transformaram em pastagens de ovelhas para suprir as demandas de lã, ou seja, os servos das terras dos senhores feudais foram gradativamente perdendo espaço de trabalho. Contudo, esse não foi o único motivo para a expropriação desses camponeses:

A velha nobreza fora devorada pelas grandes guerras feudais; a nova era uma filha de seu tempo, para a qual o dinheiro era o poder dos poderes. Por isso, a transformação de terras de lavoura em pastagens de ovelhas tornou-se sua divisa. (Marx, 1996, p. 343).

O modo de produção capitalista tem por objetivo a produção de mais valor - o lucro - por meio da exploração da força de trabalho. “Este é o sentido específico da ação do capitalista: a partir de dinheiro, produzir mercadorias para conseguir mais dinheiro. [...] capitalistas e empresas capitalistas só existem, e só podem existir, se tiverem no lucro a sua razão de ser” (Netto e Braz, 2012, p. 109, 110).

Não obstante, a produção envolve três elementos que são: matéria-prima, instrumentos e o trabalho. No modo de produção capitalista, esta relação ocorre com a privatização do processo produtivo por parte dos donos dos meios de produção (pelos capitalistas), os quais adquirem a matéria-prima e contratam mão-de-obra para dar materialidade ao processo produtivo. Este que vende sua mão-de-obra é o trabalhador, que embora seja o responsável pela produção e pela geração de toda a riqueza, não tem domínio sobre ela. “O capitalista compra a força de trabalho porque ela tem utilidade: a força de trabalho é a única dentre todas as mercadorias que pode criar mais valor do que aquele que ela contém”. (Martins, 1986, p. 154). Para o autor, a riqueza aparece, no MPC como algo contrário do que é, uma vez que só o trabalho produz riqueza e o trabalho pertence ao trabalhador. Todavia, o que se apresenta é a riqueza enquanto produto do próprio capital.

A relação entre trabalhador e capitalista é aparentemente igual, mas produz resultados econômicos profundamente desiguais, que é o salário e o lucro. “[...] Eles [trabalhadores] não precisam do chicote do senhor de escravos para se submeterem, para entregarem o seu trabalho ao patrão; para eles, basta a ilusão de que a troca de salário por força de trabalho é uma troca de equivalentes, entre iguais, por isso legítima” (Martins 1986, p. 156). Esta relação é, portanto, baseada na ilusão de que não há exploração, uma vez que ao trabalhador foi-lhe “pago” o valor correspondente à oferta de seu trabalho, ou seja, a ilusão consiste em que o salário pago pela oferta do tempo de trabalho foi uma troca de equivalentes¹¹.

¹¹ Para maiores informações a respeito, consultar: MARTINS, José de Souza. **Os Camponeses e a Política no Brasil.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1986. p. 151 ss.

A função do salário é a de recriar o trabalhador, fazer com que o homem que trabalha reapareça como trabalhador ao capital. Assim, ele recria ao mesmo tempo a sua liberdade e a sua sujeição – ele se mantém livre dos instrumentos e dos materiais de que necessita para trabalhar, já que o trabalho só existe pela sua combinação com estes meios de produção que não são propriedade do trabalhador e sim do capitalista (Martins, 1986, p. 154).

Sendo assim, essa relação produz a alienação da trabalhadora e do trabalhador, justo porque ela e ele entregam sua capacidade de produzir àquele que não produz, mas que se apropria do trabalho alheio.

A ilusão de igualdade e equivalência que permeia essa relação de troca desigual, fazendo com que o que é produto do trabalho apareça como produto do capital, faz com que o trabalhador se defronte com a riqueza que ele mesmo produz, e que cresce sob a forma de capital, como se ela fosse estranha a ele, alienada dele. (Martins, 1986, p. 156).

Na relação capitalista, a trabalhadora e o trabalhador não se veem como tal, mas como *aparentemente são*, (iguais aos capitalistas e livres). Essa distorção traz a impressão de que é a trabalhadora e o trabalhador que depende do capital e não o contrário.

É isso que se quer dizer quando se fala em alienação do trabalhador na sociedade capitalista. Ele não aparece como criador da riqueza, do capital, mas como criatura desse mesmo capital. As suas relações sociais e o modo em que vive lhe aparecem exatamente ao contrário do que são, completamente invertidos, completamente de cabeça para baixo, completamente mascarados. (Martins, 1986, p. 157).

As formas pelas quais essa alienação se produz e reproduz é complexa e com determinantes variados. No entanto, pode-se dizer que duas ferramentas são importantes para a manutenção dessa lógica: a propaganda – de que não há contradições sociais, de que a são os sujeitos que necessitam se adequar à sociedade, numa perspectiva positivista; ou que convençam a população sobre a viabilidade de determinadas ações, inclusive do Estado na redução de responsabilidades que são suas. Outra é a educação, inclusive formal – desde a não valorização de disciplinas escolares como Filosofia, História e Sociologia e ao incentivo a disciplinas mais requisitadas à classe trabalhadora, como Português e Matemática.

Entretanto, se o MPC opera de maneira perversa em países de capitalismo central, se apresenta de maneira mais voraz em países de capitalismo periférico, como os da América Latina. É importante destacar que a riqueza acumulada nos países de capitalismo central (Estados Unidos e Europa) está relacionada à exploração de recursos nos países colonizados (Galeano, 2018).

A América Latina continua exportando seu desemprego e sua miséria: as matérias-primas que o mercado mundial necessita, e de cuja venda depende a economia da região, e certos produtos industriais elaborados, com mão de obra barata, por filiais das corporações internacionais. **O intercâmbio desigual funciona como sempre: os salários de fome da América Latina contribuem para financiar os altos salários dos Estados Unidos e da Europa.** (Galeano, 2018, p. 291 – grifo nosso).

A intensificação do MPC não possibilita um maior desenvolvimento aos países de capitalismo periférico, mas a geração de mais pobreza e a disseminação de maior concentração de riqueza das etapas do processo produtivo nesses países. Além disso, uma característica dessa relação está na desnacionalização de indústrias – e de territórios rurais -, a utilização de créditos nacionais por grandes corporações internacionais e da subtração de capitais econômicos nacionais para destiná-los ao exterior (Galeano, 2018, p. 292).

Bambirra (2013) aponta que a partir da década de 40 do século XX – no contexto pós Segunda Guerra Mundial – o modo de produção capitalista assume novas configurações com base no desenvolvimento de seus processos de integração monopólica, os quais se mostra intenso na América Latina, sob o domínio dos Estados Unidos. A autora destaca que a partir deste período, passa a haver na América Latina, investimentos massivos de capital estrangeiro, articulados a medidas interdependentes, no âmbito econômico, político e militar. Essas medidas compreendem recomendações do FMI e a contenção de reivindicações populares.

Essa relação de dependência da América Latina aos países de capitalismo central se traduz em questões, como por exemplo, a penetração do projeto capitalista nos países do continente sem muitos embargos, a procura pelo capital de novos mercados por conta do desenvolvimento de suas forças produtivas. Ademais, com absorção de maquinário obsoleto, existência de uma vasta oferta de recursos naturais, disponibilidade de mão-de-obra barata e a existência de uma infraestrutura já construída nesses países, além de fatores de natureza política com destaque às repressões aos movimentos de trabalhadores para a garantia das taxas de lucros (Bambirra, 2013, p. 134-135).

Por conseguinte, o MPC assume características variadas dependendo do período histórico. Suas metamorfoses decorrem da necessidade de adaptação pela constante e ampliada necessidade das taxas de lucro. A partir da década de 1970 do século XX, o capitalismo enfrenta uma profunda e estrutural crise, clássica da superprodução.

O já presente agravamento do problema do desemprego (não nas proporções atuais) pela introdução de técnicas capital-intensivas e poupadoras de mão-de-obra, a alta dos preços de matérias-primas importantes, a queda do volume do

comércio mundial, e um poder de barganha razoável dos trabalhadores empregados, advindo do ainda recente período de pleno emprego no capitalismo central: todos esses são elementos que estão na base da queda da demanda global (de um ponto de vista keynesiano) e da erosão inexorável da taxa média de lucros, de uma óptica marxista, no início dos anos 1970. A inflação induzida já não era estimuladora da demanda global. Ao contrário, desencadeou a busca de valores-refúgio pela via da especulação financeira. A expansão do crédito associada à inflação, por outro lado, acelerou os processos privados e públicos de endividamento. (Behring e Boschetti, 2011, p. 116).

Logo, a saída para tal conjuntura foi a implementação de ajustes estruturais pela burguesia para lidar com a própria crise do capital que se configura no neoliberalismo como:

[...] o corolário da reação burguesa à sua própria crise e que tem como eixo central uma forte ofensiva sobre os trabalhadores, tendo em vista a extração do mais valor em condições ótimas ao redor do mundo, em especial nos países dependentes, em busca do diferencial de produção do trabalho (Mandel, 1982) e onde a regra é a superexploração da força de trabalho (Behring, 2018, p. 02).

A lógica neoliberal impacta diretamente na função do Estado. Para os defensores do neoliberalismo, o Estado possui demasiada interferência na regulação das relações de trabalho – o que prejudica o desenvolvimento econômico – somado ao fato de que as políticas redistributivas seriam prejudiciais para o desenvolvimento econômico, uma vez que aumenta o consumo e diminui a poupança da população.

Com base em tais argumentos, os neoliberais defendem uma programática em que o Estado não deve intervir na regulação do comércio exterior nem na regulação de mercados financeiros, pois o livre movimento de capitais garantirá maior eficiência na redistribuição de recursos internacionais (Navarro, 1998). Sustentam a estabilidade monetária como meta suprema, o que só seria assegurado mediante a contenção dos gastos sociais e a manutenção de uma taxa “natural” de desemprego, associada a reformas fiscais, com redução de impostos para os altos rendimentos. (Behring e Boschetti, 2011, p. 126).

O neoliberalismo passa a estabelecer qual configuração o Estado deve assumir, seja nos países capitalistas centrais ou periféricos. Esta configuração envolve a reestruturação produtiva, privatizações a ritmos acelerados, políticas fiscais e monetárias em consonância a organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI). Soma-se a isso, a destruição dos direitos sociais da classe trabalhadora, o combate ao sindicalismo classista, a disseminação da individualidade e o subjetivismo, além da desqualificação de ideias contrárias à lógica do capital, como é o caso da proposta socialista (Antunes, 2015, p. 229).

Conforme Antunes (2020, p. 32), o modelo neoliberal é marcado também pela financeirização e globalização da economia que, após uma “longa transformação”, introduziu

uma nova divisão internacional do trabalho com precarização, informalidade e “intelectualização”. O autor pontua que a classe trabalhadora contemporânea a partir da década de 1970, possui um novo desenho:

Dadas as profundas metamorfoses ocorridas no mundo produtivo do capitalismo contemporâneo, o conceito ampliado de classe trabalhadora, em sua nova morfologia, deve incorporar a totalidade dos trabalhadores e trabalhadoras, cada vez mais integrados pelas cadeias produtivas globais e que vendem sua força de trabalho como mercadoria em troca de salário, sendo pagos por capital-dinheiro, não importando se as atividades que realizam sejam predominantemente matérias ou imateriais, mais ou menos regulamentadas. (Antunes, 2020, p. 33).

O autor sinaliza duas tendências que podem ser resumidas no contexto da crise estrutural do capital na atualidade: 1) A substituição ou atrelamento gradativo dos padrões de produção taylorista e fordista a uma forma produtiva flexibilizada e desregulamentada, tendo como exemplos a acumulação flexível e o padrão toyotista; 2) Perda das garantias sociais do Estado de bem-estar social nos países de capitalismo central, substituídos pela lógica privatizante do mercado.

Desta relação, por conseguinte, ocorrem duas manifestações graves que são: a precarização da força humana mediante a exploração máxima que conseguem abstrair e a degradação crescente na relação entre homem e natureza, com a destruição do meio ambiente:

Trata-se, portanto, de uma aguda destrutividade, que no fundo é a expressão mais profunda da crise estrutural que assola a (des) socialização contemporânea: destrói-se força humana que trabalha; destroçam-se os direitos sociais; brutalizam-se enormes contingentes de homens e mulheres que vivem do trabalho; torna-se predatória a relação produção/ natureza, criando-se uma monumental “sociedade do descartável”, que joga fora tudo o que serviu como “embalagem” para as mercadorias e o seu sistema, mantendo-se, entretanto, o circuito produtivo do capital. (Antunes, 2015, p. 225)¹².

Sob essa perspectiva, é criada uma necessidade por um ritmo de produção de consumo cada vez mais acelerados, levando a humanidade a alocar grandes quantidades de recursos (materiais e imateriais) para a produção de bens que em pouco tempo serão descartados. De acordo com Meszáros (2011, p. 639, p. 640) existe uma taxa de utilização decrescente implícita nos avanços alcançados pela própria produtividade, mas não dela em si e sim da forma como é

¹² O vídeo “Story of Stuff” (2007) exemplifica como é problemática a gestão de um modo de produção predador em um sistema com recursos naturais finitos, além das consequências humanas causadas por esse sistema.

utilizada no MPC¹³. Isso ocorre com bens de consumo rápido, como produtos alimentícios, mas também com bens reutilizáveis, os quais também passam a ser descartados prematuramente, como por exemplo, automóveis, eletrodomésticos e roupas¹⁴. Portanto, o modelo neoliberal é a forma mais cruel e predatória pela qual o MPC se apresenta, inclusive a ponto do colapso ambiental do planeta já ser uma realidade constatada.

Observa-se, assim, que a dinâmica que constitui o MPC está pautada na luta de classes e na relação contraditória entre capital x trabalho. É essa relação contraditória que dá forma à chamada “Questão Social¹⁵” materializada através de suas expressões, presentes no ambiente urbano e rural, ainda que com particularidades.

2.2 A PRODUÇÃO E REPRODUÇÃO DAS RELAÇÕES CAPITALISTAS NO CAMPO E A QUESTÃO AGRÁRIA

O Brasil, assim como outros países da América Latina, revela uma trajetória agrária marcada pela exploração dos países que os colonizaram. Stival (2022, p. 24) aborda que a concentração da terra e a manutenção do latifúndio se iniciam no país desde a chegada dos portugueses, os quais acreditaram que todo o território recém-conhecido por eles e seus frutos estariam ao seu dispor. As formas de organização e ocupação do espaço rural ocorreram de maneira desigual, em um primeiro momento através das capitania hereditárias e, em seguida,

¹³ Uma estratégia utilizada pelo MPC para estimular o consumo é a obsolescência programada, perceptiva e técnica dos produtos: “De acordo com Ecycle, [entre 2010 e 2019], a **obsolescência programada** é a ‘interrupção ou programação da vida útil de um produto feita intencionalmente pelo fabricante’. Já a **obsolescência perceptiva** ‘ocorre quando um produto, que funciona perfeitamente, passa a ser considerado obsoleto devido ao surgimento de outro, com estilo diferente ou com alguma alteração em sua linha de montagem’. Por último, a **obsolescência técnica** é ‘quando um produto, mesmo funcionando e cumprindo a função para a qual foi projetado, é substituído por um novo, com tecnologia mais avançada, que acaba desempenhando com mais eficiência as necessidades do consumidor’”. (Tófolo, 2019, p. 1 – grifo nosso).

¹⁴ Esta relação ocorre, inclusive, no descarte de bens “inservíveis” em países de capitalismo central em países de capitalismo periférico: dois exemplos são: 1) o cemitério de roupas nos arredores de Santiago, no Chile: “Cemitério de Roupas do Atacama já pode ser visto do espaço”. Disponível em: <https://www.pragmatismopolitico.com.br/2023/06/cemiterio-roupas-atacama-pode-ser-visto-espaco.html>. Acesso em: 13 jun. 2024; 2) a compra e utilização de veículos usados de países como Estados Unidos e Japão para uso no Paraguai: (Oliveira, 2023).

¹⁵ “Por ‘questão social’, no sentido universal do termo, significa o conjunto de problemas políticos, sociais e econômicos que o surgimento da classe operária impôs no curso da constituição da sociedade capitalista. Assim, a ‘questão social’ está fundamentalmente vinculada ao conflito entre o capital e o trabalho” (Cerqueira Filho, 1982, p. 21 *apud* Netto, 2005, p. 17). E também: “A *questão social* não é senão as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado. É a manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre o proletariado e a burguesia, a qual passa a exigir outros tipos de intervenção, mais além da caridade e da repressão” (Carvalho; Iamamoto, 2005, p. 77 – grifos dos autores).

pela apropriação das terras indígenas pelos brancos, que se consolidou através das sesmarias com a produção de cana e café.

Mesmo após a independência do Brasil, que deixou de ser uma colônia de Portugal, o país tem uma herança latifundiária daquele período e que permanece praticamente inalterada com o passar dos anos. Essa estrutura de concentração se agrava com o MPC, pois altera significativamente a forma de se produzir e viver do campo. Afirma-se, portanto, que:

[...] o capitalismo está em expansão tanto no campo quanto na cidade, pois esta é a sua lei: a lei da reprodução crescente, ampliada. A tendência do capital é a de tomar conta progressivamente de todos os ramos e setores da produção, no campo e na cidade, na agricultura e na indústria. (Martins, 1986, p. 152)¹⁶.

Pereira (2012) aponta que a partir da década de 1950, uma nova configuração de agricultura com variedades modernas de sementes de alta produtividade passou a ser implementada em diversos países, inclusive no Brasil. Essa “modernização” na forma de produção agrícola pela qual o MPC se intensifica no campo é denominada de *Revolução Verde* e foi concebida como pacote tecnológico, que compreende insumos químicos, sementes trabalhadas em laboratório, irrigação, mecanização e grandes extensões de terra. Essas características somam-se a uma base ideológica de valorização do progresso gestada desde o século XIX¹⁷. O argumento dos defensores deste modelo é que ele seria capaz de acabar com a fome no mundo, especialmente no contexto de escassez do pós Segunda Guerra Mundial. Portanto, o problema da alimentação estaria, sob esta ótica, atrelada a uma questão de produtividade, não considerando contextos sociais e agrários.

Se até a metade do século XX a agricultura brasileira possuía uma dependência maior das condições naturais, a partir da modernização agrícola ocorre uma gradativa dependência de tecnologias; há uma transformação do que antes seria um “complexo rural” para uma dinâmica de complexos industriais, sujeitando a produção agrícola “[...] a uma regulação

¹⁶ Como a tendência no capitalismo é dominar todos os processos produtivos, a agricultura também se constitui em um espaço onde se estabelecem relações capitalistas de produção. Conforme Silva (2003, p. 25-30), a produtividade na agricultura está ligada a três fatores naturais que determinam o processo de produção e que são mais ou menos comuns, independentemente do modo de produção dominante: Os *processos biológicos* significa que a produtividade necessita seguir um processo que não pode ser alterado, como colher sem plantar; os *condicionantes naturais* (chuvas, calor, umidade, etc.) e a *terra*: base para a produção. O autor destaca ainda o papel da tecnologia, uma vez que possibilita a criação de máquinas, sementes e adubos cada vez mais aprimorados. Mesmo assim, o desenvolvimento das forças produtivas no campo permanece condicionado aos fatores naturais, onde não poderá se produzir, por exemplo, feijão em horas e madeira em dias.

¹⁷ A Revolução Verde inaugura um novo paradigma ao longo do século XX quando comparado à primeira Revolução Agrícola, do século XIX, quando integrou atividades agrícolas e pecuárias, permitindo a rotação de culturas através do plantio de forragens melhorando a fertilidade dos solos, integração dos ciclos ecológicos e valorização de variedades locais e autonomia do agricultor (Pereira, 2012, p. 688).

macroeconômica mais ampla, com uma inserção maior no circuito financeiro” (Fabrini, 2001, p. 45). A produção agrícola “moderna” possui desta forma, uma relação intrínseca com a indústria, onde a forma de produzir passa a ser direcionada por instâncias fora do campo. O autor cita como exemplos dessa relação, a crescente utilização de insumos químicos, biológicos e físicos a tal ponto que o campo e indústria possuem tamanha simbiose que se torna difícil estabelecer onde começa um e termina o outro¹⁸.

No Brasil entre o período de 1950 e 1960 houve grandes debates e lutas populares onde propostas em torno da Reforma Agrária se fortaleceram no campo da esquerda brasileira, inclusive com inspiração em Cuba e China. Desta forma, a Revolução Verde tinha também como objetivo, impedir a disseminação de ideias “comunistas” que envolvia a redistribuição de terras (em um país marcado pelo latifúndio) e o avanço da Reforma Agrária. Esta lógica teve como aliada, a propaganda: “O pacote de transformações tecnológico-científicas viria, desde logo, acompanhado de uma clara estratégia de comunicação e convencimento sobre a sua eficácia e inevitabilidade na resolução do problema da fome” (Chã, 2018, p. 24).

Silva (1982) pontua que no início da década de 1960 no Brasil, havia debates em torno das chamadas “reformas de base”, nas quais se argumentava que a estrutura agrária brasileira com base no latifúndio improdutivo seria um empecilho para o desenvolvimento econômico. Entretanto, as altas taxas de crescimento entre 1967 e 1972 (período em que o Brasil estava sob o poder da ditadura) esfriou essas discussões, sob uma argumentação simplista de que se tivesse sido necessária uma alteração na estrutura agrária, isso teria sido feito, independentemente da estrutura de poder social vigente.

Desta forma, a Revolução Verde pode ser vista sob duas perspectivas: uma com viés tecnológico – onde os problemas são resolvidos mediante inovações tecnológicas e outro sob uma perspectiva social: essa perspectiva avalia que a Revolução Verde causou significativas mudanças estruturais condutoras de desigualdades sociais, uma vez que com a sua implementação, os camponeses estariam dependentes das empresas globais detentoras de tais tecnologias. “Além disso, as políticas de desenvolvimento que privilegiam o viés técnico acabam por deixar de lado mudanças sociais e estruturais, tais como a Reforma Agrária” (Pereira, 2012, p. 687).

¹⁸ Além das instâncias fora do campo para o comércio da produção, esse modelo de agricultura se relaciona com o mercado externo também para produzir, configurando-se em um modelo sustentado. Um exemplo são os fertilizantes, os quais são fornecidos, dentre outros, por países do leste Europeu. Doria; Lessa (2023) reportam que no contexto de guerra entre Rússia e Ucrânia, houve risco de desabastecimento no Brasil, pois ele necessita importar 85% dos fertilizantes que necessita, configurando-se inclusive, como principal importador deste produto no mundo.

A agricultura empresarial é a forma pela qual o capitalismo se apresenta no campo e está relacionado à Revolução Verde, uma vez que as transformações ocasionadas por esse modelo produtivo visam atender às demandas empresariais da agricultura.

O Brasil é marcado pela não realização da Reforma Agrária e possui características de um espaço rural com a presença de latifúndios. Este modelo de agricultura possui como características a prevalência do monocultivo e o uso intensivo de venenos, que comprometem a biodiversidade, impactam a destruição da fertilidade natural do solo e contaminação da água e dos alimentos. “A comida se transforma numa mera mercadoria, o que traz consequências incalculáveis para os hábitos alimentares, a cultura e a saúde humana e animal”. (Bezerra, 2014, p. 140).

Outra característica igualmente importante desta modalidade de agricultura é a internacionalização da propriedade da terra: “Hoje em alguns países da África e da América Latina, a maior parte das terras já não está nas mãos de proprietários nacionais”. (Bezerra, 2014, p. 141). Isso, segundo a autora, compromete a soberania dos povos e dos países sobre seus territórios e sobre a produção de alimentos¹⁹.

Este modelo de agricultura se desenvolve sob a hegemonia do grande capital internacional financeiro, na propriedade da terra e na produção dos bens agrícolas. A saber, estes elementos se dão em um contexto em que grandes corporações financeiras internacionais, sobretudo os bancos, atuam na compra de ações de grandes e médias empresas, as quais atuam em diferentes setores relacionados à agricultura, provocando concentrações de terras e de riqueza. Para além da produção agrícola, parte destas empresas controlam ainda minérios, água, fontes de energia, biodiversidade, bem como o controle de toda a cadeia produtiva e de comércio como, por exemplo, sementes, venenos e fármacos. Estas características relacionam-se a regras de livre comércio definidas e impostas por organismos internacionais cujos normatizam o comércio de produtos agrícolas de acordo com os interesses dessas empresas. Outro ponto a ser destacado são as consequências ambientais do modelo de agricultura empresarial, resultado da agressividade capitalista na agricultura, como a degradação do solo, contaminação dos lençóis freáticos e desmatamento descontrolado (Bezerra, 2014).

¹⁹ No Brasil a Lei 5.709/71- regulamentada pelo Decreto 74.965/74 - trata sobre a aquisição de terras por estrangeiros. Atualmente, 2.736.130 hectares do território nacional é de posse de grupos estrangeiros (área equivalente ao estado do alagoas), 80% das áreas localizada em 10 estados e 58% declarados de propriedade de pessoas físicas. Esses grupos não necessariamente são da agricultura empresarial, mas compreendem também mineradoras e empresas de energia. Mesmo sendo números consideráveis, há indícios de que esse número esteja subestimado pelo instituto nacional de colonização e reforma agrária – INCRA. A ampliação das áreas de terras sob o domínio de grupos do exterior traz o agravamento de conflitos agrários, a inflação do mercado fundiário, dentre outros. (Paes, 2024).

Não obstante, um fator importante de ser mencionado – ainda que não aprofundado – com relação à presença do capitalismo na agricultura e sua relação com o meio ambiente, está no desenvolvimento relacionado para além dos avanços das fronteiras agrícolas²⁰ e o uso de elementos químicos, mas também à alterações genéticas de sementes transgênicas²¹, amplamente utilizadas para alimentação de animais e produção de alimentos para o consumo humano.

Nesse contexto, a agricultura empresarial monopoliza os territórios, explorando, expropriando, sujeitando e expulsando as trabalhadoras e trabalhadores do campo, à medida que estes não conseguem se adequar às normas vigentes de produção no rural, que é predominantemente a do agronegócio. Esse cenário reforça duas situações: uma massa crescente de camponeses expulsos, expropriados do campo e, a outra, em que a massa de trabalhadores estaria se transformando em uma massa de trabalhadores assalariados rurais ou sem-terra (Martins, 1986).

Por conseguinte, estas mudanças estruturais da agricultura trouxeram profundas transformações, especialmente aos camponeses que até então, possuíam uma ligação mais direta com a terra, compreendendo-a enquanto unidade viva e relacionada a um modo próprio de viver e se reproduzir.

Essas transformações resultaram em êxodo rural, dependência da agricultura em relação à indústria e às corporações, dependência do agricultor da ciência e da indústria, desterritorialização dos camponeses, invasão cultural e contaminação do ser humano e do ambiente como um todo. A Revolução Verde contribuiu para marginalizar grande parte da população rural. (Pereira, 2012, p. 688).

Para ilustrar, Giraldi (2008) aponta que em 1950, a população rural do Brasil correspondia a 63,84% da população total e que 20 anos depois, o número era de 44% da população total. A região que mais revelou redução da população rural foi o Sudeste seguido pelo Sul, cujos fatores apontados são a intensa industrialização (no caso do Sudeste) e da industrialização e modernização da agricultura, no caso do Sul.

²⁰ A Fronteira Agrícola pode ser caracterizada, conforme Carvalho *et al.* (2015) no avanço do desenvolvimento capitalista em espaços sem a presença das relações agrícolas ou agropecuárias. Um exemplo é o avanço da agricultura e pecuária para o interior da Amazônia.

²¹ Embora não seja o foco desse estudo, é importante trazer alguns apontamentos de Andrioli; Fuchs (2008), os quais mostram que a utilização de transgênicos abrange desde negociações políticas (no Brasil e no mundo), estudos científicos apressados e manipulados sobre os efeitos desse material até a diminuição de insetos como as abelhas e borboletas, a contaminação com espécies não transgênicas através do vento e abelhas, além da contaminação dos solos, podendo tornar-se uma questão incontrolável. Os autores apontam que no Brasil a introdução dos transgênicos ocorreu a partir de 1999 com a semente se soja *Roundup Ready*, da então empresa Monsanto, empresa esta, adquirida pela Bayer em 2018.

Konchinski (2024), por sua vez, aponta que de acordo com o Banco Mundial, a população rural no Brasil diminuiu em um ritmo maior que a média mundial nos últimos 20 anos, caindo 33,8% neste período (quando a média mundial foi de 19,2%), o que gera desafios aos espaços urbanos, como infraestrutura, transporte, habitação, entre outros.

Sendo assim, um trabalhador se converte em assalariado no campo quando não possui mais propriedade sobre a terra e sobre os mecanismos necessários para trabalhar. Diante disso, os latifundiários utilizam-se da tecnificação para a produção e precisam da mão-de-obra assalariada para operarem suas máquinas e zelar pela sua propriedade. Contudo, aqueles que permanecem na condição de produtores familiares não raras vezes são dependentes dos mecanismos que dominam a produtividade agrícola, tornando-se um proprietário nominal da terra. A propriedade é sua legalmente, mas trabalha nela sob a condição de explorado, sendo a renda da produção destinada ao pagamento de instituições que financiam a produção, como bancos e cooperativas (Martins, 1986)²².

Pires (2012) aponta que o rural é formado majoritariamente por dois grupos sociais: latifundiários, compostos por empresários agrícolas, ruralistas, patronato rural, entre outros e, agricultores familiares, compostos por grupos de extrativistas, pescadoras/es artesanais, assentadas/os, acampados da reforma agrária, trabalhadoras/es assalariados rurais, entre outros. Nesse caso, há uma definição específica a um conjunto de famílias e que se constitui no debate desta pesquisa que é o Campesinato.

Para Costa e Carvalho (2013), o Campesinato é a conjunto de famílias camponesas que vivem em determinado território e que a partir do acesso à terra e aos recursos naturais dela provenientes, produzem e se reproduzem socialmente.

Validam essa natureza essencial, entretanto, em combinações individualizadas de capacidades privadas, condicionadas por possibilidades e restrições das realidades locais, regionais e nacionais, quem findam por definir a sua forma de existência. Nessa condição concreta, constituem um campesinato. (Costa e Carvalho, 2013, p. 113).

²² A partir do exposto até aqui, pode-se chegar à conclusão de que a tecnificação do campo seria algo “ruim”, dados os indícios apontados no texto. O que procuramos chamar a atenção a esse respeito é a forma que essa tecnificação, essa maquinaria, é utilizada no contexto produtivo hoje. Com ressalva aos venenos e sementes transgênicas, a modernização, por exemplo, das máquinas agrícolas facilitou o trato com a terra, o que poderia possibilitar maior tempo livre às/aos trabalhadoras/es, mas que dada a ditadura do capital, converte-se em mais trabalho. A questão não é a tecnologia em si, mas a forma pela qual é utilizada: “La aplicación actual de las máquinas es una de las relaciones de nuestro régimen económico presente, pero el modo de explotar las máquinas es totalmente distinto de las propias máquinas. La pólvora continúa siendo pólvora, indistintamente de que se la emplee para herir a un hombre o para restañar sus heridas.” (Marx, 2001, p. 05 – grifo nosso).

Porquanto, estes dois grupos, campesinato e Empresários do campo, possuem visões diferentes sobre o rural. Nesse sentido, o quadro a seguir busca sintetizar essa diferenciação a partir de Pires (2012):

QUADRO 1 - Comparativo entre agricultura a partir do modelo da revolução verde e agricultura a partir do modelo camponês

Agricultura a partir do modelo da Revolução Verde	Agricultura a partir do modelo Camponês
Conhecimento científico	O conhecimento milenar prático do próprio agricultor
Insumos exógenos industriais	Ciclos ecológicos locais, pautados nos recursos endógenos.
Trabalho fragmentado em partes – agricultura, pecuária, natureza, sociedade –, e cada esfera passou a ser considerada em separado, quebrando-se a unidade existente entre ser humano e natureza	Trabalho que era realizado em convivência com a natureza
Sistemas especializados em monoculturas, baseados no pacote tecnológico da Revolução Verde, em insumos industriais (adubos químicos, agrotóxicos, motores à combustão interna, variedades de plantas e animais de laboratório considerados de alto potencial produtivo), no conhecimento técnico-científico, nas grandes extensões de terra (latifúndios) e na irrigação.	Sistemas diversificados rotacionais
Monocultura geneticamente uniforme	Complexos produtivos extremamente diversos
Utilização, a cada safra, de elementos externos ao campo (agrotóxicos, combustíveis, adubos químicos)	Utilização de sementes nativas
Sementes “melhoradas” somente são produtivas se combinadas com o pacote tecnológico	Solos fertilizados por processos ecológicos
Terra como um substrato	Terra como uma unidade viva
Variedades produzidas para com viés mercadológico	Variedades produzidas para a produção de comida
Produção de alimentos homogêneos – a nível global – que não oferece equilíbrio nutricional saudável	Diversidade nutricional com cultivo de diferentes espécies vegetais
Não responsável pelas condições de conservação e produtividade	Responsável pelas condições de conservação e produtividade
Integração de insumos, sementes e produtos químicos.	Interação simbiótica entre solo, água, plantas e animais.
Fluxos lineares de insumos químicos.	Ciclos ecológicos.
Ameaça à diversidade, o que provoca perdas irreparáveis ao ecossistema.	
Culturas fragilizadas e vulneráveis à desequilíbrios ecológicos, tornando-as suscetíveis à “pragas e doenças”	

Fonte: Organizado pelo pesquisador a partir de Pereira (2012, p. 688, 689).

O rural é, dessa forma, campo de disputa de projetos diferentes e, que no Brasil, a elite do poder agrário utiliza-se do Estado para historicamente defender seus interesses. Silva (1982) destaca que um ponto importante da transformação da agricultura brasileira é a sua relação com a política do Estado, a qual tem criado mecanismos que favorecem a grande propriedade. Para tanto, o principal instrumento, o crédito rural, atende majoritariamente a manutenção de um sistema latifundiário²³.

O que se pode ver no campo brasileiro é uma “modernização conservadora” que privilegia apenas algumas culturas e regiões assim como alguns tipos específicos de unidades produtivas (médias e grandes propriedades), nunca uma transformação dinâmica, auto-sustentada [sic], pelo contrário, uma

²³ Conforme dados do Governo Federal (2024), os recursos disponibilizados para a agricultura no Plano Safra 2024/2025 são os seguintes: 508,59 Bilhões de Reais para a agricultura empresarial e 85,7 Bilhões para a agricultura familiar.

modernização induzida através de pesados custos sociais e que vinga pelo amparo do Estado. (Oliveira, 1991, p. 47).

Considerando o Estado enquanto instrumento utilizado pela burguesia para a defesa de seus interesses, pode-se apontar que:

[...] a burguesia agrária está entre as frações de classe que sempre exerceram o poder de dominação econômica, política, social e cultural [...]. Desde o escravismo colonial a elite dominante alterou suas estratégias de exploração produtiva conforme os ciclos econômicos, a fim de que pudesse se manter no poder. Esta estratégia, que remonta alguns séculos, continua presente e é a principal fonte do poder agrário, determinando hoje a formação social do Brasil. (Lusa, 2022, p. 11).

Demonstra-se, assim, que a elite do poder agrário do país compõe os grupos dominantes, também dentro do Estado:

É sobre o Brasil agrário que se identificam as estruturas social e política da nação. A permanente reiteração do poder político que emana da propriedade da terra, concentrada nas mãos de poucos desde quando começou a ser distribuída arbitrariamente pela Coroa Portuguesa é seu traço fundamental. (Lusa, 2012, p. 31).

Para corroborar à reflexão, o Atlas da Questão Agrária no Paraná (2021) aponta que a má distribuição de terra tem como aliados a grilagem, a forja de títulos válidos das terras emitidas por cartórios, além da presença dos poderes legislativo, executivo e judiciário.

Assim, as contradições expostas são resultados do que se denomina de Questão Agrária entendendo-a como “[...] área do conhecimento científico que procura estudar, de forma genérica ou em casos específicos, como cada sociedade organiza, ao longo de sua história, o uso, a posse e a propriedade da terra”. (Stédile, 2012, p. 642, 643). O autor destaca que, independentemente do período histórico a ser estudado, a Questão Agrária possui suas particularidades e seus “problemas agrários”. No período colonial brasileiro, a Questão Agrária esteve relacionada à utilização da mão-de-obra de pessoas escravizadas, o monopólio da terra e a existência de latifúndios, que somado à produção para exportação, caracterizou as *plantations*²⁴. No modo de produção capitalista, a Questão Agrária está relacionada à influência do capitalismo globalizado, empresas agrícolas transnacionais e o capital financeiro.

²⁴ O autor cita que outro modelo predominante nas colônias latino-americanas foram as *haciendas*, que implantadas pelo capitalismo espanhol em suas colônias tinha como principal característica a combinação do trabalho servil, produção para mercado interno e exportação.

No Brasil, a Questão Agrária entre os anos 1990 e 2010 possui dois enfoques básicos: o *primeiro enfoque* é uma perspectiva burguesa que defende a ideia produtivista no campo e que a concentração fundiária não representa um problema agrário. O desenvolvimento do capitalismo, nesse espaço, teria aumentado a produção e a produtividade da terra e, a relação com o rural, é entendida como atividade lucrativa. O *segundo enfoque* está relacionado a uma perspectiva crítica e mostra que a forma de organização da estrutura agrária no país, traduz problemas agrários de natureza econômica, social, política e ambiental, cujos se materializam na concentração da propriedade da terra²⁵. Traz ainda, a dependência da produção atrelada à organizações transnacionais e ao mercado financeiro. Essa estrutura produz extrema desigualdade social, como por exemplo, a má distribuição de renda, o êxodo rural e a precariedade no acesso às políticas públicas como a educação (Stédile, 2012).

Observa-se que a Questão Agrária está diretamente relacionada às populações do campo, mas também àquelas fora dele. Na sociedade atual, onde a maioria da população vive nas cidades, a Questão Agrária aparece como algo distante ou sem muita relevância, a tal modo que os “problemas do campo,” aparentemente, não teriam nenhuma relação com o urbano. Contudo, é do campo que se retiram as matérias-primas para o desempenho das atividades dos setores secundários, indústrias e, terciários, serviços. A forma como a “terra rural” (Paraná, 2021, p. 78) é dividida e utilizada, apresenta implicações diretas nas cidades, impactando desde o preço dos alimentos até o valor da moradia.

É precisamente nisso que a questão agrária se projeta como fenômeno qualitativo, que não reconhece as fronteiras entre o campo e a cidade, pois quem tem a propriedade da terra exerce o domínio sobre todas as dimensões da existência. Somente a partir do solo pode haver vida. (Paraná, 2021, p. 79, 80).

Dessa forma, não há como dissociar estes territórios, considerando a estrita interdependência entre eles, seja do ponto de vista do abastecimento, como de alimentos, por exemplo, e fornecimento de matérias-primas, como o algodão para fazer roupas, até as expressões da “Questão Social” que manifestam nas cidades, situações consequentes do campo.

Contudo, a Questão Agrária ultrapassa a dimensão de ser uma das expressões da “Questão Social”:

²⁵ Stédile traz na publicação da obra (2012) que 1% dos proprietários controla 46% de todas as terras onde 8% dos estabelecimentos produzem 80% das *commodities* (majoritariamente soja, milho e cana-de-açúcar). Em 2024 a concentração de terras apresentado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário, com base em dados do Sistema Nacional de Cadastro Rural – SNCR/INCRA aponta que 1% dos estabelecimentos (89 mil imóveis) ocupa 46% da área, enquanto que 78% (5 milhões de imóveis) ocupa 9% do território. Os 21% dos demais imóveis estão dentro desta margem de área.

[às] vezes se comprehende de forma simplista a questão agrária apenas como “uma” das expressões da questão social, relativa à propriedade da terra, à luta pelo seu acesso e alguns outros aspectos, entendendo-os exclusivos de quem vive no espaço rural e desconectados com a cidade e com os processos urbanos. (Lusa, 2022, p. 15).

Conforme a autora, a dissociação entre o urbano e rural para tratar da Questão Agrária ocasiona um recorte da totalidade que envolve o tema. Separar esses dois ambientes se constitui como estratégia da classe dominante para desarticulação das relações e processos sociais, que poderiam transformar a estrutura societária desenvolvida pelo MPC no Brasil.

A Questão Agrária, portanto, comprehende mais do que a forma de organização de um sistema produtivo rural e seus desdobramentos, uma vez que se relaciona também ao urbano. Silva (1982) aponta que pelo fato da Questão Agrária ser um problema eminentemente político, está ainda, ligada a uma estrutura de poder da sociedade e que para ser alterada, necessita de algo ainda a ser construído:

Como a questão agrária é um problema eminentemente político, ela reflete, e um ultima instância, uma necessidade de mudança na estrutura de poder da sociedade. Não é uma questão de prós e contras, nem um problema técnico, como querem alguns. É uma reivindicação de grupos sociais perfeitamente definidos. Portanto, não é algo para ser “receitado” em mesas de intelectuais, mas sim para ser discutido a partir dos sindicatos de seus possíveis beneficiários. (Silva, 1982, p. 42).

Na citação, o autor destaca o papel dos sindicatos nessa empreitada. Sem desconsiderar sua importância, acredita-se que para além dessa estrutura formal de organização, há o papel indiscutível dos movimentos sociais na construção de uma nova forma de organização social.

2.3 MOVIMENTOS SOCIAIS NO CAMPO

Considerando a relação entre a Educação do Campo e os movimentos sociais, é necessário trazer alguns apontamentos sobre a presença de movimentos sociais no campo, em especial ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST).

A partir de Scherer-Warren (2008), na América Latina as lutas sociais surgem em um contexto profundamente desigual, com práticas discriminatórias em relação à parte da população, somado à existência de Estados oligárquicos e autoritários. As principais mobilizações sociais nesse período são contra tais sistemas excludentes. As primeiras ações são de caráter reivindicatório e surgem a partir do início do século XX, por operários, camponeses, povos originários, entre outros, que por conta das características populistas e tutelares dos

Estados alimenta uma cultura chamada de “estadania” (Carvalho, 2002), em contraste à cidadania. Essa característica diz respeito ao fato de o Estado se antecipar ao que se refere aos direitos sociais, ainda que focados e parcias, na perspectiva de desmobilização social.

Entretanto, será a partir da metade do século XX, que os movimentos sociais assumem um caráter mais politizado, de maior crítica e autonomia com relação ao Estado, inclusive, pressionando-o para a realização de transformações estruturais, a exemplo das ligas camponesas.

As ditaduras militares na América Latina a partir da segunda metade do século XX fazem surgir dois tipos principais de manifestações e resistência:

Por um lado, as organizações clandestinas (guerrilhas e partidos de viés comunista ou socialista); por outro, manifestações cívicas públicas contra o poder autoritário e as restrições aos direitos civis e políticos, geralmente reprimidas pelas forças armadas. (Scherer-Warren, 2008, p. 02).

O processo de democratização vai desenvolver um movimento cidadão que irá lutar pela regulamentação e criação de novos direitos. O início do milênio é caracterizado pela valorização, cada vez maior, das participações institucionais, como por exemplo, audiências públicas, conselhos setoriais, entre outros, nos quais o controle social é exercido por meio da cidadania, além de ações de resistência política ativa, como bloqueios de estradas e ocupações de terras, órgãos públicos, entre outros. Todas essas formas de ação se encontram e negociam ações políticas (Scherer-Warren, 2008).

Conforme a autora, as mazelas vivenciadas pelos sujeitos que compõem a base da luta pelas demandas materiais são históricas e, especialmente referenciadas, em que os signos e representações simbólicas têm seus significados traduzidos em políticas, pressionando o Estado a garantir o atendimento de necessidades de tais movimentos.

Portanto, quando necessidades materiais transformam-se em representações simbólicas de carências de determinados grupos e, consequentemente, eles constroem pautas políticas reivindicativas ou para a transformação social dessa situação, temos o nascimento de uma ação coletiva ou de movimento social específico, como é frequentemente designado. (Scherer-Warren, 2008, p. 02, 03).

É importante também observar que a carência por si, não é suficiente para a formação de movimentos sociais, mas,

[...] do sentido coletivo atribuído a essa carência e da possibilidade de identificação em torno dela. Resulta também da subsequente transformação dos sujeitos em atores políticos, da respectiva transformação das carências em

demandas, dessas [sic.] demandas em pautas políticas e das pautas políticas em ações e protestos. (Scherrer-Warren, 2008, p. 04).

Os movimentos sociais são, portanto, a passagem dos interesses individualistas para o reconhecimento e pertencimento à dimensão de sujeitos sociais, em torno de pautas coletivas.

Conforme Ghon (2009), as transformações pelas quais o mundo globalizado passou nas últimas décadas influenciou a mudança de foco dos movimentos sociais, em especial na América Latina. As reivindicações não estão mais centralizadas somente na política, religião, demandas socioeconômicas e trabalhistas, mas também a movimentos globais como reconhecimento identitário e culturais²⁶.

No contexto das organizações sociais a nível internacional, destaca-se a Via Campesina, composta por movimentos sociais, que identificam o acirramento das formas agressivas da produção rural sob o domínio do grande capital. Conforme informações da própria organização²⁷, a Via Campesina é um movimento internacional fundado em 1993 e é composta por trabalhadores sem-terra, mulheres rurais, pequenos e médios agricultores, povos originários, pastores, pescadores, trabalhadores agrícolas imigrantes e jovens campesinos. É constituída sob um sentido de unidade e solidariedade e defende a agricultura camponesa pela segurança alimentar. A Via Campesina constitui-se numa referência à comunicação entre os membros a nível internacional, realçando os seus objetivos. Atualmente, ela abrange 180 organizações locais e nacionais e está presente em 81 países (desde África, Europa, Ásia e Américas).

Movimentos por reconhecimento, identitários e culturais, e por direitos sócio-culturais ganharam destaque- a exemplo do movimento dos indígenas, ao lado de novíssimos movimentos sociais, auto-denominados como anti ou alter-globalização - com agendas de demandas e formas de articulação globais. (Ghon, 2009, p. 7).

Fernandes (s.d) aponta que os temas políticos defendidos pela Via Campesina compreendem, além da soberania alimentar, a reforma agrária, paridade de gênero, direitos humanos, agricultura camponesa sustentável, biodiversidade e recursos genéticos, migrações e trabalhadores rurais. O autor destaca que o modelo de soberania alimentar defendido pela Via

²⁶ A autora observa alguns eixos analíticos para explicar essas transformações, como teorias construídas a partir de elementos culturais, de justiça social, de resistência dos movimentos sociais e institucionalização das ações coletivas. Para maiores informações, pode-se consultar o artigo: GOHN, Maria da Glória. Novas teorias dos movimentos sociais na América Latina.

²⁷ <https://viacampesina.org/es/la-via-campesina-la-voz-las-campesinas-los-campesinos-del-mundo/>. Acesso em: 23 jul. 2025.

Campesina é aquele em que os povos têm o direito de definir as suas políticas agrícolas e alimentares, sem *dumping*²⁸, a supressão do poder de corporações multinacionais, onde as negociações agrícolas devem ocorrer pelos Estados, sem a interferência da Organização Mundial do Comércio (OMC).

Nesse contexto, a Via Campesina surge e se desenvolve em contraposição às formas capitalistas para a agricultura a nível mundial nas últimas décadas. A articulação da Via Campesina ganhou centralidade nas lutas antiglobalização com base em pautas convergentes entre trabalhadores rurais, da constituição de uma cultura política e identidade própria, além da reformulação do conceito de Campesinato. (Vieira, 2008).

Ainda conforme a autora, as lutas da Via Campesina às formas globalizadas da agricultura estão relacionadas ao fato de que a concentração do sistema de produção se estende também à distribuição e ao consumo de alimentos no mundo. Assim, há a concentração de terras e, consequentemente, o empobrecimento e dependência de agricultores às empresas capitalistas ou mesmo à sua expulsão do campo.

Também os movimentos sociais que compõem a Via Campesina identificam o novo formato de agricultura no mundo como o ponto de partida para o aparecimento de movimentos rurais que acabaram por construir esta articulação internacional. Segundo vários dirigentes, o próprio nome Via Campesina é uma tentativa de construir uma alternativa ao modelo dominante na agricultura. A percepção de que havia um modelo em curso, e de que este modelo era nocivo aos interesses dos trabalhadores rurais, levou à construção de uma proposta alternativa, de uma via, de um caminho diferenciado, (Vieira, 2008, p. 3).

O conceito de soberania alimentar tem marcado o processo identitário da Via Campesina, de modo que, a política agrícola e de alimentos devem ser defendidos pelos povos em uma dimensão societária, não se referindo apenas aos Estados Nacionais. Sobretudo, a defesa da soberania alimentar também está relacionada às tradições e saberes camponeses.

Todavia, a Via Campesina não é um movimento anti-modernidade ou anti-tecnologia:

É uma proposta que junta os aspectos tradicionais, locais, do saber camponês com o conhecimento da tecnologia onde e quando as populações considerarem apropriado. A Via Campesina procura um modelo que possa unir a ciência ao conhecimento tradicional e melhorar as condições de vida da população. (Vieira, 2008, p. 9).

²⁸ “*Dumping*, de uma forma geral, é a comercialização de produtos a preços abaixo do custo de produção. Por que alguém faria isso? Basicamente para eliminar a concorrência e conquistar uma fatia maior de mercado. A definição oficial desse termo, que ao pé da letra significa liquidação, está no Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio (Gatt, das iniciais em inglês), documento que regula as relações comerciais internacionais.” (Wolffenbüttel, s.p. 2006).

No Brasil, a Via Campesina está relacionada a diferentes movimentos sociais²⁹, dentre os quais, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra.

Ao que diz respeito à luta pela terra no Brasil, é importante destacar que ela se inicia desde muito cedo e se remete ao início da colonização europeia, tendo como exemplos, são Sepé Tiaraju (Missões dos Sete Povos, em Santo Ângelo/RS) e Zumbi do Quilombo dos Palmares. (Stival, 2022).

Não obstante, há ainda entre o final dos séculos XIX e XX, outras situações de luta pela terra. Algumas de caráter messiânico e religioso, como é o caso da Revolta de Canudos (1896-1897) e a Guerra do Contestado (1912-1916) e, outras, de caráter não religioso, como é o caso dos cangaceiros de Lampião, morto no ano de 1938. (Stival, 1987).

Conforme o autor, nesse período as lutas pela terra não possuíam uma direção comum muito específica, inclusive com a organização violenta de trabalhadoras e trabalhadores rurais. “Em algumas dessas lutas os trabalhadores rurais estão de armas na mão para defender ou conquistar suas terras. Isso mostra, mais uma vez, o caráter conflitivo que envolveu a luta pela terra na história do Brasil.” (Stival, 1987, p. 36). Por conseguinte, um caráter de organização de classe mais definido ocorreria mais tarde, entre 1940 a 1964, apontando a perspectiva da necessidade da reforma agrária estrutural.

A propósito, os movimentos de massa dos sem-terra ganham força no final da década de 1950 e início da década de 1960, ligados a partidos de esquerda, como é o caso das Ligas Camponesas, criado pelo Partido Comunista Brasileiro (PCB) e do Movimento dos Agricultores Sem Terra (MASTER³⁰), organizado pelo Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), conduzido pelo Governador Leonel Brizola. Essas iniciativas foram impactadas com o Golpe Militar de 1964 e, no caso das Ligas Camponesas, “por estarem atreladas a um partido, as ligas ficaram muito dependentes deste, e com isso vão desaparecer em 1967, quando o PCB sofreu por parte do governo a ilegalidade.” (Stival, 2022, p. 30).

²⁹ “No Brasil, os principais movimentos que compõem a Via Campesina são o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), o Movimento de Pequenos Agricultores (MPA), o Movimento Pela Soberania Popular na Mineração (MAM), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB), a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (Conaq), Pastoral da Juventude Rural (PJR) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT).” (Brasil de Fato, 2020).

³⁰ O MASTER “[...] surgiu como uma espécie de Federação das Associações dos Agricultores Sem Terra, organizados em seus municípios, dirigidos dentro da prática política populista por líderes do antigo Partido Trabalhista Brasileiro (PTB). O MASTER organizou em todo o estado [do Rio Grande do Sul] 26 acampamentos, sendo que dois foram vitoriosos [...]. Mas com a dificuldade de organização e a centralização com interesses políticos do PTB, que não fazia trabalho de base e formação, o MASTER também desapareceu com o golpe militar de 1964.” (Stival, 1987, p. 36, 37). Importante destacar que o MASTER e o MST não se constituem como o mesmo movimento social.

Quanto ao MASTER,

O golpe militar não encontrou resistência, embora houvesse grandes massas de trabalhadores, porque o poder do MASTER estava em suas lideranças, muito delas de políticos, e que foram presas pelo regime militar, deixando o povo sem referência e sem capacidade organizativa de reação. (Stival, 2022, p. 30).

Conforme o autor, a repressão às iniciativas por uma reforma agrária não puderam ser totalmente silenciadas pelo regime militar. A partir de 1970, a Questão Agrária é agravada na região sul, em especial pela forma de exploração do campo pelo capital, conforme abordado no Item 2.2 deste capítulo. O impulso para essas resistências no campo surge com base em greves da classe trabalhadora da Região do ABC paulista, somado ao trabalho das pastorais de base.

Nessa perspectiva, as trabalhadoras e os trabalhadores rurais sem-terra da região sul do país passam a ocupar coletivamente áreas públicas e privadas a fim de exigir a aplicação do Estatuto da Terra³¹, com a realização da reforma agrária nos estados. O ano de 1979, constitui um marco na luta pela terra, em que as trabalhadoras e trabalhadores rurais passam coletivamente a exercer, além da resistência, a lutas concretas de conquista à terra (Stival, 1987).

Nesse sentido, o Paraná também tem a sua trajetória de lutas pela terra. Exemplos podem ser apontados como a Guerrilha de Porecatu ou “Quebra Milho”, desencadeada no final da década de 40 e início da década de 50 do século XX, provocada quando o Estado entrega terras de posseiros a grandes proprietários (Pacheco, 2024). Outro exemplo está na Revolta do Sudoeste, ocorrida em 1957, quando surgem relações conflituosas entre companhias colonizadoras com a União e o estado do Paraná e dos colonos com tais companhias por conta da conduta na comercialização de terras (Fabrini, 2001³²).

Assim, um fato importante na luta coletiva do estado abordado pelo autor, considera as mobilizações de agricultores atingidos pela construção da Usina Hidroelétrica de Itaipu – em Foz do Iguaçu/PR – na década de 1970, organizadas, principalmente pela Comissão Pastoral da Terra (CPT) e Igreja Luterana criam o “Movimento Justiça e Terra” (MJT)³³. O movimento

³¹ Lei 4.504, de 30 de novembro de 1964 que regula os direitos e obrigações do Estado para fins de reforma agrária e promoção da Política Agrícola (art 1º).

³² Sobre esse tema, pode-se consultar ainda, Martins (1986), p. 74 e 75.

³³ Um dos instrumentos importantes de denúncia da realidade vivenciada pelo MJT foi a publicação bimestral do Boletim “Poeira”, criado em 1978 com apoio da CPT. O MASTRO foi criado a partir das lutas e experiências vivenciadas pelo MJT. Para maiores informações a respeito, pode-se consultar Mascarenhas (2015).

reivindicava a indenização justa das áreas alagadas pela barragem que, sobretudo, contribuiu para a organização de outros movimentos³⁴.

Os expropriados de Itaipu montaram acampamentos onde, diariamente, eram realizadas assembleias (sic.). Com isso, o ganho maior foi o crescimento político e social e a coragem de reivindicar direitos. A experiência das lutas de Itaipu foi a base para o surgimento de um forte movimento de agricultores sem terra no Oeste do Paraná, em 1981: o MASTRO. Somadas às lutas desenvolvidas em outros Estados, estas mobilizações desembocaram num grande Encontro de Trabalhadores das regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste do país (regional sul), realizado na cidade de Medianeira, em 1982. Várias frentes de lutas surgiram em todo o Estado, como no Norte do Paraná (MASTEN) e Sudoeste (MASTES), entre outros. (Fabrini, 2001, p. 78).

De acordo com o autor, a maior ocupação de terra no Paraná ocorre pelo MST em 1996, quando mais de 3 mil famílias ocupam a Fazenda Giacomet (com 83 mil ha) no município de Rio Bonito do Iguaçu/PR. Parte dessa área, 17 mil ha, foram desapropriados e hoje, constituiu o Assentamento Ireno Alves, que demonstra a consolidação dos movimentos sociais na luta pela terra.

Entretanto, as lutas no campo expostas neste estudo, não compreendem a totalidade de mobilizações ocorridas no estado. Porém, são exemplos de resistência de trabalhadoras e trabalhadores que desde muito cedo, lutaram e lutam pelo direito de acesso à terra.

2.3.1 Movimento Social dos Trabalhadores Sem Terra

O contexto social organizado na década de 1970 configura o início de movimentos mais estruturados, como é o caso dos Acampamentos na Fazenda Brilhante e Fazenda Macali em Ronda Alta/RS. Juntos, somaram aproximadamente 340 famílias, seguidos do Acampamento na Encruzilhada Natalino (1981)³⁵, no mesmo município. Este acampamento é considerado o embrião do MST, que em pouco tempo passa a desenvolver diversas formas de luta, as quais compreenderam um número significativo de trabalhadoras e trabalhadores rurais, “[...] tornando-se o motor da luta pela reforma agrária no Brasil.” (Stival, 2022, p. 36).

³⁴ Outras lutas são observadas como: a mobilização do Ilhéus do Rio Paraná em Guaíra, no ano de 1984 resultando na criação de um reassentamento, oposições sindicais na disputa da direção da Federação dos Trabalhadores na Agricultura no Estado do Paraná – FETAEP, criação da Coordenação Estadual do Sem-Terra (CEST), luta dos brasiguaios, que especialmente a partir de 1998 atuam de forma mais intensa no Oeste e Noroeste do Paraná, entre outros. (Fabrini, 2001).

³⁵ Durante a pesquisa, identificou-se algumas divergências quanto à data de sua criação. Algumas referências citam 1979 ou 1980. Utilizamos como referência o ano de 1981, pois esta é a data divulgada no site do movimento (<https://mst.org.br/nossa-historia/70-82/>). Acesso em: 15 mar.2025).

FOTO 1 - Trabalhadoras e Trabalhadores Rurais Sem Terra na Encruzilhada Natalino



Fonte: Arquivo MST.

Conforme o autor, o MST considera-se como um dos herdeiros do processo de luta pela terra, mas que assume uma particularidade diferente dos primeiros movimentos, onde as lutas e negociações estão de acordo com a legalidade e cuja defesa do Estado Democrático de Direito, é caro ao movimento:

Importante salientar que, apesar de o MST ser acusado de radical e até de revolucionário pelos ruralistas e setores populares conservadores, é preciso reconhecer que, com relação aos movimentos sociais do campo que o antecederam, o MST é marcadamente não violento, pois não promove confrontos armados, não organiza milícias populares e orienta seus militantes para a participação e a negociação política. (Stival, 2022, p. 36).

Desta forma, a maneira de organização do movimento como forma de chamar a atenção da sociedade e consolidar suas bandeiras de luta se faz através da pressão sobre governantes e autoridades, das ocupações, acampamentos e a resistência na terra, que teve a CPT como importante aliada na sua consolidação.

Os agricultores entenderam que, se muitos perderam a terra, isolados, sem articulação e organização entre si, por serem muitos, poderiam se unir para conquista-la novamente. É nesse contexto que nasce o MST como um movimento social popular do campo. (Stival, 2022, p. 37).

Conforme informações do MST (s.d.)³⁶, após a criação de acampamentos³⁷, é realizado o I Encontro Nacional de Fundação do MST em Cascavel/PR em 1984, onde é decidido pela

³⁶ <https://mst.org.br/nossa-historia/84-86/>. Acesso em 20 out. 2024.

³⁷ Duas ocupações importantes no Rio Grande do Sul ocorreram nesse período: o de uma área ociosa do Estado do Rio Grande do Sul no Município de Santo Augusto, em 27 de agosto de 1984 e da Fazenda Annoni em 1985, em Pontão/RS, esta com a presença de 1.500 famílias, ficando conhecida nacional e internacionalmente. Esta fazenda,

fundação de um movimento nacional, tendo como objetivos principais - lutar pela terra, lutar pela reforma agrária e lutar por mudanças sociais no país.

FOTO 2 - Reunião das trabalhadoras e trabalhadores Rurais Sem Terra em Cascavel



Fonte: Arquivo MST.

Nos anos de 1985 e 1990, ocorrem o I e II Congresso Nacional dos Trabalhadores Sem Terra em Curitiba e Brasília, respectivamente. “Fortalecidos por estes encontros, os sem-terra passam a se articular nacionalmente e promovem vários novos acampamentos, já com uma organização de base bastante consolidada e envolvendo milhares de famílias.” (Stival, 2022, p. 39).

Conforme o autor, à medida que o movimento ganha corpo, surgem também forças contrárias, como é o caso da União Democrática Ruralista (UDR³⁸), constituída em 1960 por latifundiários e apoiada por governos conservadores, com a finalidade de suprimir as lutas sociais no campo³⁹. Nesse contexto, repressões mais violentas passaram a ocorrer, como por exemplo, o despejo da Fazenda Santa Elmira em 1989, do conflito na Praça da Matriz em Porto Alegre em 1990, o Massacre de Curumbiara em 1995, de Eldorado dos Carajás (1996), entre outros. Mesmo que violentas, estas ações não foram suficientes para desarticular o movimento, tanto que a década de 1990 marca a concepção de um projeto que extrapolasse somente os

hoje Assentamento, é considerada um exemplo bem-sucedido de reforma agrária; vivem no local, 392 famílias. (Stival, 2022).

³⁸ A UDR representa e defende os interesses dos latifundiários. Somado a ela, existe, no âmbito do legislativo, a Fonte Parlamentar da Agropecuária - FPA – ou “bancada ruralista”, que possui 50 representantes no Senado Nacional e 324 representantes na Câmara dos Deputados e articulam, dentre outras ações, a derrubada de veto do Projeto de Lei 14.785/23 (“PL do Veneno”) e a defesa do marco temporal das terras indígenas (Tussini, 2024). Pode-se somar a esta conta, também o PL 2633/20, conhecido como “PL da Grilagem”.

³⁹ A Repórter Liliam Campelo (Brasil de Fato) destaca que a UDR permanece atuante no país e que o presidente da entidade, Luiz Antônio Nabham Garcia, foi um dos principais articuladores da equipe de Jair Bolsonaro junto ao agronegócio. O nome de Luiz Antônio foi cogitado, inclusive como Ministro do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento – MAPA. (Campelo, 2018).

povos do campo, inserindo-se no desenvolvimento do país. Em conjunto com outros movimentos sociais, foram elaborados modelos mais amplos do que uma reforma agrária enquanto redistribuição de terra.

O MST, movimento crítico à realidade agrária atual, depara-se com questões contemporâneas de continuidade “[...] à luta pela terra, na terra e contra o latifúndio.” (Bezerra, 2014, p. 147). O VI Congresso Nacional do MST apresenta discussões atualizadas em relação à realidade rural e à necessidade de uma reforma agrária popular, as quais teriam como fundamentos a terra, os bens da natureza, as sementes, a produção, a energia, a educação e cultura, os direitos sociais e as condições de vida para todas e todos:

A “reforma agrária popular” proposta pelo movimento, defendida no seu VI Congresso Nacional, reafirma a ultrapassagem de um reforma agrária distributivista, nos limites do modelo clássico burguês, onde o que se pretendia era atender a uma demanda inicial da sociedade urbano-industrial. Os elementos fortalecedores do caráter popular da reforma agrária de novo tipo do MST só serão concretizadas a partir da construção coletiva do conjunto da classe trabalhadora, do campo e da cidade, de um arco de alianças, indispensável para a luta anticapitalista neste momento histórico de crise civilizatória do capital. (Bezerra, 2014, p. 147).

A autora cita que outra preocupação do MST, hoje, está relacionada à construção de uma nova matriz produtiva com base na agroecologia, na forma de construção de uma nova relação com a natureza.

Realizado esses apontamentos, é importante mencionar – de maneira breve – como é estruturado o MST, conforme informações do próprio site do movimento: as famílias assentadas e acampadas são organizadas em núcleos, com coordenações, um do gênero masculino e uma do gênero feminino, que de forma participativa e democrática discutem as necessidades de cada área. A estrutura de núcleos ocorre a nível local, estadual e nacional. O maior espaço de decisão do MST são os Congressos Nacionais, ocorridos em média a cada cinco anos e a cada dois anos, são realizadas avaliações e atualizações das deliberações dos congressos.

Para a organização de tarefas específicas, há uma organização em setores também existentes desde o nível local até nacional, conforme a necessidade e realidade de cada assentamento ou acampamento. Há ainda, os instrumentos utilizados pelo movimento e as bandeiras de luta, conforme apresentado no quadro abaixo:

QUADRO 2 - Setores, Instrumentos e Bandeiras de Luta do MST.

Setores	Frente de massas, formação, educação, produção, comunicação, projetos, gênero, direitos humanos, saúde, finanças, relações internacionais, cultura, juventude e LGBT Sem Terra.
----------------	---

Instrumentos	Ocupação de terras, acampamentos, marchas, jejuns e greves de fome, ocupação de prédios públicos, acampamentos e manifestações nas cidades, acampamentos diante de bancos, vigílias, luta pela Reforma Agrária Popular, transformação social.
Bandeiras de Luta	Cultura, Reforma Agrária Popular, combate à violência sexista, democratização da comunicação, saúde pública, desenvolvimento, diversidade étnica, sistema político e soberania nacional e popular.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir de informações contidas no *site* do MST (2024).

Há, diante disso, uma preocupação do movimento de que seus integrantes tenham uma formação condizente à realidade atual. Por meio de estudos teóricos e referências da Questão Agrária e agrícola e de cooperativas constituídas em áreas de assentamento, fundamenta-se a qualificação. O objetivo está em associar a produção e promover aos assentados possibilidades de desenvolvimento social e econômico, além de permitir sua permanência no campo. (Stival, 2022).

3. A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DIANTE DA OFENSIVA DOS DESMONTES ENTRE OS ANOS DE 2016 A 2022 E REBATIMENTOS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “conivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental, é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis.

[Paulo Freire]

O presente capítulo objetiva contextualizar a política de educação enquanto instrumento de disputas, com ênfase nos anos de 2016 a 2022, sob o escopo da Educação do Campo. Para tanto, a trajetória para responder a esse objetivo perpassa por elementos que caracterizam a educação enquanto importante ferramenta de dominação de classe por meio da difusão de ideologias. No entanto, a educação é uma das primeiras áreas que sofrem impactos com a tomada da presidência por Michel Miguel Elias Temer Lulia, intensificada e escrachada por Jair Messias Bolsonaro. Nesse sentido, são trazidas características que marcam esses governos, como ajuste fiscal em resposta à radicalização do neoliberalismo, ajuste e defesa de pautas conservadoras e de ataque aos direitos humanos, entre outras.

Na mesma perspectiva, é preciso considerar a esfera da educação nos dois governos do Paraná nesse mesmo período: Carlos Alberto Richa (Beto Richa) e Carlos Roberto Massa Júnior (Ratinho Junior), que sob a mesma lógica dos governos federais, adotam medidas que desmantelam a educação. Ademais, são trazidos elementos que caracterizam a Educação do Campo como tradução de luta dos povos do campo, que defendem uma modalidade de educação que não segue os padrões massificadores de ensino. Além disso, a Educação do Campo está pautada na realidade local e no diálogo de saberes técnico-científicos com a dimensão da vida social produzida e reproduzida no campo. Essa modalidade de educação surge no interior de movimentos sociais, em especial do MST e tem relação com uma agricultura de base camponesa.

3.1 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ENQUANTO PROJETOS EM DISPUTA

Barbosa (2015) aponta que a educação de modo geral se apresenta sob duas dimensões: *lato sensu* e *stricto sensu*. A dimensão *lato sensu* está relacionada aos saberes, conhecimentos e valores que são transmitidos no processo de produção e reprodução do ser social e está relacionada ao trabalho. Pode-se dizer que está relacionada ao processo de produção e

reprodução da vida a partir da sua relação com a natureza (orgânica e inorgânica) e com outros sujeitos. Seu objetivo, portanto, é a produção do novo e não repetições biológicas como ocorre com os outros animais da natureza, que possibilita o afastamento do sujeito das barreiras naturais.

Não obstante, com o avanço e desenvolvimento histórico das relações sociais, há também a necessidade do desenvolvimento das forças produtivas. Dessa forma, o processo educativo, assume também a forma *stricto sensu*, que é o acesso ao saber sistematizado. É nesse âmbito que se situa a escola, uma vez que se torna elemento essencial para a transmissão sistemática do conhecimento produzido historicamente pela humanidade. “O saber escolar passou a ser uma exigência para o desenvolvimento da sociedade.” (Barbosa, 2015, p. 78). A instituição escola é, dessa maneira, anterior ao Modo de Produção Capitalista (MPC), mas que nele assume características específicas.

Quando ocorre a transição do feudalismo para o capitalismo, a burguesia passa a deter o poder econômico e, com a cooptação do Estado, passa também a exercer o domínio político, o qual é fortalecido com o acesso da burguesia à cultura. Nesse viés, a educação assume um duplo papel: por um lado a função de possibilitar à classe burguesa o acesso à cultura – e aos conhecimentos acumulados pela humanidade – fazendo com que os governantes disseminassem a educação elementar. Por outro, atuar na perspectiva de formação dos sujeitos para atender às novas formas de trabalho cujos moldes feudais já não davam mais conta de responder às necessidades da produção, ou seja, a educação formal foi organizada também como necessidade de reprodução das relações capitalistas, que passaram a exigir o mínimo de letramento e habilidade numérica para o exercício das funções da classe trabalhadora.

Nas sociedades de classe, isto é na sociedade capitalista, o acesso ao conteúdo historicamente produzido é limitado para as classes dominadas, ao passo que a educação em sentido estrito dirige-se para as classes trabalhadoras nos moldes aceitáveis para o capital. [...] a educação sempre esteve relacionada ao trabalho no sentido ontológico, mas na sociedade capitalista ganha novos traços. O trabalho torna-se alienado, degradante, e a educação se modifica para atender ao processo de produção, transmitindo os valores burgueses. (Barbosa, 2015, p. 78, 79).

Ao tratar sobre a educação no contexto do MPC, é importante sinalizar que a forma em que é operada e desenvolvida está relacionada à ideologia da classe dominante, ou ideologia burguesa. Para essa classe, o processo de massificação de conteúdos atua na criação de consenso e dominação sobre a classe trabalhadora.

Nessa conjuntura, a ideologia (burguesa) é o elemento central e, nesse estudo, será tratada sob a perspectiva de ser instrumento de dominação de uma classe sobre outra. Para caracterizá-la, Chauí (2018) aponta cinco aspectos: 1º) trata-se de um conjunto de representações e normas que predeterminam e pré-formam o *que* e o *como* se deve pensar, sentir, agir e querer, negando-os enquanto novos e temporais acontecimentos; 2º) a generalização para toda a sociedade de interesses específicos, particulares da classe que as relações sociais como sendo universal, que visa ocultar a própria origem desse particular, ou seja, a existência de uma divisão de classes; 3º) na perspectiva de dominação de classe, a ideologia depende da produção de um imaginário coletivo em que os indivíduos possam se localizar e se identificar, legitimando de maneira involuntária, a divisão social. Diante disso, a eficácia depende da interiorização de um *corpus* imaginário, de sua identificação com a realidade e da capacidade de permanecer invisível. Ou seja, uma ideologia torna-se hegemônica à medida que não necessita se mostrar ou apontar signos visíveis para se disseminar, mas se coloca espontaneamente como verdade igualmente aceita; 4º) a realidade e a prática social são apresentadas através de uma lógica coerente, obtida por meio da lacuna e a eternidade.

[...] a lógica ideológica é lacunar, ou seja, nela os encadeamentos se realizam não a despeito das lacunas ou dos silêncios, mas graças a eles (as ideias se encadeiam e se conectam graças às lacunas entre elas e aos silêncios ou àquilo que elas não dizem); por outro lado, sua coerência depende de sua capacidade para ocultar sua própria gênese, ou seja, deve aparecer como verdade já feita e já dada desde todo o sempre, como um “fato natural” ou como algo “eterno”. (Chauí, 2018, p. 75).

Nessa perspectiva, os silêncios e as lacunas mascaram a realidade: a ideologia fabrica teorias a respeito da origem da sociedade e das suas diferenças sociais, mas não aponta sua origem real; e por fim, o item 5º) por conta dos elementos apontados anteriormente (anterioridade do conjunto de representações, consideração do particular como universal, interiorização do imaginário como algo comum e coletivo e a coerência da lógica lacunar) a ideologia assume uma lógica da dissimulação. Dessa forma, os discursos não tratam de falar *de* algo, mas de falar *sobre* algo. “A distinção entre as duas formas de discurso (de e sobre) pode permitir que se distinga algo que se tende a não diferenciar muito: o conhecimento e o pensamento.” (Chauí, 2018, p. 77). Para a autora, ao falar *sobre* algo não se atua na gênese do tema, mas discorre-se sobre ele, permanecendo no seu aparente. Isso camufla o real sentido do

termo. Falar *de* algo envolve compreender que ao tratar sobre determinado assunto, não se comprehende como acabado e determinado, mas em construção⁴⁰.

Ghedin (2012) traz que a disseminação de uma ideologia de dominação na escola dificulta a possibilidade de uma nova visão de mundo, uma vez que atua diretamente na consciência do sujeito:

A grande arma da ideologia como instrumento teórico de justificação de uma prática de dominação é que ela atua no nível de consciência do indivíduo, transforma-se em um credo, em uma forma de dogma que impermeabiliza a possibilidade de uma penetração de novas ideias e leituras que permitam uma construção diferente do saber pedagógico. (Ghedin, 2012, p. 67).

A educação institucionalizada serviu, especialmente nos últimos cento e cinquenta anos, ao propósito de “[...] fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital” (Meszáros, 2008, p. 35). Serviu também à geração e à transmissão de valores que legitimam interesses dominantes como sendo a única alternativa possível à gestão da sociedade, seja de forma internalizada, àqueles devidamente educados e aceitos, seja através de uma “[...] dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas” (Meszáros, 2008, p. 35), inclusive com a adulteração proposital da narrativa histórica para esse fim:

As deturpações desse tipo são a regra quando há riscos realmente elevados, e assim é, particularmente, quando eles são diretamente concernentes à racionalização e à legitimação da ordem social estabelecida como uma “ordem natural” supostamente inalterável. A história deve então ser reescrita e propagandeada de uma forma ainda mais distorcida, não só nos órgãos que em larga escala formam a opinião política, desde os jornais de grande tiragem às emissoras de rádio e de televisão, mas até nas supostamente objetivas teorias acadêmicas. (Meszáros, 2008, p. 36).

O autor aponta que o impacto da lógica do capital sobre a educação tem sido grande ao longo do desenvolvimento do sistema capitalista, sintonizado com circunstâncias históricas desde o período da acumulação primitiva. O capital, portanto, busca, além da exploração do trabalho, o sequestro da subjetividade. Contudo, quando a educação não é capaz e suficiente para estabelecer a dominação de classe, essa função pode ser delegada também aos mecanismos repressivos do Estado.

⁴⁰ A ideologia burguesa traz como produto, a alienação. Para corroborar com a discussão sobre alienação tratada no item 2.1 deste estudo, a alienação produz uma “falsa consciência” da própria sociedade, mascarando a luta de classes. Esta aparece como uma coisa onde os indivíduos se converteram em uma parte, como algo natural e não histórico, “[...] como um fato bruto que os domina, como uma ‘coisa’ onde vivem”. (Chauí, 1980, p. 30).

Aqui a questão crucial, sob o domínio do capital, é assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema. Em outras palavras, no sentido verdadeiramente amplo do termo *educação*, trata-se de uma questão de “internalização” pelos indivíduos [...] da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas “adequadas” e as formas de conduta “certas”, mas ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno. Enquanto a *internalização* conseguir fazer o seu bom trabalho, assegurando os parâmetros reprodutivos gerais do sistema do capital, a brutalidade e a violência podem ser relegadas a um segundo plano (embora de modo nenhum sejam permanentemente abandonadas) posto que são modalidades dispendiosas de imposição de valores, como de fato aconteceu no decurso do sistema capitalista moderno. (Meszáros, 2008, p. 43 – grifos do autor).

Os desafios que envolvem a esfera social são tratados, nesse sentido, não como conflito de classes, mas um conjunto de problemas, que devem ser abordados tecnicamente. O Estado reproduz tal modelo de proceder em suas ações, dentre elas, na educação.

Para que esse tipo de ação estatal seja possível, é necessário uma despolitização das massas da população. A escola cumpre muito bem esse papel, aliada aos meios de comunicação de massa, à medida que as questões políticas são excluídas de sua proposta de educação; assim, seu papel público perde sua função. À medida que a escola perde sua função pública, retira-se dela sua possibilidade de constituir-se como forma possível de construção da democracia. Seu espaço político é neutralizado e a tarefa que lhe cabe não é outra senão aquela de transmitir os conhecimentos oficiais controlados e permitidos pelo Estado, que é o gestor encarregado de defender os interesses de uma classe privada. A partir daí, o conhecimento valorizado socialmente é aquele que passa pelo crivo do controle político do mercado. (Ghedin, 2012, p. 68, 69).

No Brasil, molda-se uma educação que, historicamente, esteve pensada para a manutenção dos lugares conquistados pela elite e, portanto, pensada para justificar e ampliar desigualdades. O fato de o país ter tido uma independência formal, ou seja, não relacionada ao processo de descolonização, gerou instabilidade democrática com regimes de governo impostos pelos colonizadores. Essa característica dificultou ou mesmo impediu a criação de um regime baseado “[...] aos interesses dos povos o e das etnias de cada fronteira nacional, demarcadas arbitrariamente e que respeitasse as histórias dos povos de cada região.” (Sampaio, 2016, p. 196).

A autora sinaliza – como processo dessa instabilidade democrática – que no período de 30 anos da Nova República, o Brasil sofreu dois processos de *impeachment*⁴¹. O último deles,

⁴¹ O primeiro foi de Fernando Collor de Melo, em 1992.

ocorrido em 2016, com a então presidente Dilma Vana Rousseff (PT) ocasionou mudanças na condução das políticas sociais, inclusive na educação. Houve, assim, a ascensão de governos que entendem que a política de educação deve estar alinhada aos interesses da classe dominante. Nesse processo, temas que deveriam ser tratados no âmbito educacional independentemente do governo (como diversidade sexual e de gênero, por exemplo), são rechaçados e desconstruídos. Por exemplo, um projeto alinhado a essa perspectiva é a “Escola Sem Partido” (ou Lei da Mordaça, conforme Saviani (2020)), criado no Governo de Michel Temer.

A propósito, esse movimento defende uma educação utilitarista, com ataque às e aos profissionais da educação que possuem uma visão crítica-dialética sob a acusação de serem doutrinadores. Os defensores desse movimento visam à aniquilação do pluralismo, do pensamento crítico e do movimento estudantil. “Escola sem Partido tem apenas um partido: o da direita conservadora e seus sustentáculos fincados no preconceito, racismo, machismo e no patrimonialismo.” (Araújo, 2021 s. p.). Outra questão que pode ser apontada como interferência da esfera privada na educação é a “Brasil Paralelo”, a qual se constitui, conforme informações do próprio *site*, como uma empresa jornalística, de educação e de entretenimento e apresenta como missão, “resgatar bons valores, ideias e sentimentos no coração dos brasileiros”. Além disso, autodeclara ter como visão, “ser o ecossistema de maior influência cultural no Brasil e como Valores, a verdade, liberdade, arte, ambição, meritocracia, união e diplomacia”. Essa empresa possui uma gama de produtos, como artigos, notícias, produções audiovisuais, entre outros. Dentre essas produções, destaca-se o Projeto Mecenas, o qual permite que membros da Brasil Paralelo possam conceder acesso gratuito para crianças, adolescentes e adultos à plataforma da empresa, além de bolsas para que haja colaboração de docentes e estudantes com a educação de qualidade e entretenimento classificado como “seguro”. O Projeto Mecenas atua com mais de 300 instituições, atingindo professoras, professores, alunas e alunos. Um dos assuntos destacados é um documentário intitulado “História do Comunismo”, classificado pela empresa como “épico”. Nas escolas selecionadas, há indicação para que os conteúdos sejam inseridos nos planejamentos de aulas de docentes e transmitidos às crianças⁴².

Nessa perspectiva, a elite agrária brasileira, intimamente relacionada à história do país e aliada a esse processo, também faz uso de ferramentas de controle e de poder sobre o que deve ser trabalhado em sala de aula com vista a atuar na defesa de seus interesses. Essas

⁴² A polêmica envolvendo as informações divulgadas por essa empresa através do Projeto Mecenas levou a uma investigação do Jornal *The Intercept* e o Deputado Federal Guilherme Boulos (Psol) protocolou a denúncia ao Ministério Público Federal para investigação dos fatos, conforme informações dispostas no perfil do deputado no *Instagram* em 04 de janeiro de 2025.

interferências não dialogam com a Educação do Campo, pelo contrário, trazem narrativas que fortalecem o agronegócio. Alguns dos exemplos que podem ser citados são: “De Olho no Material Escolar” e o “Programa Agrinho”.

Conforme informações da Presidenta da Associação de Olho no Material Escolar, Letícia Jacintho e do Vice-Presidente em vídeo institucional disponível na página da associação no YouTube⁴³, essa organização da sociedade civil é composta por famílias, empresas e instituições setoriais que preocupadas com o conteúdo do material escolar disponibilizado pelo poder público, decide se juntar para atuar na atualização de informações, em um primeiro momento, relacionadas ao agronegócio. Seu lema é “plantando verdades, colhendo conhecimento”, a qual foi criada no ano de 2021, durante Pandemia da COVID-19. Conforme informações do vídeo, a Associação visa a defesa de um ensino justo e fiel à realidade e possui uma relação sólida com o setor educacional brasileiro, com proximidade com editoras, centros de pesquisa e a academia.

Em entrevista da Presidenta à Redação do Boletim do Sistema da Federação da Agricultura do Estado do Paraná (FAEP⁴⁴) nº 1609, de 09 de maio de 2024 relata que:

[...] grande parte dos materiais utilizados nas escolas apresenta desinformação e problemas conceituais nos conteúdos relacionados ao agronegócio, oferecendo uma perspectiva negativa e reforçando o distanciamento entre o setor rural e os alunos, professores e escolas. (FAEP, 2024, p. 08).

A matéria informa que a Associação encomendou um estudo para análise dos conteúdos relacionados ao agronegócio que aparecem nos materiais utilizados nas escolas à Fundação Instituto e Administração (FIA) conveniada à Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA-USP). Os resultados dessa pesquisa, realizada por uma universidade pública e, portanto, com recursos públicos, apontou que foram identificados, nos 94 livros avaliados de 10 editoras, 345 registros relacionados ao tema do agronegócio. Destes, 110 são registros caracterizados com viés político-ideológico, 45 registros de informações desatualizadas e 153 registros com informações imprecisas sobre o tema. Não obstante, identifica que há lacunas de fontes com embasamento científico em mais de 96% do material analisado.

⁴³ <https://www.youtube.com/watch?v=t9kl9KUktJQ>. Acesso em: 30 dez. 2024.

⁴⁴ Conforme informações disponíveis do site da FAEP (<https://www.sistemafaep.org.br/sobre-a-faep/>), essa federação foi criada em 1963 e apresenta como objetivos institucionais o estudo, coordenação, defesa e representação legal da *categoria econômica rural*, a fim de buscar soluções para questões ligadas aos interesses econômicos, sociais e ambientais do produtor rural. Os filiados a ela são os sindicatos rurais do estado.

A Associação realiza articulações com o Ministério da Educação (MEC) e junto à Frente Parlamentar Agropecuária (FPA) busca debater questões relacionadas à educação que irá compor o Plano Nacional de Educação (PNE), que direcionará a Política de Educação pelos próximos dez anos. Em entrevista da Presidenta ao Canal Notícias Agrícolas no YouTube, em 23 de outubro de 2024, Letícia considera que uma das vitórias da Associação foi que na participação da Conferência Nacional de Educação, realizada em 2023 observou-se que o texto base para a construção do novo plano trazia pautas ideológicas “distantes da realidade”, mas que não foram consideradas no texto. A retirada de tais pautas ocorreu a partir de articulações com os presidentes das comissões de educação, presidente da Câmara e Senado, quando o Poder Executivo encaminhou o texto para aprovação no Congresso Nacional. Segundo a presidenta, o material escolar observado não traz ciência, mas opiniões que não estão alinhadas ao desenvolvimento que o país teve, inclusive no campo. As articulações para o direcionamento das informações dispostas no material escolar junto às maiores editoras do país envolve a presença da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA) e conta com parceria da USP, dentre outras instituições públicas.

Por sua vez, o Programa Agrinholo, vinculado à FAEP e ao Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR)⁴⁵ - PR em tem parceria com o governo do Estado do Paraná com o envolvimento das Secretarias de Estado da Educação e do Esporte, da Agricultura e do Abastecimento, da Justiça, Família e Trabalho e do Desenvolvimento Sustentável e do Turismo. Além da relação com secretarias do Paraná, realiza parcerias com as prefeituras, empresas e instituições públicas e privadas. Conforme informações disponíveis no site do Programa, sua criação ocorreu no ano de 1995 e passou a ser aplicado em 1996. Visa levar “[...] às escolas da rede pública de ensino [e para as Associações dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs)] uma proposta pedagógica baseada em visão complexa, na inter e transdisciplinaridade e na pedagogia da pesquisa.” (FAEP, s.d.). Além disso, declara ter como objetivo divulgar informações sobre saúde, segurança pessoal e ambiental, em especial as crianças do campo. O Programa atua, conforme disposto no site, como instrumento eficiente na operacionalização de temas com relevância social na contemporaneidade dentro dos currículos escolares. O envolvimento anual é de aproximadamente 800 mil crianças, mais de 50 mil professoras e professores e está presente em todos os municípios do Paraná.

⁴⁵ Conforme informações do *site* do Sistema FAEP, o SENAR iniciou suas atividades no Paraná em 1993 através do convênio entre a Confederação Nacional da Agricultura e Federação da Agricultura do Estado do Paraná. Tem como objetivo realizar ações de formação profissional rural e atividades de promoção social com fins à profissionalização, melhoria na qualidade de vida e preparação para o exercício da cidadania e desenvolvimento sustentável. Pode-se dizer que é a equivalência do Sistema “S” no meio rural.

O Agrinhol e a Secretaria do Estado da Educação do Paraná (SEED) possuem parceria desde o ano de 2021, com o desenvolvimento de ações nas categorias de Robótica, Programação e a versão mais antiga e a inicialmente proposta que são as redações desenvolvidas através da Redação Paraná Nota 10, onde alunas e alunos da rede estadual de ensino, que compreende o Fundamental II – 6º ao 9º ano – e o Ensino Médio que utilizam a Plataforma da Redação Paraná. Como são categorias de competição, estudantes, professoras e professores vencedores são premiados. (FAEP, 2024).

Bianchini (2020) reporta, a partir da visão de educadoras e educadores do campo, que o Programa Agrinhol, presente no cronograma das escolas públicas do Paraná desde 1996 é a principal expressão da presença do agronegócio nas escolas, sejam do campo ou da cidade. O Agrinhol faz, desde a sua implementação, uma instrumentalização das escolas para disseminar a lógica do agronegócio camuflando a realidade que esse modelo de agricultura ocasiona no campo como a contaminação ambiental pelo uso de venenos. A repórter denuncia que dentre os patrocinadores do Agrinhol estão multinacionais químicas como a Bayer e a Syngenta.

Com efeito, frente a toda esta dinâmica perversa completamente desconsiderada pelo Agrinhol, entendemos que este “programa educacional” cumpre uma função social muito precisa: reforçar estereótipos e se tornar uma das expressões ideológicas da ideologia dominante capitalista no âmbito das escolas públicas. Sendo o agronegócio a classe dominante no campo, será a sua ideologia a ideologia dominante e isso se verifica, acentuadamente, por meio de iniciativas como o Agrinhol que, de fato, exercem um tenebroso papel na subjetividade dos filhos de inúmeros trabalhadores que frequentam as escolas públicas. (Rossi e Vargas, 2017, p. 221).

Outros exemplos utilizados para o monitoramento dos conteúdos educacionais ministrados nas escolas são “Todos Pela Educação” e o “Programa Educacional Agronegócio na Escola”. É preciso considerar que a disseminação de uma ideologia que tem por objetivo a dominação de uma classe sob outra para manutenção de seu *status quo* tem na educação, uma importante ferramenta. Sob o argumento de uma preocupação e compromisso com uma qualidade de ensino, que busca resultados de aprendizagem e desempenho das alunas e alunos, dissemina-se um modelo específico de conceber o mundo, de produção e reprodução de valores conservadores que impactam nas formas de produção e reprodução da vida social. Essa lógica é disseminada através do que é trabalhado na escola e também do que é posto no ideário coletivo, de que outras formas de educação, ditas “doutrinadoras” seriam um risco ao futuro, reforçando, dessa forma, a ideologia numa perspectiva de dominação e controle.

A educação, contudo, se constitui em um campo de disputas e contradições entre quem a defende numa perspectiva de dominação e a serviço do capital e com aquelas e aqueles que lutam por uma educação em uma perspectiva emancipatória e de formação humana.

Tonet (2006) traz que é impossível a formação integral do ser humano no modo de produção capitalista, bem porque nesse modelo de sociedade o acesso por parte dos indivíduos àquilo construído historicamente pela humanidade (bens materiais e espirituais que são necessários à autoconstrução humana) é comprometido pelas relações estabelecidas a partir da exploração do trabalho. Nesse sentido, a formação integral é possível através da emancipação humana.

Considerando que a educação é um poderoso instrumento ideológico de controle do capital sobre a reprodução social, não apenas na escola, mas também fora dela, é preciso ter claro que é de uma luta que se trata e não de uma simples questão técnica. Trata-se de uma luta entre duas perspectivas radicalmente diferentes para a humanidade. (Tonet, 2006, p. 19).

Dessa forma, a educação não é um todo homogêneo e a Educação do Campo se apresenta – mesmo que inserida na lógica das contradições da sociedade capitalista – como uma perspectiva contrária à lógica alienante, justamente por ter nascido a partir das lutas sociais. A Educação do Campo traz consigo uma problematização mais radical sobre a forma de produção do conhecimento “[...] como crítica ao mito da ciência moderna, ao cognitivismo, à racionalidade burguesa insensata.” (Caldart, 2009, 0. 44). Essa modalidade, na perspectiva da autora, implica a produção do conhecimento relacionando-o a outras lógicas da produção, com superação à visão hierarquizada do conhecimento, característica própria da sociedade capitalista.

3.2 O ESTADO E A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ENTRE OS ANOS DE 2016 A 2022

Este tópico traz alguns elementos para entender o contexto de ascensão de Michel Temer e Jair Messias Bolsonaro à Presidência da República. Por se tratar de acontecimentos relativamente recentes na história e, dessa forma, não apresentar análises mais aprofundadas sobre o assunto, o que será tratado são informações aproximativas sobre o tema.

No contexto do estado do Paraná, serão abordadas características sobre os governos de Carlos Alberto Beto Richa e Carlos Massa Júnior⁴⁶ (Ratinho Júnior), que tiveram mandatos concomitantes aos governos federais mencionados.

⁴⁶ Os governos serão tratados como Beto Richa e Ratinho Júnior, nomes pelos quais são popularmente conhecidos.

Barbosa (2015) e Romanelli (1986) apontam que a educação no Brasil não surge enquanto uma ação do Estado, mas da Igreja Católica, a partir de 1559 com os Jesuítas. Sua função era a de catequizar os povos originários, mas também oferecer uma educação de viés humanista aos senhores de engenho ou proprietários de terras. A requisição do Estado para responder às demandas relacionadas à educação passa a ocorrer a partir da instituição da República em 1889. A partir daí há uma mudança na forma de utilização da força de trabalho para a produção (de povos escravizados para assalariados imigrantes europeus), bem como da necessidade de maior qualificação de mão-de-obra para o exercício de suas funções, considerando que gradativamente o Brasil passa a migrar de uma estrutura rural para industrial. O surgimento de uma pequena classe burguesa no país (não necessariamente relacionada à elite agrária) também passa a cobrar do Estado a oferta de uma educação mais elitizada. (Barbosa, 2015).

A expansão da educação escolarizada no país passa a ocorrer de maneira mais intensa a partir da Constituição Federal de 1934, durante a atuação constitucionalista de Governo de Getúlio Vargas, que traz um capítulo dedicado à educação. Embora esteja na constituição e garantida pelo Estado, trouxe uma ligação com aspectos religiosos da Igreja Católica e seu alcance tinha limitações, considerando o número da população que habitava as áreas rurais do país.

Durante o regime militar, houve uma expansão no número de escolas de ensino fundamental. Mas esse aumento não significou necessariamente uma universalização do ensino. “A expansão quantitativa esteve marcada por um caráter autoritário e excludente das massas populares, pois todas as tomadas de decisões sempre foram realizadas no sentido de atender aos interesses das classes dominantes.” (Barbosa, 2015, p. 126). A partir da década de 1980, com o acirramento das expressões da “Questão Social” com a crise econômica e social, há uma mobilização de movimentos sociais na perspectiva de uma nova constituição. “As lutas deflagradas pelos movimentos sociais nesse período incluíram em sua pauta de reivindicações questões, como por exemplo, educação, desemprego, pobreza, saúde, habitação (favelização), concentração de terra, entre outros.” (Barbosa, 2015, p. 127). Com relação às reivindicações para a educação nesse período, destaca-se o I Congresso Mineiro de Educação em 1983 e, as Conferências Brasileiras de Educação, somada ao Encontro Nacional de Educação em Brasília, no ano de 1984, cuja intenção foi debater a questão educacional do país.

Para Abrucio (2021), desde a era Vargas até o período de redemocratização, houve preferência no Brasil por um crescimento econômico sem a presença de amplas políticas

educacionais, que por um lado aumentou o Produto Interno Bruto, a industrialização e urbanização, mas por outro, houve a ampliação de desigualdades sociais.

Com o fim da Ditadura Militar em 1985 e com a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, em um período de efervescência dos movimentos sociais, a educação é considerada direito social e dever do Estado. As formas de operacionalização e organização da educação são tratadas a partir na Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB).

A Constituição Federal de 1988 traz aspectos de uma social-democracia e de traços do *Welfare State* (WFS) principalmente no capítulo “Da Ordem Social”, que poderia gerar “um processo de radicalização e de ultrapassagem do Estado burguês, uma vez que podem superar a si mesmas, considerando-se a cultura da burguesia brasileira visceralmente antidemocrática” (Behring e Bosquetti, 2011, p. 151).

Conforme as autoras, nos anos 1990 com a abertura do Brasil ao neoliberalismo, há uma reformulação das ações do Estado, na perspectiva de diminuição de suas funções nas políticas sociais e a transferência de responsabilidades para a sociedade civil, sob o argumento de que o Estado seria o causador das profundas crises econômicas no país desde a década de 1980. Esse período foi marcado por massivas campanhas midiáticas pelas Reformas tendo o mercado como beneficiário, a exemplo das privatizações das estruturas públicas. A austeridade estatal ocorreu de maneira antipopular, imediatista e submissa (do Estado brasileiro aos mecanismos exteriores) sob a justificativa de que a reforma era necessária e inevitável, tendo como centro o ajuste fiscal. Essas mudanças foram vendidas como projeto de modernidade e o seu principal documento orientador foi o Plano Diretor da Reforma⁴⁷ do Estado (PDRE) coordenado por Luiz Bresser Pereira, do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), hoje extinto.

A lógica de austeridade fiscal que se iniciou no país a partir da década de 90 “atropelou” aquele que minimamente se gestou como Estado de Bem-Estar Social com a Constituição Federal de 1988. A tendência a partir daí, foi o desenvolvimento de ações focalizadas, minimalistas e seletivistas que pouco impactaram na estrutura do capital no país. Desta forma, o Brasil não chegou a ter um Estado de Bem-Estar Social, ou o desenvolvimento efetivo de uma política social, mas ações fragmentadas, focalizadas e de caráter minimalista. (Behring e Bosquetti, 2011).

Após a coalizão PSDB/PFL ter governado o Brasil por dois mandatos (década de 1990 e início dos anos 2000), em 2023, é eleito Luiz Inácio Lula da Silva (PT). Os governos do Partido dos Trabalhadores (PT) (2003 – 2016) possibilitaram uma aproximação da classe

⁴⁷ Para as autoras o conceito de Reforma aqui foi deturpado de seu sentido original, uma vez que foi utilizado em países de capitalismo central como noção de redistributiva e de viés social-democrata.

trabalhadora a uma educação que considerou o contato com a teoria social crítica, além do acesso e permanência da classe trabalhadora à escola e à universidade, ainda que mantivessem relações estreitas com agências que representassem o grande capital, como o Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI). (Araújo, 2021).

Para Sampaio (2016), o período de treze anos em que o Partido dos Trabalhadores (PT) esteve na presidência trouxe avanços para o país, como por exemplo, o maior número de mulheres jovens e negras ocupando cargos de representatividade, acesso à moradia com o Programa Minha Casa, Minha Vida, aumento de ações afirmativas, entre outros.

Não obstante, o governo do PT foi marcado pela combinação de políticas redistributivistas, criação de empregos formais e acesso popular ao crédito, que possibilitou uma discreta desconcentração de renda:

O subproletariado semirrural acantonado nos grotões foi beneficiado pelo programa Bolsa Família, passando da extrema pobreza para a pobreza oficial. O precariado urbano deixou-se seduzir pelos aumentos reais do salário mínimo (isto é, acima da inflação) e pela formalização do mercado de trabalho com a criação de empregos. O proletariado sindicalmente organizado beneficiou-se do mercado de trabalho aquecido, alcançando negociações coletivas vantajosas tanto em termos salariais quanto em benefícios trabalhistas. (Braga, 2016, p. 57).

Nesse período, os discursos sobre a diminuição da pobreza e a percepção de pequenos alívios contribuíram para um processo de despolitização dos sujeitos, favorecendo a imposição de ataques dos direitos sociais e trabalhistas. As autoras apontam críticas ao Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, que ao assumir a Presidência da República não articulou um conjunto de forças que enfrentasse os beneficiários dos governos anteriores, posicionando-se, assim, enquanto um governo *conciliador de classes*. Houve neste período, uma inclusão pela via do consumo (produtores-consumidores), mais que o viés dos direitos civis. Há uma moralização da “Questão Social” e normatização do pauperismo (Freire e Cortes, 2020).

Na Educação, observam-se alguns avanços como o ensino da história e cultura afro-brasileiras nas escolas através da promulgação da Lei 10.639/2003, fruto de reivindicações do movimento negro. Outra ação apresenta as cotas nas universidades federais, bem como o Programa de Redistribution das Universidades Federais (REUNI), o Programa Universidade

para Todos (PROUNI) e o financiamento estudantil através do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES⁴⁸). (Braga, 2016).

Saviani (2020) destaca que houve grandes avanços na educação a partir do segundo mandato do governo Lula com maior protagonismo das educadoras e educadores, com várias conquistas, inclusive convergindo para a I e II Conferências Nacionais de Educação (CONAE), tendo como referência a construção de um sistema nacional de educação e do novo Plano Nacional de Educação (PNE). Contudo,

[...] quando se alimentou a expectativa de algum avanço mais significativo com a aprovação do novo PNE e com a destinação de parcela considerável dos recursos do pré-sal para a educação, sobreveio o golpe e estamos diante de um retrocesso não de anos, mas de décadas. (Saviani, 2020, p. 06).

Neste período houve, por outro lado, articulações da burguesia para mudar os rumos da política no país, que teve no Golpe de 2016, um marco fundamental.

3.2.1 Governo Michel Miguel Elias Temer Lulia (2016-2018)

De acordo com Freitas (2018), o governo do PT buscava, através das forças desenvolvimentistas nacionais, enfrentar o setor empresarial e político vinculado ao neoliberalismo da época, que pautava seus lucros em cadeias produtivas internacionais. Nesse período, houve uma falsa impressão de que o neoliberalismo havia passado, não somente no Brasil, mas na América Latina:

Na América Latina, o esgotamento da primeira onda neoliberal nos anos 1990, seguida da ascensão de governos progressistas ocorrida em seguida, criou a ilusão de que neoliberalismo havia passado. Produziu também um efeito complementar: chamou nossa atenção para o lado das reformas econômicas e seus impactos, retirando a nossa atenção do lado obscuro do neoliberalismo – sua ligação política com os conservadores, seu significado ideológico e os métodos pelos quais se propaga e resiste. Não levamos a sério o fato do liberalismo econômico retornar como um movimento de resistência mundial às teses progressistas e não ter compromisso com a democracia, mas apenas com a instauração do livre mercado – o que surpreendeu o “socialismo democrático” e a “social-democracia”, que tinham na democracia liberal seu parâmetro construtivo. (Freitas, 2018, p. 14).

Dessa forma, a coalizão do PT foi vencida pela “nova direita”, a qual organizou e assumiu o poder através do golpe jurídico-parlamentar-midiático à presidente Dilma Vana

⁴⁸ Leher (2021) faz uma análise sobre o processo de mercantilização do ensino superior no Brasil, favorecido pelo FIES bem como das medidas adotadas pelas corporações educacionais a partir da crise deste financiamento, inclusive com apoio ao golpe de 2016, da emenda constitucional 95/2016 e das PECs elaboradas posteriormente.

Rousseff – o Golpe de 2016. Essa nova direita surge no Brasil ainda a partir da redemocratização da década de 1980 com organizações na sociedade civil, criando uma estrutura de influências. Entretanto, não se trata de uma situação exclusiva do Brasil, mas uma investida mundial a partir da crise do petróleo na década de 1970 e que busca combinar a retomada de um liberalismo clássico do século XIX (ou seja, o neoliberalismo), combinado com autoritarismo social. (Freitas, 2018).

A partir das eleições de 2014, é observada uma retração do apoio da classe dominante ao PT, que por conta da intensificação da crise do capital passando a exigir um ajuste fiscal que levou “[...] à crise terminal do Governo Dilma e, por outro lado, ao desalento de inúmeros de seus eleitores nas classes populares que a viram realizar o que dizia recusar na campanha eleitoral. De lá pra cá a história é por todos conhecida” (Antunes, 2020, p. 290).

Esses fatores, mais o início da Operação Lava Jato (em 2014) contribuíram para o avanço da direita no país, com a esperança da ascensão de Aécio Neves (PSDB) na disputa presidencial de 2014. Contudo, a partir da vitória de Dilma Rousseff as forças políticas da direita brasileira assumem uma postura mais radical para garantia da implementação – e radicalização – do neoliberalismo, com ataques abertos aos direitos das trabalhadoras e dos trabalhadores, aos direitos sociais, como por exemplo, a saúde e educação – que deveriam ser privatizados, assim como empresas estatais e outros serviços públicos. “Os recursos naturais deveriam ficar disponíveis à predação, o investimento em pesquisa científica e tecnológica restrinvida e a produção cultural constringida.” (Del Roio, 2021, p. 02).

O Governo de Dilma Rousseff, embora eleita pelo PT, acabou por não cumprir promessas de campanhas e realizou concessões a banqueiros, industriais e latifundiários, porém:

[...] a oligarquia de direito divino do Brasil – a elite capitalista financeira, industrial e agrícola – não se contenta mais com concessões: ela quer o poder todo. Não quer mais negociar, mas sim governar diretamente, com seus homens de confiança, e anular as poucas conquistas sociais dos últimos anos. (Löwy, 2016, p. 64).

Assim, Del Roio (2021) destaca que o Governo de Dilma Rousseff teria buscado a realização de algumas concessões às propostas neoliberais, mas falhou. A mídia burguesa enquanto fomentadora das manifestações e da Operação Lava Jato somado ao fato de que em

2015 o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB)⁴⁹ respaldou o *impeachment*, que já vinha sendo cogitada, fez com que a derrubada da presidenta fosse questão de tempo.

Löwy (2016) sinaliza que desde o início do século XXI a esquerda⁵⁰ ganhou as eleições na maioria dos países latino-americanos, com grande rejeição popular às políticas neoliberais que vigoravam nos últimos anos. Essas vitórias não passaram despercebidas, em especial pelos Estados Unidos, que fomentaram vários tipos de golpes, com algumas vitórias importantes, como a então eleição do governo de Macri, na Argentina.

Para Del Roio (2021), havia planos de aprofundamento e radicalização do projeto neoliberal no Brasil desde a década de 1980, que diante das crises nos padrões de acumulação, inclusive da “crise dentro da crise” de 2008, fez com que o grande capital financeiro internacional, mais os Estados Unidos estrangulassem ainda mais a classe trabalhadora para recuperar seus lucros. Ao contrário das intervenções realizadas no passado, como o Golpe Militar de 1964, agora as intervenções assumiriam um caráter mais *soft* e estariam revestidos de “democracia”.

Assim, a nossa transição pelo alto desencadeou uma nova variante de golpe (já experimentada em Honduras e no Paraguai, como indicamos anteriormente [...]), que precisava “arranjar” algum respaldo legal. E o fez recorrendo tanto à judicialização da política quanto a politização da justiça. Sempre com o apoio das grandes corporações midiáticas e com a ação, nas sombras, comandada pelo vice Temer e pela batuta indígente de Cunha na Câmara. (Antunes, 2020, p. 290).

No Brasil, a saída do governo do PT ocorre através de um Golpe de Estado, trazendo à presidência, Michel Temer:

Vamos dar nomes aos bois. **O que aconteceu no Brasil, com a destituição da presidente eleita Dilma Rousseff foi um golpe de Estado. Golpe de Estado pseudolegal, “constitucional”, “institucional”, parlamentar ou o que se preferir, mas golpe de Estado.** Parlamentares – deputados e senadores – profundamente envolvidos em casos de corrupção (fala-se em 60%) instituíram um processo de destituição contra a presidente pretextando irregularidades contábeis, “pedaladas fiscais”, para cobrir déficits nas contas públicas – uma prática corriqueira em todos os governos anteriores! **Não há dúvida de que vários quadros do PT estão envolvidos no escândalo de corrupção da Petrobras, mas Dilma não...** Na verdade, os deputados de direita que conduziram a campanha contra a presidente são uns dos mais comprometidos nesse caso, começando pelo presidente da Câmara dos

⁴⁹ O PMDB mudou o nome de sua sigla para Movimento Democrático Brasileiro (MDB) no ano de 2018.

⁵⁰ O autor aponta dois tipos diferentes de governos de esquerda: as coalisões social-liberais, com medidas sociais progressistas, mas que não rompem com o “Consenso de Washington”, a exemplo do Brasil, Uruguai e Chile e dos governos anti-oligárquicos, anti-neoliberais e anti-imperialistas, a exemplo da Venezuela, Bolívia e Equador.

Deputados, Eduardo Cunha (recentemente suspenso), acusado de corrupção, lavagem de dinheiro, evasão fiscal, etc. (Löwy, 2016, p. 64 – grifo nosso).

Nesse sentido, o autor classifica o *impeachment* de 2016 como uma farsa, pois um grupo de parlamentares reacionários e corruptos destituiu uma presidente democraticamente eleita por irregularidades contábeis para que os interesses particulares de grupos articulados conhecidos como a “Bancada BBB”⁵¹ pudessem seguir com seus interesses e daqueles a quem representam.

A questão que levou ao Golpe de 2016 teve, dessa forma, uma finalidade:

Tudo isso para que o governo golpista siga à risca a pauta que lhe foi imposta, uma vez que os capitais exigem, nesse momento de profunda crise, que se realize a demolição completa dos direitos do trabalho no Brasil. Dado que essa programática não consegue ter respaldo eleitoral, o golpe foi seu truque. Talvez por isso possamos denominar o governo Temer, irônica e tragicamente, de um verdadeiro governo terceirizado. (Antunes, 2020, p. 291).

Ao que se observa, pode-se apontar que o *impeachment* de Dilma Rousseff esteve relacionado pelo menos a três fatores: 1) necessidade do capital em manter as taxas de lucro radicalizadas pelo neoliberalismo, que por sua vez exige um Estado cada vez mais ausente das demandas sociais; 2) barrar o avanço da Operação Lava Jato, que no Governo Dilma seria mantido, revelando esquemas de corrupção, como afirma Feghali (2016, p. 157): “Ficou óbvio para a sociedade brasileira e para o mundo que a derrubada da presidente Dilma Rousseff foi uma tentativa de abafar a operação Lava Jato e interromper as investigações em curso”; e 3) ascensão e permanência de uma extrema-direita conservadora ao poder, garantindo os interesses da “Bancada BBB”.

Em relação ao agronegócio brasileiro, os ruralistas apresentaram a Michel Temer o documento intitulado “Pacto Positivo – biênio 2016-2017”, cujo objetivo seria a garantia da ordem pública e segurança jurídica, além de melhoria no ambiente dos negócios. Seu governo, estaria, assim, implementando medidas defendidas pelos ruralistas (Pericás, 2016). O agronegócio em seu governo avançou de maneira ainda mais contundente. Uma das primeiras medidas tomadas após a posse de Temer foi a articulação da bancada ruralista junto ao Ministro do Tribunal de Contas da União (TCU) para que houvesse a paralisação de qualquer ação que concretizasse políticas de reforma agrária através de medida cautelar imposta ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). (Santos e Sapelli, 2023).

⁵¹ “[...] Bancada BBB: da ‘Bala’ (deputados ligados à Polícia Militar, aos esquadrões da morte e às milícias privadas), do ‘Boi’ (grandes proprietários de terras, criadores de gado) e da ‘Bíblia’ (neopentecostais intreguistas, homofóbicos e misóginos).” (Löwy, 2016, p. 65).

As propostas reformistas para o Estado na gestão de Temer denominadas de “Uma Ponte para o Futuro” não eram novidade, pois já haviam sido anunciadas em 2015 pela Fundação Ulysses Guimarães e também pelo seu Partido, o PMDB. (Costa, 2023). É na verdade, um conjunto de medidas que trazem desmontes e retrocessos nas políticas sociais, especialmente.

Antunes (2020) destaca que “Uma Ponte para o Futuro” pauta-se em três elementos destrutivos: 1) privatizar o que ainda restava, com destaque ao pré-sal; 2) impor a negociação entre trabalhador e capitalista à legislação das relações trabalhistas, em um período de crescente desemprego e 3) a implementação de uma flexibilização total das relações de trabalho com Reforma Trabalhista e a lei das terceirizações.

Após assumir a presidência, Michel Temer também deu vazão a uma série de reformas na política de educação⁵² que aceleraram seu desmonte, como a Reforma do Ensino Médio, promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC⁵³) e a aprovação da Emenda Constitucional (EC) 95/2016, que congelou os gastos públicos por 20 anos⁵⁴. (Costa, 2023).

A referida EC é o cerne da desconstrução das políticas sociais no país, uma vez que congela os gastos públicos com políticas sociais pelo período de 20 anos. A aprovação desta emenda foi endossada com o apoio da mídia hegemônica através da manipulação de informações e na argumentação de que as políticas sociais consumiriam grande parte do orçamento do Estado. Esses gastos estariam pondo em risco a saúde fiscal do país, o que não é verdadeiro (Leher, 2021).

Costa (2023) aponta que a Reforma do Ensino Médio já era uma pauta debatida no Governo Dilma, mas as discussões não tinham avanços desde o ano de 2014. Ao assumir o governo, Temer retoma essa reforma e a autoriza, em um primeiro momento através da Medida Provisória 746/16⁵⁵ que posteriormente foi convertida na Lei 13.415/17, de 16 de fevereiro de 2017. Tanto na aprovação da Reforma do Ensino Médio, quanto na BNCC há interferências de grupos empresariais por meio de institutos e fundações com destaque ao Movimento pela Base⁵⁶

⁵² Saviani (2020) aponta que a educação no Brasil já apresentava desafios pelo menos desde o período de redemocratização na década de 1980 que podem ser resumidos em: filantropia, protelação, fragmentação e improvisação. Para maiores informações, consultar a obra do autor.

⁵³ A orientação pela implementação da BNCC foi realizada pelo Conselho Nacional de Educação em 22 de dezembro de 2017 através da Resolução CNE/ CP nº 02/2017.

⁵⁴ A EC 95/2016 foi revogada pela EC 126/2022, denominada de “PEC da Transição”, que altera, por meio de lei complementar, alguns dispositivos, dentre eles, os pisos da saúde e educação, que passou a vigorar nos moldes de financiamento anteriores à PEC 95/2022 (Borges *et al.* 2023).

⁵⁵ De 22 de setembro de 2016.

⁵⁶ O Movimento Pela Base tem como mantenedores: Fundação Lemann, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú Educação e Trabalho, entre outros. (Costa, 2023).

e, portanto, não dialogam com as necessidades da classe trabalhadora em uma perspectiva emancipatória. Ou seja, essas mudanças foram implementadas para seguir a pauta neoliberal:

Diante do avanço das políticas neoliberais e da ampliação da participação e da interferência dos empresários nas decisões referentes às políticas educacionais, foi tolhida a participação dos estudantes, professores, estudiosos e pesquisadores do tema nas discussões, na elaboração e na aprovação da Reforma do Ensino Médio. Esse processo antidemocrático e antipopular, empregado pelo Governo Temer, insere-se no contexto mais amplo do autoritarismo neoliberal e do golpe de Estado em 2016. (Costa, 2023, p. 06).

Saviani (2020) destaca que a implantação do Novo Ensino Médio ocorreu sem que houvesse conhecimento prévio das Secretarias e Educação e dos Conselhos Estaduais de Educação, que são os responsáveis pela oferta pública desse tipo de ensino. Além disso, o autor destaca o caráter autoritário do governo de Michel Temer com relação às medidas adotadas para a realização da III Conferência Nacional de Educação, que impactou na aprovação do Plano Nacional de Educação 2014-2024, mudando a composição do Fórum Nacional de Educação sem consulta às entidades que tinham assento.

A educação nessas condições é sequestrada pelo capital para atender aos seus objetivos de disputa ideológica onde deixa de ser tratada como direito e passa a ser tratada como “serviço”, que sob viés privatista, deveria ser afastada do Estado:

Do ponto de vista ideológico, a privatização também propicia um maior controle político do aparato escolar, agora visto como “empresa”, aliado à padronização promovida pelas bases nacionais comuns curriculares e pela ação do movimento “escola sem partido”, este último, um braço político da “nova” direita na escola. (Freitas, 2018, p. 29).

O autor destaca que os debates sobre referências nacionais curriculares, presentes no Brasil nos anos 1990, dão lugar às bases nacionais comuns curriculares, presente em diversos países. Tal situação desrespeita a diversidade e os Estados nacionais, considerando que o capital financeiro opera de maneira global. As características dessa Reforma a nível global se daria de cima para baixo (*top-down*) e possui como características, a perspectiva de maior padronização no ensino, testes e responsabilização (*accountability*) na educação, metas de aprendizagem, busca por resultados e não respeito às particularidades, entre outros.

Essa reforma educacional visa,

[...] por um lado, garantir o domínio de competências e habilidades básicas necessárias para a atividade econômica revolucionada pelas novas tecnologias e processos de trabalho (Revolução 4.0) e, por outro, garantir que tal iniciativa

se contenha dentro da sua visão de mundo que se traduz em um *status quo* modernizado. O objetivo final desse movimento é a retirada da educação do âmbito do “direito social” e sua inserção como “serviço” no interior do livre mercado, coerentemente com sua concepção de sociedade e de Estado. (Freitas, 2018, p. 42).

Os argumentos à sociedade para tais ações seria o da necessidade de modernização do sistema educacional “[...] considerado falho, precário, com viés ideológico e desarticulado das demandas do mercado.” (Araújo, 2021. s.p.).

Tanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quanto o Novo Ensino Médio (NEM) são aprovados sob uma roupagem de modernidade, mas que na verdade visam a adequação da política de educação ao mercado, com adaptação do ensino às requisições do mundo do trabalho, em que o *saber fazer* assume maior importância do que o *pra que fazer*. Um exemplo dessa situação é com relação a disciplinas como Educação Física, Filosofia, Arte, Sociologia e Espanhol que na Medida Provisória 746/16 haviam sido retiradas do currículo. Graças a mobilizações, essas disciplinas foram incluídas na Lei 13.415/17, mas como opcionais aos alunos através dos itinerários formativos. (Costa, 2023).

A Educação do Campo também foi impactada nesse período por conta dos cortes realizados pela EC 95/2016 que ao reduzir e limitar os investimentos em educação (e em outras políticas sociais como saúde, assistência social) compromete e praticamente inviabiliza a execução do Programa Nacional de Educadores da Reforma Agrária (PRONERA).

O PRONERA é uma política pública sendo a primeira conquista da Educação do Campo. O programa foi iniciado em 1998 a partir das lutas dos movimentos sociais dos camponeses, que possibilitou aos camponeses assentados o direito de acesso à educação formal, desde a educação básica até o ensino superior. (Camacho, 2024).

Com relação à formação no ensino superior, o PRONERA é destinado à formação de educadoras e educadores do campo, tendo como matriz pedagógica, a Pedagogia da Alternância, ou seja, que integra o trabalho, a cultura e vivências camponesas com o conhecimento técnico-científico. Seus objetivos vão para além da escolarização dos sujeitos acampados e assentados, podendo-se destacar: a consideração pela diversidade cultural regional e a organização socioterritorial; o fortalecimento de parcerias para a implementação de projetos; estímulo a diferentes sujeitos para participação de práticas educativas; reelaboração permanente quanto à abrangência e conteúdo da Educação do Campo como política pública; articulação da política de educação com demais políticas e a inserção na agenda pública de estados e municípios, a Educação do Campo. Em 24 anos de funcionamento, o PRONERA ofertou 499 cursos em parceria com 94 instituições de ensino e o número de beneficiários ultrapassa a 186

mil pessoas (desde a Educação de Jovens e Adultos (EJA) até a pós-graduação). (Camacho, 2024).

Conforme dados trazidos por Fernandes (2017), o PRONERA é pautado no tripé Estado, Universidade e Movimentos Sociais. Com a ascensão de Temer, o Programa sofre uma vertiginosa queda de recursos, uma vez que em 2016, os recursos destinados ao Programa somavam aproximadamente R\$ 30 milhões. Em 2017, esse valor foi reduzido para R\$ 11 milhões e em 2018 para aproximadamente R\$ 3 milhões. A redução dos custos em 2017 prejudicou a execução de atividades já previstas, impactando aproximadamente seis mil estudantes que cursavam o PRONERA e outros quatorze mil e quinhentos que aguardavam por cursos que estavam para serem implantados.

Portanto, a Educação do Campo é impactada pelas reformas educacionais realizadas no Governo Temer em favor da manutenção da estrutura social vigente. Esses impactos ocorreram através dos cortes nos recursos públicos para a manutenção e ampliação das políticas sociais, inclusive de educação (como o congelamento dos gastos e retirada de recursos do PRONERA, por exemplo), além do favorecimento e fortalecimento da elite agrária e dos grupos empresariais ligados ao agronegócio.

3.2.2 Governo Jair Messias Bolsonaro (2019-2022)

A eleição de Jair Messias Bolsonaro é resultado de um processo profundamente articulado da direita no cenário internacional. Ela ocorre em um momento histórico contemporâneo à primeira eleição de Trump (Estados Unidos), de Orbán (Hungria), de Macri (Argentina), de Duque (Colômbia) e Piñera (Chile). Soma-se a isso, o *Brexit*⁵⁷ do Reino Unido, a ampliação no neonazismo na Alemanha e na direita com traços fascistas na Itália (Antunes, 2020).

Dessa forma, Bolsonaro não é eleito por um acidente de percurso, mas pelos rumos que a política brasileira (alinhado ao cenário internacional) vinha tomando desde 2016, somada à prisão de Lula por conta da Operação Lava Jato, que o retirou do cenário de disputa presidencial de 2018. Essa prisão, conforme o Ministro do Supremo Tribunal Federal (STF), Marco Aurélio Mello foi ilegal e feriu a Constituição Federal, porque ninguém pode ser considerado culpado antes do trânsito em julgado.

⁵⁷ Brexit é o termo utilizado pela saída do Reino Unido do Bloco Econômico da União Europeia. A saída foi formalizada em 31 de janeiro de 2020. (Brasil, 2022).

Para Leher e Santos (2023, p. 09), essa extrema-direita, composta por empresários e frações burguesas “encontraram seu Bolsonaro”. O novo consenso estabelecido entre as forças do poder com o Golpe de 2016 não poderia ser interrompido nas eleições presidenciais de 2018.

A eleição de Bolsonaro constituiu-se como necessária para aprofundar a extensão e objetivos do golpe alterando a legislação sem a necessidade do crivo do Congresso Nacional, mas através de uma via infralegal: “decretos, portarias, instruções normativas, restrições orçamentárias, decretos de sigilo, entre outras.” (Santos e Sapelli, 2023, p. 100).

Bolsonaro foi o terceiro presidente *outsider*⁵⁸ de direita a chegar à Presidência da República em sessenta anos, mas com características particulares em relação aos outros dois⁵⁹, como o descompromisso com a governabilidade, a relação opositora e cooptadora com o sistema político e uma base ampla que ratificava suas posições nas redes sociais. “Jair Bolsonaro chega à presidência não como um líder político, e, sim, como um líder de um movimento capaz de destruir políticas e políticos. Esse foi o princípio que orientou a construção de sua equipe.” (Avritzer, 2021, p. 08).

A anti-política desse governo pode ser observada pelas seguintes características:

Em um primeiro campo, destroem-se estruturas existentes do Estado brasileiro nas áreas de educação, meio ambiente e direitos humanos, sob o argumento de que elas incentivam uma política progressista de esquerda; em um segundo âmbito, desmantela-se a política pública de saúde durante a pandemia, que, se exitosa, corria o risco de reabilitar a política e um centro político; e, em uma terceira linha, intimidam-se os demais poderes de modo que a antipolítica não seja interrompida por decisões legislativas ou judiciais quando buscam impor limites à política de destruição. (Avritzer, 2021, p. 09).

Somam-se a essas características, outras três situações abordadas pelo autor: 1) o governo utiliza-se das redes sociais, onde se manifesta grande parte de seu eleitorado, estabelecendo seu canal de comunicação próprio com seus apoiadores. Por meio das redes, Bolsonaro descredibiliza instituições como o STF e Congresso Nacional através de sua trama de *fake news*⁶⁰; 2) desenvolve a cultura do “morde e assopra”, pois ao mesmo tempo em que desgasta as instituições, as coopta através do clientelismo, com possibilidade de nomeações em segundo escalão; 3) seu governo associa um governo não-virtuoso com o conservadorismo. Se até então os conservadores, na defesa de seus interesses procuravam transmitir uma imagem de

⁵⁸ O termo *outsider* está relacionado a um indivíduo que não pertence a um grupo determinado. No caso de Bolsonaro, ele não possuía coalizões partidárias significativas na época de sua eleição.

⁵⁹ Avritzer (2021) cita Jânio Quadros e Fernando Collor de Melo como os outros dois presidentes *outsiders* de direita.

⁶⁰ *Fake news* é um termo utilizado para designar um conjunto de informações falsas ou manipuladas com a finalidade de desinformar ou direcionar a opinião pública.

progressistas, agora com o bolsonarismo apresentam-se como uma nova forma: ideológico e anti-institucional.

Leher e Santos (2023) caracterizam o governo Bolsonaro como um governo de destruição de diversos valores civilizatórios e democráticos, por meio da chamada “guerra cultural”, cujos maiores atingidos são os pobres, a população negra, aos povos camponeses, nordestinos, população LGBTQIAPN+. A “guerra cultural” não pode ser concebida como uma discussão de ideias, mas como uma tradição fascista⁶¹, irracional e balizada por pós-verdades, mentiras reiteradas, “teorias” conspiratórias, identificação de inimigos que ameaçam a segurança e a civilização cristã. Essas abordagens resultam em fórmulas simplistas para tratar de temas complexos da vida social.

O governo emitiu a PEC Emergencial (186/2019) e a PEC do Pacto Federativo (PEC 188/2019), que igualmente trazem retrocessos às conquistas da Constituição Federal de 1988.

A PEC 186/2019 foi elaborada pelo Ministério da Economia e teve como principal mudança, a “[...] retirada do dispositivo de desvinculação total de verbas para a educação e saúde.” (Leher, 2021, p. 19). Essa PEC foi transformada na Emenda Constitucional (EC) nº 109/2021 e embora temas polêmicos, como por exemplo, a desvinculação dos recursos de educação e saúde foram retirados, ela não trata de temas centrais como a taxação de grandes fortunas, pagamento de juros e amortização da dívida pública. Contudo, se constitui como importante mecanismo para redução de gastos do Estado através do controle das despesas obrigatórias permanentes da União, Estados, Municípios e Distrito Federal, a qual ocorre em um período de crise econômica e de saúde (por conta da Pandemia da COVID-19) e acompanha a esteira das reformas que já haviam sido realizadas no Brasil, como a previdenciária e a trabalhista. “O caráter central é a limitação dos gastos com serviços públicos prestados à sociedade.” (DIEESE, 2021, p. 02).

A PEC 188/2019, também trazia uma série de medidas de austeridade da máquina pública, dentre as quais está a proibição de vinculação de receitas de impostos a qualquer espécie de receitas. Conforme Leher (2021), ela traz que após atingir a despesa de 95% com gastos primários os governos (Federal, Estaduais, Municipais e do Distrito Federal) poderiam: 1) reduzir em 25% a jornada de trabalho de servidores, com redução proporcional de salários; 2) congelar reajustes salariais do funcionalismo público; 3) proibir progressões no período de vigência, criação de cargos e concursos públicos, entre outros; 4) desvincular recursos da

⁶¹ Eco (2022) aponta 13 características para identificar o que ele denomina de *ur-fascismo*. Para maiores informações, pode-se consultar: ECO, Humberto. **O Fascismo Eterno**. 12. ed. Rio de Janeiro: Record, 2022. Tradução de Eliana Aguiar, p. 44-56.

educação e saúde através da junção de orçamentos e 5) revogar os artigos 46 a 60 da Lei 12.351/10 que institui o Fundo Social que destina parte dos recursos do Pré-Sal para políticas sociais. Esta PEC propõe vincular a garantia de investimentos sociais à política econômica. Essa PEC foi arquivada pela Plenária do Senado Federal no final da legislatura de Jair Bolsonaro, em 2022.

Não obstante, toda a agenda governamental de Bolsonaro faz celebração à morte, como a flexibilização na venda de armas e munições, liberação de uso de agrotóxicos nocivos à saúde e ao meio ambiente (e já proibidos em outros países), negacionismo no (não) enfrentamento da COVID-19, inclinação a um darwinismo social, entre outros. Como se isso não fosse grave o bastante, o referido governo empenhou esforços em desmantelar as formas de controle social através de conselhos de direitos, colocando-os como inimigos. Essas investidas foram, portanto, em áreas como educação, meio ambiente, ciência e cultura, consideradas como centrais em sua guerra cultural (Leher e Santos, 2023). Essa bizarra organização política brasileira converge o neofascismo (característica da extrema-direita), o anticomunismo (de segmentos militares), “o projeto de poder prometido aos evangélicos fundamentalistas e os interesses de classe do bloco de poder.” (Leher e Santos, 2023, p. 13).

O Governo de Bolsonaro se caracteriza como projeto fora dos parâmetros do liberalismo e do conservadorismo, onde tem como principal elemento, a negação de qualquer forma de governo, que só não ocasionou o colapso do país por conta do amparo do “centrão” no Congresso e pelas forças do mercado. “O mercado é a principal das forças de estabilização do bolsonarismo, uma vez que, desde 2018, aceitou trocar a racionalidade de longo prazo da política econômica, por pequenos benefícios econômicos por ele denominados de ‘reformas’.” (Avritzer, 2021, p. 10). Por conseguinte, Bolsonaro foi a figura que naquele momento representou a melhor alternativa aos interesses do capital no país, que ao eleger, fez exigências quanto à composição de sua equipe:

Sabendo que se tratava de um candidato completamente despreparado e subjetivamente desequilibrado, era preciso lhe impor uma equipe econômica ultraneoliberal, que garantisse a implantação do programa econômico exigido pelas diversas frações do capital. Recorreu-se, então [para Ministro da Economia], ao nome de Paulo Guedes [...] que ofereceu um programa econômico ultraortodoxo e privatista, condição imposta pelos grandes banqueiros, industrias e representantes do agronegócio, uma vez que Bolsonaro, no passado, defendia teses “estatizantes nacionais”. (Antunes, 2020, p. 295).

O autor sinaliza que a engenharia política estava, portanto, desenhada: um candidato que flerta com a ditadura, que possui origem militar e com apoio das classes populares, que passa a descredibilizar os governos do PT diante das denúncias de corrupção, perda de direitos e falta de perspectiva social. Com relação à educação, Bolsonaro se mostrou perverso, pois destruiu uma agenda construída nas últimas décadas, as quais se podem dizer, já trazia elementos desafiadores. Ao assumir o poder, não se opunha somente ao petismo e a esquerda, mas também contrário à ciência, argumentando – com base em dados imprecisos – que se gastava mal com a educação, mas seu enfrentamento não se deu por meio de uma agenda técnica, mas de uma agenda moral, argumentando que daria para fazer mais com menos. A melhoria na gestão educacional pautada no moralismo propunha uma menor “doutrinação” através de mudanças nos métodos de ensino (rechaçando Paulo Freire), da sexualização precoce através do combate à “ideologia de gênero” e da aprovação de alterações na BNCC. “No fundo, o predomínio da visão moralista na proposta de Bolsonaro o afastava enormemente das principais questões discutidas por atores e especialistas da área nos últimos 30 anos.” (Abrucio, 2021, p. 101).

Observa-se a precarização das estruturas de ensino e a adoção do viés moralista para tratar as demandas e desafios dessa política. O processo é marcado pela inserção de organizações nas políticas de governo a fim de monitorar os conteúdos administrados em sala de aula e a propor alternativas a informações que não necessariamente seguem aos seus interesses, a exemplo das associações e organizações citadas acima (De Olho no Material Escolar, Brasil Paralelo, entre outras). Soma-se a isso a permissão de denúncias de professores que seguiriam pautas “ideológicas” (estimuladas a serem feitas pelos próprios estudantes), possibilidade de filmagens de docentes em sala, ameaça de demissão, entre outros, que deixam a categoria profissional das e dos docentes em permanente estado de medo. (Santos e Sapelli, 2023).

Silva *et. al* (2022) abordam que desde a campanha eleitoral Bolsonaro tinha a educação como sua principal arena de conflito, pautando-se em informações mentirosas como o “Kit Gay” para adolescentes, uma suposta “ideologia de gênero”, “doutrinação ideológica” e “marxismo cultural” nas escolas e universidades e o Programa Future-se, prejudicando a autonomia universitária inclusive na questão orçamentária. “Nesse sentido podemos afirmar que desde que assumiu o mandato presidencial, o presidente Bolsonaro elegeu a educação pública como inimigo número um em potencial em uma espécie de guerra cultural ideológica.” (Silva, *et. al*, 2022, p. 163).

Contudo, as ações e gestão do MEC nesse período, não se constituíram em um bloco homogêneo, especialmente entre os defensores do “Todos pela Educação” e o MEC, em especial envolvendo temas como laicidade, diversidade e secularização da vida social. A instabilidade diretiva pôde ser constatada pelas sucessivas mudanças nos ministros da educação nesse período⁶². (Leher e Santos, 2023).

Para Abrucio (2021, p. 103),

Grande parte dessa descontinuidade se deveu a lutas ideológicas internas ao próprio governo, como os conflitos entre olavistas (seguidores do filósofo de extrema direita Olavo de Carvalho), gestores vinculados a militares e outros membros da máquina pública. Entretanto, a instabilidade explica-se mais pela dificuldade de conciliar duas coisas: o aceno para os valores morais e ideológicos presentes no plano de governo de Bolsonaro e a necessidade de fazer políticas públicas que resolvessem os problemas reais e mais imediatos da política educacional.

Embora com seus desencontros, o MEC teve fortes pontos de convergência, como a supremacia da lógica mercantil, a meritocracia, a não consideração das desigualdades sociais e que estão presentes no sistema educacional, o afastamento da escola das lutas sociais, despolitização da formação docente, entre outros (Leher, Santos, 2023).

Tal ação se coaduna com a estratégia geral do empresariamento da educação e seus objetivos: modelo empresarial de gestão e metas para as escolas, docentes e estudantes; controle externo do processo pedagógico; perda de autonomia das escolas e consequentemente responsabilização individual pelos fracassos. (Santos e Sapelli, 2023, p. 116).

Além disso, há fechamento de escolas, que traduzem um viés ideológico:

A política de fechamentos também se explicita, claramente, como estratégia na guerra cultural, pois a retirada das escolas que representam ponto de encontro da comunidade, instrumento de enraizamento e espaço de estudo, implica diretamente a construção da identidade cultural das pessoas que ali estão. (Santos e Sapelli, 2023, p. 117).

Outra característica marcante do Governo de Jair Bolsonaro e que fere a autonomia da educação e da democracia nas escolas, foi a criação do Programa Nacional das Escolas Cívico Militares (PECIM), por meio do Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019⁶³. Em julho do

⁶² Ricardo Vélez Rodriguez – janeiro a abril de 2019; Abraham Weintraub – abril de 2019 a junho de 2020; Carlos Alberto Decotelli – cogitado, mas não assumiu devido a informações falsas em seu currículo; Milton Ribeiro – junho de 2020 até o final do mandato. (Moreira, 2022).

⁶³ Este decreto foi revogado pelo Decreto nº 10.611, de 19 de julho de 2023.

mesmo ano, o Decreto 9.940/ 2019 é aprovado com vistas a autorizar que policiais e bombeiros compusessem equipes das escolas de educação básica (Souza, 2022).

Ao que diz respeito aos ataques e desmontes da Educação do Campo, o governo Bolsonaro extinguiu a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) por meio do Decreto nº 9.465/19, ainda que esta secretaria já sofresse sucateamentos desde o governo Temer. A SECADI foi substituída pela Secretaria da Alfabetização e de Modalidades Especiais, o que se constituiu como ataque direto à educação, na perspectiva de desarticular um movimento construído por movimentos sociais, de retroceder em conquistas, a negação de formar professores com uma perspectiva de diversidade, entre outros. (Santos e Sapelli, 2023).

A priorização do governo em atender a interesses econômicos e ideológicos de ruralistas provoca grandes impactos na Educação do Campo, com a intervenção de grandes grupos empresariais nessa política, explicitando a mercantilização da educação em todos os seus aspectos. Outro retrocesso abordado pelas autoras foi com relação ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), o qual passou a sofrer fortes pressões a partir da vinculação do então Instituto Nacional de Reforma Agrária (INCRA) ao Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA), em especial à Secretaria de Política Fundiária, cujo titular era Luiz Antonio Nabhan Garcia, filiado ao Partido União Democracia Ruralista (UDR). Embora as mobilizações tenham impedido a extinção do Programa, houve grande corte orçamentário, o qual por meio do mesmo movimento conseguiu manter suas atividades mediante emendas parlamentares⁶⁴.

Em 20 de fevereiro de 2020, o governo publicou o Decreto n. 10.252 (Brasil 2020h), que alterava a estrutura regimental do INCRA e excluía a Coordenação Geral de Educação do Campo e Cidadania, responsável pela gestão do Pronera, o que enejava a óbvia deliberação de sua extinção. Uma forte mobilização do Fonec [Fórum Nacional de Educação do Campo] impediu a efetivação da intenção, graças à instituição do Programa em lei e ao Decreto da Educação do Campo (Santos e Sapelli, 2023, p. 112).

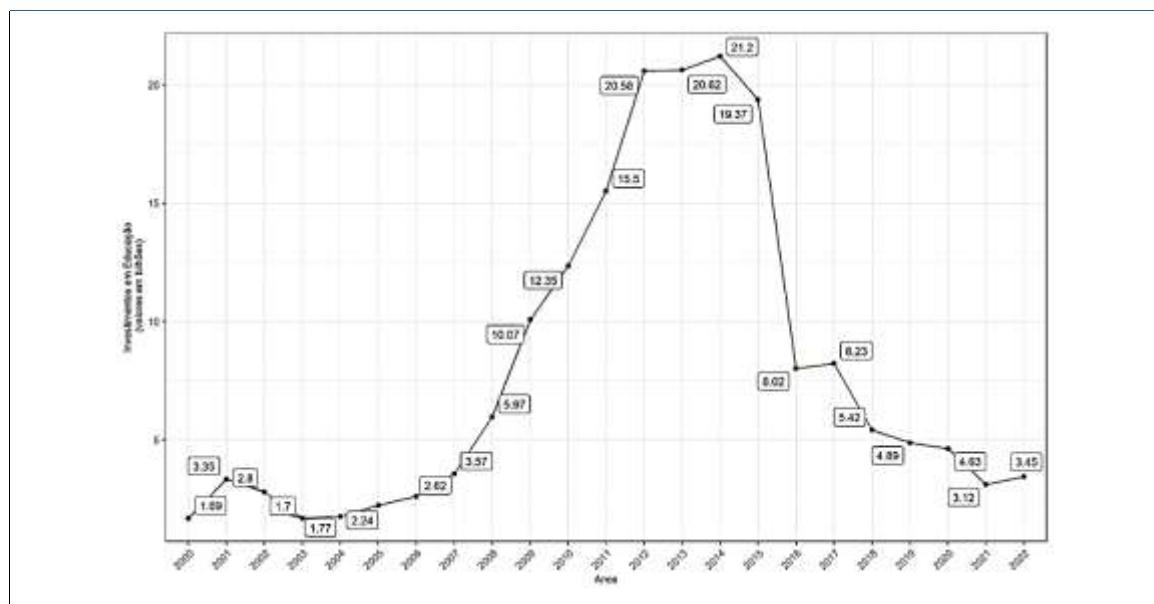
Tanto o governo Temer quanto Bolsonaro favoreceram políticas voltadas ao agronegócio e setores dominantes no campo, em detrimento de políticas de agricultura familiar e assentados da reforma agrária. Exemplos disso são: a extinção do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), reorganizando-o enquanto Secretaria Especial de Agricultura Familiar da Casa Civil; anistia de dívidas de fazendeiros; criação da Agência

⁶⁴ “Em 2021, por exemplo, o orçamento discricionário do Programa foi de 20 mil reais”. (Santos; Sapelli, 2023, p. 112).

Nacional de Mineração, com abertura ao capital estrangeiro; cortes de orçamento para programas como o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA); indicação de militares e ruralistas para a ocupação de cargos de importância em secretarias como a da Reforma Agrária e Ambiental. Além dessas medidas, outras adotadas por esses dois governos foram as reformas trabalhista – flexibilizando e precarizado os contratos de trabalho – e previdenciária – que passa a ter regras mais criteriosas para acesso a aposentadorias e outros benefícios previdenciários. (Santos e Sapelli, 2023).

Em face do exposto, a precarização da Política de Educação nos Governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro é constatada pela austeridade de recursos na área através das medidas adotadas por meio das EC. O Observatório do Legislativo Brasileiro (2022) demonstra que até 2016 os recursos em educação vinham em uma escalada constante, mas que a partir daí, sofre uma queda vertiginosa:

GRÁFICO 1 - Valores de Investimentos do Ministério da Educação (2000 – 2022)



Fonte: Observatório do Legislativo Brasileiro (2022).

No entanto, apesar da ofensiva governamental pelos desmontes da educação pública, percebe-se a organização de movimentos sociais que reivindicam a continuidade do funcionamento das instituições. Santos e Sapelli (2023) citam como exemplos a Campanha Fechar Escola É Crime!, organizada pelo MST, Campanha Escola é Vida na Comunidade, organizada pela Articulação de Educação do Campo da Região Sul, entre outras ações.

Com relação ao Paraná, o atual governo do Paraná Carlos Roberto Massa Júnior – Ratinho Júnior – (PSD), eleito em 2019 e reeleito em 2022 e seu antecessor, Carlos Alberto Richa – Beto Richa - (PSDB), eleito em 2011 e reeleito em 2014 cumprem no estado, a agenda

neoliberal em diversas políticas, dentre elas, a educação, seguindo os passos dos governos federais citados anteriormente. Além do Poder Executivo, o Poder Legislativo do Paraná também é composto majoritariamente por políticos da direita, inclusive reconhecendo o título de Cidadania Honorária do Paraná a Jair Messias Bolsonaro, no ano de 2023.

3.2.3 Governo Estadual Carlos Alberto Richa – “Beto Richa” (2011-2018)⁶⁵

Carlos Alberto Richa (Beto Richa - PSDB) foi o 145º governador do estado do Paraná e iniciou seu primeiro mandato em 01 de janeiro de 2011, após o período de governo de Roberto Requião (antigo PMDB), de 2007 a 2010.

Horn *et al.* (2020) apontam que desde a metade da década de 1990, as políticas educacionais de nuances neoliberais são implantadas no Paraná, mas a partir de 2010 essas políticas ganham força através do Governo Beto Richa. A total desresponsabilização do Estado ocorre a partir do ano de 2016, em sintonia com o que acontecera no cenário nacional com Michel Temer na Presidência, agravando a perda de direitos conquistados⁶⁶. Somado a esses dois fatores, os autores destacam um terceiro, que é uma nova concepção educacional a partir de então, pautada em gerencialismo e pragmatismo, tendo como protagonistas, institutos e fundações. O modelo educacional concebido a partir daí – e vigente atualmente no Paraná – baseia-se em uma visão empresarial e de mercado, que foca em resultados avaliativos e desgasta profundamente as trabalhadoras e os trabalhadores da educação.

Trata-se de uma política educacional perversa, focada tão somente nos resultados das avaliações institucionais de larga escala, como Prova Brasil, que produz o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), e recentemente a Prova Paraná, que busca estimular o empreendedorismo gerencial dos diretores das escolas para a elevação dos índices de avaliações externas que aferem qualidade à educação, sem modificar as condições de trabalho dos profissionais da educação e de ensino e aprendizagem no interior das escolas. (Horn, *et al.*, 2020, p. 3).

A conduta adotada pelo governo Beto Richa impacta a forma que a política educacional no estado foi gestada nos anos anteriores pelo governo Roberto Requião que embora

⁶⁵ Observa-se que o período dos governos do Paraná não estão restritos ao recorte temporal da pesquisa (2016 a 2022) porque o Golpe de 2016 ocorre durante o segundo mandato consecutivo de Beto Richa, iniciado, assim como da Presidenta Dilma, em 2015. Com relação ao governo de Ratinho Jr., ele foi reeleito nas eleições de 2022 e seu mandato se encerrará em 2026.

⁶⁶ Júlia Rohden e Régis Luis Cardoso (Brasil de Fato, 2018) noticiam que o governo de Beto Richa é marcado pelo desmonte das estruturas do Estado, seguindo os passos do Governo Temer, como a venda de ações para fundos de investimento da Companhia de Saneamento do Paraná (SANEPAR) e da Companhia Paranaense de Energia (COPEL) em 2016, ajuste de 124% na tarifa de água e esgoto, investimentos massivo em propaganda, que em sete anos de governo somou R\$ 783 milhões, entre outros.

apresentassem desafios, estava em consonância com o governo federal da época na perspectiva de políticas públicas que reforçassem uma escola gratuita, universal, democrática e socialmente referenciada. Com Beto Richa há um impacto significativo do modelo democrático, participativo e progressista, ao mesmo tempo em que há uma redução no número de concursos públicos para professoras e professores, aumento no número de contratações por Processo Seletivo Simplificado (PSS), não cumprimento de compromissos assumidos com a categoria, como reposição salarial e plano de carreira, descentralização de atividades como reforço escolar, atividades em contra-turno e consultorias pedagógicas para institutos, fundações e organizações não governamentais, entre outros. Soma-se a essa conta, o desmantelamento das equipes pedagógicas, organizadas por áreas do conhecimento cuja responsabilidade era manter vivo o debate pedagógico nos Núcleos de Educação e no interior das escolas. O modelo de ensino que se reforça “compreende o aluno como cliente, a educação como serviço e os profissionais da educação como funcionários” (Horn *et al.*, 2020, p. 8).

Conforme informações da APP Sindicato (2018), desde o primeiro mandato, Beto Richa acumula um histórico de escândalos e corrupção, sem realização de concursos públicos e déficit na contratação de professores. Após a reeleição em 2014, seu governo anuncia o fechamento de turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), de Educação do Campo e de turmas em aldeamentos indígenas. Somado a isso, apresentou projeto suspendendo a eleição de diretoras e diretores em 2014, comprometendo a gestão democrática das escolas. Ainda em 2014, a Assembleia Legislativa do Estado do Paraná (ALEP) aprovou o “pacotaço de natal” em regime de urgência, que promoveu a taxação de 11% sob o salário de aposentados do estado com remuneração acima de R\$ 4.390,00 e acréscimo de 40% nas alíquotas do Imposto sobre Veículos Automotores (IPVA). Ainda no final do primeiro mandato, Beto Richa aplicou um calote ao professorado contratado pelo PSS, onde 37 mil profissionais ficaram sem o recebimento do último pagamento do salário. A situação foi resolvida e esses salários pagos no ano seguinte após manifestações da categoria.

Silva (2023) aponta que durante o governo Beto Richa ocorreu uma greve dos professores no ano de 2015, que se estendeu por 44 dias. Os profissionais da educação lutavam não pela ampliação de direitos (como na greve de 1988), mas para evitar que direitos conquistados historicamente fossem perdidos, como evitar o desmanche de escolas, a manutenção de programas e do Paraná Previdência, bem como o pagamento das professoras e professores contratados pelo PSS.

Essa manifestação foi tratada pelo governo do estado de maneira truculenta e com o uso de forças policiais, cuja situação maior foi o então Massacre do dia 29 de abril, ou Massacre do

Centro Cívico. Nele, servidoras e servidores do estado, em sua maioria professoras e professores se mobilizaram em frente à ALEP pela não aprovação do projeto de lei que traria mudanças na forma de custeio do regime próprio da previdência social. A intervenção policial resultou em mais de 200 feridos e teve repercussão internacional⁶⁷. Apesar dos atos violentos da polícia, a greve permaneceu até o dia 09 de junho, quando foi encerrada não pelo acato às propostas dos desmontes, mas em respeito e preocupação com a aprendizagem das alunas e alunos. “Apesar de toda essa mobilização, direitos foram retirados e o projeto de mudança da previdência estadual foi aprovado”. (Silva, 2023, p. 94).

FOTO 3 - Massacre do Centro Cívico – Curitiba, 29 de abril de 2015



Fonte: Bruno Covello/Gazeta do Povo.

Conforme Groppo, *et al.* (2020), além das mobilizações ocorridas em 2015 por parte dos profissionais da educação, houve organizações estudantis em colégios estaduais do Paraná a partir do segundo semestre de 2016, cuja pauta reivindicativa foi especialmente contra a aprovação da EC 95/2016 (teto de gastos), pela revogação do implantação do Novo Ensino Médio. Essa movimentação ficou conhecida como “Ocupa Paraná” e contou com a ocupação, por estudantes, de oitocentos e cinquenta colégios, quatorze instituições de Ensino Superior e três núcleos regionais de educação. O movimento de ocupações nas instituições de ensino não foi exclusivo no Paraná, mas esse foi o estado com maior percentagem de ocupação desses espaços. Tal movimento não foi realizado por espontaneísmo, mas contou com a participação de professores, entidades estudantis e seus aliados, como a União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES), Uniões Municipais de Estudantes Secundaristas (UMES), entre outros.

Os autores tratam que as intervenções estatais adotadas para lidar com a situação não passaram pelo diálogo e negociação das propostas com os movimentos, mas pelo seu combate por parte do governador e de parte da ALEP. O Governo Beto Richa, além do combate às

⁶⁷ Essa ação foi noticiada por jornais como *The New York Times* e *El País* (Silva, 2023).

ocupações realizadas sob viés ideológico com apoio da mídia hegemônica, atuou com força policial e solicitou ao poder judiciário o direito de reintegração de posse das escolas ocupadas⁶⁸.

Seu governo é marcado também pelo fechamento ou precarização das Casas Familiares Rurais⁶⁹ – implantadas no Paraná a partir de 1987 – por conta da redução no repasse de recursos entre os anos de 2015 a 2017 (APP Sindicato, 2015). No campo, o Governo de Beto Richa marcou um período de conflitos envolvendo o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), com mais de 120 despejos, aproximadamente 16 mortes de membros do movimento e aproximadamente 470 prisões arbitrárias. Essas ações compõem uma política planejada a partir da apropriação da estrutura do Estado para o atendimento dos interesses de grandes proprietários de terras, com vista a criminalizar e desmoralizar a luta pela Reforma Agrária, tratada então como questão de polícia e não de política. (MST, 2016).

As ações neoliberais adotadas pelo governo Beto Richa não cessaram após sua saída do governo do estado, mas foi continuada através da eleição de Carlos Massa Junior.

3.2.4 Governo Estadual Carlos Massa Júnior – “Ratinho Junior” (2019 – atualmente)

As eleições de 2018 fizeram com que o Paraná continuasse na agenda neoliberal, com a eleição de Ratinho Junior. Conforme Sczip (2024), desde que assumiu o governo, Ratinho Junior tem implementado ações, cujo viés principal é submeter a política da educação à lógica privatista. As ações deste governo envolvem a extinção de cargos públicos como secretários escolares, bibliotecários e merendeiras e a transferência da execução dessas ações à empresas através de serviços terceirizados – nas unidades que não havia mais esses servidores concursados.

Conforme Leite e Poroloniczak, (2021), no Paraná, a partir da aprovação da BNCC a nível federal, há a implementação do Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP), com início no ano letivo de 2020, com sugestões de conteúdos para revisão dos currículos para as escolas e aos professores, para elaboração de seus planejamentos. Embora fosse apresentado inicialmente como sugestão, as orientações que foram repassadas é de que o CREP fosse implantado da forma pela qual se apresentava, com padronização do currículo. Isso implica a não consideração da diversidade de contextos socioculturais e na suspensão de conhecimentos

⁶⁸ Matos (2022) noticia que em 2021 a justiça condenou onze jovens, considerados como os coordenadores das ações de ocupação a pagar as custas judiciais dos processos de reintegração de posse, cujo requerente foi o estado do Paraná. O valor foi de oito mil reais, divididos entre dez dos onze acusados, pois um deles ajuizou a justiça gratuita.

⁶⁹ As Casas Familiares Rurais surgiram na França em 1937 por um grupo de famílias cujo objetivo era a formação de jovens do campo, alinhando educação e formação técnica. (APP Sindicato, 2015).

construídos historicamente. Além disso, é implantado o Registro de Classe *Online* (RCO⁷⁰), configurado com base no CREP. Em 16 de dezembro de 2020 foi emitida no Paraná, a Instrução Normativa Conjunta nº 011/2020, que trata da Matriz Curricular do Ensino Médio e reduz a carga horária das disciplinas de Filosofia, Sociologia e Artes. Por outro lado, institui a disciplina de Educação Financeira, demonstrando a intenção pela conversão de alunas e alunos em capital humano e reduzindo ou mesmo inviabilizando a instrumentalidade para a percepção de uma crítica da realidade.

Nesse processo, são feitas duas reduções: na **primeira, reduz-se o foco do que se considera uma “boa educação” para o que se considera uma “boa aprendizagem**, entendida como uma coleção de habilidades e competências em disciplinas básicas (usualmente Português e Matemática). Coloca-se **ênfase no “direito de apreender” a não no “direito de ser educado”**, o qual é mais ampla; e por meio de uma **segunda redução** define-se que a **qualidade na aprendizagem se mede pelas medidas de desempenho dos estudantes de uma escola: se ela sobre, há qualidade; se cai, não há**. Por esse veio “positivista” tudo que não for referente ao básico (Português e Matemática, no máximo Ciências) e não puder ser medido em testes fica de fora e é desestimulado. (Freitas, 2018, p. 83 – grifo nosso).

O Governo Ratinho Júnior também descomprometido com as particularidades regionais, retira do currículo o ensino da Língua Espanhola enquanto língua estrangeira moderna e deixa somente o Inglês. Há posicionamentos contrários a essa decisão, como o Setor de Educação do MST, pautando-se no Art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB):

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Brasil, 1996).

Essa luta segue ativa, uma vez que tal reivindicação ainda não foi atendida pela SEED e o Inglês permanece como a única possibilidade de ensino. Ou seja, é uma pauta ainda em aberto.

Para além da aprovação do CREP, a educação do Governo Ratinho Junior é marcada pela militarização dos colégios do Estado. A iniciativa data de 2019, com adesão ao PECIM do governo federal e é expandido através da aprovação da Lei Estadual 20.338/20⁷¹. Os colégios “eleitos” são instituições escolares públicas com atos regulatórios e que ao serem convertidos

⁷⁰ O RCO foi instituído no Paraná pela Resolução nº 3550/2022 GS/SEED e é o documento eletrônico para registro *online* de frequência escolar, conteúdos, planejamentos e avaliações dos estudantes. (Paraná, s.d.).

⁷¹ A Lei 20.338/2020 trata das escolas cívico-militares no Paraná e sofreu algumas alterações a partir da aprovação da Lei 21.327/22.

para tal modelo, passaram a ter uma gestão híbrida, na qual a gestão administrativa passa a ser realizada por um diretor militar e uma/um diretora ou diretor escolar, responsável pela gestão pedagógica. (Silva, 2023).

Para que o colégio fosse convertido em cívico-militar, a Lei Estadual 20.338/20, que institui o programa no Paraná, deve estar dentro dos seguintes requisitos, conforme Art. 13:

- I - municípios com mais de dez mil habitantes que dispõem de, no mínimo, dois Colégios Estaduais que ofertam ensino fundamental e médio regular, situados na zona urbana;
- II - as instituições devem apresentar as seguintes características⁷²:
 - a) **alto índice de vulnerabilidade social⁷³;**
 - b) baixos índices de fluxo escolar;
 - c) baixos índices de rendimento escolar;
 - d) não ofertar ensino noturno;
- III - aprovação da comunidade escolar para implantação do Programa, por meio de consulta pública [...]

Os argumentos do governo do estado para a implementação desse modelo foram: **1)** implementar uma cultura do desempenho, com base em avaliações em larga escala, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Prova Paraná e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e; **2)** a justificativa de que o padrão cívico-militar melhoraria a conduta das e dos estudantes, diminuindo os índices de violência escolar. O que se observa nos documentos formativos é um “[...] forte teor moral e conservador que fundamenta e direciona essas práticas educativas.” (Silva, 2023, p. 87).

O que se apresenta, contudo, por detrás dessa proposta seria a manutenção da agenda educacional em favor de grupos neoliberais e neoconservadores, que impuseram uma política educacional de recessão e de mercantilização da educação. Essas ações haviam sido confrontadas pelas manifestações de estudantes – citados acima – e “[...] desafiaram a ordem estabelecida e representaram uma grande ameaça aos grupos políticos neoliberais que reagiram se articulando rapidamente em defesa de políticas conservadoras – a militarização escolar foi uma delas.” (Silva, 2023, p. 86).

A decisão pela militarização dos colégios no Paraná teve apoio majoritário do legislativo, que em sessão ordinária da Câmara dos Deputados realizada em 27 de outubro de 2020 justificaram ser esse, um desejo das famílias. As ações desenvolvidas nos Colégios Cívico-Militares trazem como foco a disciplina (submissão) e a tentativa de padronização dos

⁷² Os critérios do Inciso II foram suprimidos na Lei Estadual 21.327/22.

⁷³ Importante observar que sendo um dos critérios para a implantação de escolas cívico-militares o alto índice de vulnerabilidade social, denota que o atendimento às expressões da “Questão Social” estão associadas ao caso de polícia, e não de política.

corpos como a utilização de uniformes e cortes de cabelo. Pode-se dizer que o controle também acontece no sentido subjetivo, ideológico com:

[...] a formação de corpos dóceis e mentes padronizadas. Esse é o projeto formativo para os/as estudantes paranaenses. [...] estudam que saibam que estão sendo vigiados. Estudantes que cumpram as regras. Estudantes que não questionem seus superiores. Estudantes obedientes, que delatem seus/ suas colegas. Estudantes doutrinados/as, que jamais desrespeitariam ‘nobres’ deputadas/os paranaenses e que jamais ocupariam escolas. (Silva, 2023, p. 98, 99).

Mesmo com a revogação do PECIM pelo Governo Lula através do Decreto 11.611/2023, o Paraná mantém a modalidade de gestão escolar, inclusive com ampliação do número de instituições de ensino nos últimos anos; em 2024 somava 312 unidades⁷⁴. Esse dado demonstra o alinhamento do governo do estado às políticas de cunho neoliberais e conservadoras, a exemplo do que era pautado pelo governo de Jair Bolsonaro.

Por conseguinte, outro fator importante que não se inicia em seu governo, mas se mantém é o fechamento das escolas do campo. Conforme Mariano e Sapelli (2014), o fechamento de escolas do campo afeta de maneira direta as populações que ali vivem, a necessidade de maior deslocamento para o acesso à educação, seja para o acesso às escolas nucleadas, ou seja, “juntadas”, ou para o acesso às escolas do espaço urbano, em ambas, realizada por meio do transporte escolar. O fechamento das escolas impacta profundamente na Educação do Campo e desarticula a comunidade, uma vez que o espaço da escola se constitui, para além da prática do ensino, como ponto de encontro da comunidade. O fechamento das escolas do campo está diretamente relacionado ao modelo de agricultura presente no campo – exposto no capítulo 1 – com a concentração fundiária e, consequentemente, a saída de populações rumo às cidades. Contudo, há lutas e organizações das populações do campo e movimentos sociais, pela manutenção desses espaços, a exemplo da Campanha do MST em 2011 “Fechar escola é crime!”, cujo objetivo foi debater com a sociedade sobre o fechamento das escolas e sobre o direito dos povos do campo à educação.

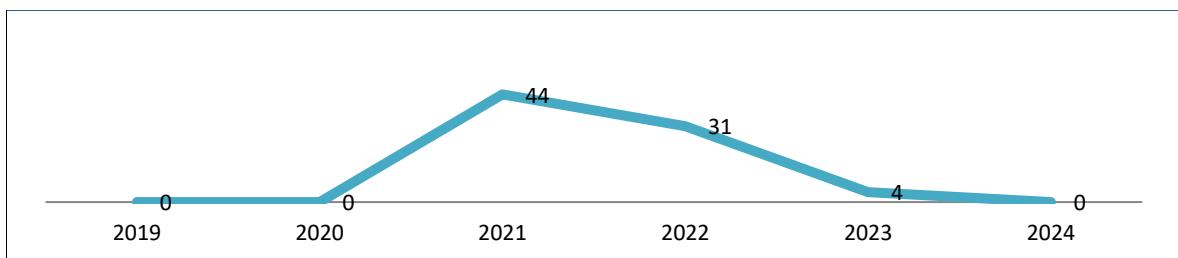
Conforme informações da APP Sindicato (2023a e 2023b), o governo do Paraná utiliza como argumento para o fechamento desses espaços, a otimização de recursos, com a destinação das verbas dessas escolas para locais em que houve aumento populacional. As comunidades alegam que foram surpreendidos com essa iniciativa quando em assembleia agendada, representantes da SEED já chegaram com a documentação pronta para o fechamento. “A

⁷⁴ Conforme noticiado no *site* da Agência Estadual de Notícias do estado do Paraná em matéria publicada em 20 de dezembro de 2023.

preocupação é também sobre as consequências que a medida, deliberada na frieza dos escritórios do governo e sem diálogo e escuta, pode provocar, como a morte das comunidades onde essas escolas existem há décadas.” (APP Sindicato, 2023b, s.p.) Ações dessa natureza têm gerando movimentos e organizações em defesa da manutenção das instituições, as quais têm logrado êxito em alguns casos, como ocorrido na Comunidade Jangada Taborda, no Município de Cascavel.

Em buscas realizadas no Conselho Estadual de Educação, obtiveram-se os seguintes dados relacionados ao fechamento de Colégios Estaduais em áreas rurais durante o governo de Ratinho Junior:

GRÁFICO 2 – Número de Colégios Estaduais do Campo fechados no Paraná - 2019 a 2024



Fonte: Organizado pelo pesquisador a partir de consulta aos Pareceres da Câmara da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (CEIF) do Conselho Estadual de Educação, 2025.

Por fim, a última investida do governo do estado na educação é a privatização de unidades escolares através do Programa “Parceiros da Escola”⁷⁵. Esse programa foi criado pela Lei Estadual 22.006/24 e autoriza a SEED a celebrar contratos com empresas privadas, conforme seu artigo 2º:

Art. 2º Autoriza a Secretaria de Estado da Educação - SEED a celebrar contrato com pessoas jurídicas de direito privado **especializadas na prestação de serviços de gestão educacional** e implementação de ações e estratégias que contribuam para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos alunos e a **eficiência na gestão das unidades escolares**. (grifo nosso).

Essa lei permite, inclusive, que as empresas privadas contratem professores para cumprimento do quadro de docentes das unidades, eximindo o Estado de qualquer responsabilidade por esses profissionais. Conforme informações do próprio site do governo do

⁷⁵ Esta investida está fora do recorte temporal da pesquisa, mas acredita-se ser importante sua menção dada a gravidade da lógica privatista do governo de Ratinho Junior em relação à educação.

estado⁷⁶, a proposta seria que para o ano de 2025, pelo menos 95 colégios distribuídos em todo o estado fosse atendido por esse programa.

Diante disso, as ações apontadas pelos dois últimos governos do Paraná com relação à educação especificamente, apontam que a proposta desenvolvida para a educação está voltada ao atendimento de interesses do capital através de grupos educacionais e empresas privadas. Essa investida, além do direcionamento de recursos públicos para fins privados, dificulta ou mesmo impossibilita ações educativas voltadas para a consciência crítica e para a realidade local dos sujeitos.

[...] a escola torna-se uma empresa capitalista que produz e fornece serviços educacionais sob a lógica da meritocracia e competição, tanto para os estudantes quanto para os profissionais da educação. A gestão educacional baseada na tecnocracia empresarial é guiada pelo pragmatismo instrumental tecnicista voltado para a busca de eficiência nos processos burocráticos, valorizando mais o produto do que o processo pedagógico. Sob essa compreensão, a eficácia da educação pode ser mensurada por meio dos resultados de avaliação em larga escala. (Horn, *et al.*, 2020, p. 9).

Na lógica de avanço do capital sob todas as esferas da vida social, há também a organização e intensificação de movimentos de resistência, seja na luta pela terra, em defesa da educação, dentre elas, a Educação do Campo. Um dos exemplos dessa resistência é a Articulação Paranaense por uma Educação do Campo, das Águas e das Florestas, o MST e outros movimentos. Uma das bandeiras defendidas é a Educação do Campo.

3.3 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUA GÊNESE A PARTIR DOS MOVIMENTOS SOCIAIS

No primeiro tópico deste capítulo, foram trazidos elementos que sistematizam que a educação é um campo de disputas, inclusive utilizado na atual conjuntura como forma de dominação de classe através da ideologia e alienação. A educação é um campo de contradições, pois ao mesmo tempo em que há tensionamentos para conduzir os currículos, a educação enquanto política a um viés formador de mão-de-obra, com tendência ao descolado da realidade e assim, a uma prática alienante, há também em seu interior sujeitos a que lutam por uma educação emancipatória ligada à realidade em que se desenvolve⁷⁷. É nesse aspecto de defesa de uma educação que dialoga com a realidade, que se situa a Educação do Campo.

⁷⁶ <https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Parana-pode-ter-95-colegios-do-programa-Parceiro-da-Escola-partir-de-2025>. Acesso em: 23 jul. 2025.

⁷⁷ A respeito de emancipação humana e educação enquanto formação humana pode-se consultar Leher (2021) e Tonet (2006).

Caldart (2012) aponta que a Educação do Campo é um fenômeno da realidade brasileira atual, cujos protagonistas são os trabalhadores do campo e suas organizações, com a finalidade de incidir sobre a política de educação a partir de suas realidades, além de remeter

[...] às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana. (Caldart, 2012, p. 259).

Os esforços feitos pela constituição e manutenção da Educação do Campo ocorrem a partir da realidade e lutas pela sua transformação nas áreas específicas da Reforma Agrária, protagonizadas especialmente pelo MST, mas que se expande para lutas mais amplas pelo processo de educação com outros conjuntos de trabalhadoras e trabalhadores do campo. Essa articulação envolve as Escolas Família Agrícola do Movimento de Educação de Base (MEB), dos Movimentos dos Atingidos por Barragens (MAB), organizações com entidades sindicais, povos originários e quilombolas, cujas experiências históricas também são de luta e resistência. Tal articulação fortalece a compreensão de que a educação não se resolve por si e nem em âmbito local. “Não é por acaso que são os mesmos trabalhadores que estão lutando por terra, trabalho e território os que organizam essa luta por educação. Também não é por acaso que se entra no debate sobre a política pública”. (Caldart, 2012, p. 261).

Nesse contexto, a Educação do Campo é uma modalidade de educação que surgiu no interior do MST e tem propostas particulares com relação à prática pedagógica. Stival (2022) explicita que a educação é uma preocupação para o MST antes mesmo de sua formalização enquanto movimento social na década de 1980, uma vez que com a organização dos acampamentos no Rio Grande do Sul, há uma mobilização das mães acampadas pelo processo educacional de seus dependentes fora do ambiente formal da escola. Dentre as figuras importantes no movimento para o acesso à educação das crianças e adolescentes está a professora Maria Salete Campigotto e a professora Lucia Weber.

Em um primeiro momento, a reivindicação passa pelo direito de existirem escolas oficiais em acampamentos e assentamento do MST. Posteriormente, a luta passa a ser por qual modelo de educação deveria ser trabalhado nessas escolas. Por conta disso, o movimento cria, em 1988, o Setor de Educação que

[...] por meio de suas experiências, reivindicasse também a direção política e pedagógica das escolas, desenvolvendo uma pedagogia própria, a pedagogia

do MST coerente com a construção de uma educação de acordo com os princípios do movimento⁷⁸. (Stival, 2022, p. 96).

Para o MST, a educação está diretamente relacionada às problemáticas do campo e ao debate político, com a inclusão de questões como gênero, etnia, garantia e defesa dos direitos humanos, entre outros. Tais abordagens possibilitam novas práticas sociais nas dimensões afetivas, cognitivas, culturais e sociais. Aquilo que se trabalha no interior da escola tem, portanto, uma relação com o que ocorre no cotidiano e na própria luta organizativa do movimento. Nesse sentido, a educação desenvolvida pelo MST é estruturada por práticas e vivências que possibilitam o acesso de seus integrantes ao conhecimento técnico-científico construído historicamente e que se articula com a reforma e agrária e um projeto de uma nova sociedade. (Stival, 2022).

Do mesmo modo, conforme o autor, o MST entende que as contradições presentes na propriedade da terra e formas de trabalho, também são reproduzidas nas práticas educativas tradicionais em que não se leva em conta os sujeitos que vivem no campo e que assim, reproduzem uma cultura que se nega – ou desconsidera – as formas de organização, produção e reprodução dos moldes de vida camponesa, presentes através das lutas travadas e organizações realizadas destas trabalhadoras e trabalhadores. (Stival, 2022).

Retomando Caldart (2012), a realidade que produz a Educação do Campo não é nova, mas essa modalidade de educação inaugura uma nova forma de fazer o enfrentamento dessa realidade, que ao afirmar às trabalhadoras e aos trabalhadores do campo uma educação *do e no* campo, os movimentos sociais interrogam a sociedade brasileira de que porque os povos do campo, em sua formação social não precisam ter acesso à escola e assim, à universalização da educação básica que inclui os povos do campo. Esses grupos sociais, no entendimento de que a educação é dever do Estado, pressionam para que ele garanta massivamente o acesso à universalização real e não a princípios abstratos da educação.

Para Pires (2012), no contexto de construção da educação do campo os movimentos sociais desempenham papel fundamental para que haja a percepção e pressão por políticas públicas mais condizentes com a realidade do espaço rural. Apresenta-se, para além do atendimento de alunos, o debate sobre o sentido da escola, seu caráter formativo, a formação de professores, o aprendizado que deve ser efetivado e sobre a elaboração de uma proposta pedagógica que esteja em sintonia com a história de lutas das populações do campo.

⁷⁸ A primeira escola de assentamento do MST foi oficializada no ano de 1984, no Assentamento Ronda Alta/RS e a primeira escola de acampamento, oficializada em 1986, na Fazenda Anoni. (Stival, 2022).

Os movimentos sociais do campo – em especial o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – e grupos organizados da sociedade civil defendem a Educação do Campo na perspectiva de política pública e enquanto direito dos povos do campo. Destaca-se que até a Constituição Federal de 1988, o Estado Brasileiro considerava a educação para os povos do campo somente na perspectiva instrumental e assistencialista, denominada Educação Rural, cuja finalidade era a formação de mão-de-obra especializada para o campo e a contenção dos movimentos migratórios para as cidades, os quais poderiam desencadear conforme a autora, “problemas sociais”. (Pires, 2012, p. 83).

A Constituição Federal de 1988 é, portanto, um marco importante neste processo, pois responsabiliza o Estado ao que se refere à oferta da Educação a todos, premissa básica da democracia, incorporando “[...] propostas que expressavam as reivindicações oriundas dos movimentos sociais e da sociedade civil.” (Pires, 2012, p. 90). É na Lei de Diretrizes e Base (LDB) que há uma atenção à educação rural no âmbito do direito à igualdade e do respeito às diferenças. Significa dizer que a educação deveria estar adequada às especificidades locais, como a adequação dos conteúdos curriculares e metodológicos de acordo com as necessidades e interesses dos alunos da zona rural, organização escolar própria, inclusive com possibilidade de adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e condições climáticas e por fim, adequação conforme a natureza do trabalho rural. (Brasil, 1996).

Somado à Constituição Federal e LDB, houve outros importantes movimentos para a implantação da Educação do Campo no Brasil, no sentido ser desenvolvida levando-se em conta as particularidades e necessidades dos povos do campo. Destacam-se neste período os encontros de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERAs), implantação do Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA), a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo⁷⁹, do Plano Nacional de Educação⁸⁰, Instituição do Grupo Permanente de Trabalho e Educação do Campo (GPT), Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), entre outros.

QUADRO 3 – Linha cronológica de importantes marcos da Educação do Campo no Brasil e Paraná⁸¹ e outras legislações relacionadas à política de educação – 1988 a 2024

1988	I Conferência Nacional por uma educação básica do campo, realizada em parceria com CNBB, MST, UNB, Unesco e Unicef;
------	---

⁷⁹ Parecer nº 36/ 2001 e Resolução nº 01/2002 do CNE.

⁸⁰ Lei Federal nº 10.172/01.

⁸¹ Em consulta ao site da Casa Civil do Estado do Paraná em 20 de janeiro de 2025, constata-se que dentre os anos de 2004 a 2017 há, além das legislações que tratam sobre a Educação do Campo citadas na tabela, o avanço na abertura de turmas de ensino superior voltadas à formação docente de educadoras e educadores para a Educação do Campo na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), na Universidade de Maringá (UEM) e na

	Promulgação da Constituição Federal – reconhecimento da educação enquanto direito social e dever do Estado;
1996	Lei 9394/96 – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - há uma atenção à educação rural no âmbito do respeito às diferenças, de acordo com as especificidades;
1998	Portaria nº 10/1998 do então Ministério Extraordinário de Políticas Fundiárias (MEPF) - Criação do Programa Nacional de Educadores da Reforma Agrária – PRONERA;
2001/ 2002	Parecer 36/2001 e Resolução 01/2002 – Conselho Nacional de Educação (CNE) - Aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo;
2002	Resolução 614/04 - Seed: Autoriza a Implantação da Escola Itinerante nos acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra , que terá como mantenedor o Governo do Estado do Paraná e como Escola Base o Colégio Estadual Iraci Salete Strozak – Ensino Fundamental e Médio, do NRE de Laranjeiras do Sul, a partir do ano letivo de 2004;
2007	Decreto 6040/2007 – Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais;
2008	Resolução 02/2008 – CNE, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo;
2010	Decreto 7.352/2010 - Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA; Resolução 4783/2010 – GS/Seed - Institui a Política de Educação do Campo no Paraná; Parecer CEE/CEEB 117/2010 - Pedido de implantação de Proposta Pedagógica do Ciclo de Formação Humana para o Ensino Fundamental e Médio, com acompanhamento de classes intermediárias na Escola Base das Escolas Itinerantes; Parecer CEE/CEB 743 - Implantação do ciclo de formação humana para o ensino Médio e Fundamental; Instrução nº 025/2010 – Seed/Sued – Proposta Pedagógica nas Escolas Itinerantes; Instrução Conjunta nº 001/2010 – SEED/SUED/SUDE - Orientação sobre estratégias para elaboração e implementação de um plano de trabalho integrado voltado a Educação do Campo; Criado o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) em Brasília;
2015	Instituição de ideias reformistas do Estado denominadas “Uma ponte para o Futuro”, no governo Temer
2016	EC 95 /2016 – Reduz significativamente os recursos destinados ao PRONERA; Movimento Ocupa Paraná – contra o Novo Ensino Médio.
2017	Resolução CNE/CP 02/2017 – Implementação da BNCC; MP 746/16 (convertida na Lei 13.415/17) – Novo Ensino Médio;
2019	Decreto 9.940/19 – Permite que policiais militares e corpos de bombeiros exerçam suas funções em instituições de ensino. Decreto 9.465/19 – Governo Bolsonaro extingue a SECADI Decreto 10.004/ 2019 – Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares
2020	Decreto 10.252/20 – Governo Bolsonaro altera a estrutura regimental do INCRA e exclui a Coordenação Geral de Educação do Campo e Cidadania. Lei Estadual 20.338/20 – Institui o Programa de Escolas Cívico-Militares no Paraná Início do Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP)
2023	Decreto 10.611/23 – Revoga o Decreto 10.004/19 que instituía as Escolas Cívico-Militares a nível nacional.
2024	Lei Estadual 22.006/24 – Institui o Programa Parceiros da Escola (privatização de unidades escolares estaduais).

Fonte: Organizado pelo pesquisador, (2024, 2025).

O termo Educação do Campo foi também uma construção histórica:

Nasceu primeiro como *Educação Básica do Campo* no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho 1998. Passou a ser chamada *Educação do Campo* a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro de 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004. (grifos da autora). (Caldart, 2012, p. 260).

Conforme O Caderno de Subsídios para Educação do Campo, desenvolvido pelo Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo em 2004, o campo é espaço de construção do novo e do criativo e não somente geográfico destinado ao produtivismo, o qual se mostra como modelo socialmente excludente e ambientalmente insustentável. A educação do campo possibilita e contribui para o exercício da reflexão e para o fortalecimento dos processos identitários dos povos do campo, tendo como centro, a cultura que produz e se reproduz através do trabalho. Esta forma de educação permite entender também que as relações entre campo e cidade coexistem e necessitam ser construídas horizontalmente, entendendo que tanto em um espaço quanto em outro trazem seus sentidos, experiências e vivências de acordo com suas características.

Ainda, de acordo com o referido documento, as discussões acerca da Educação do Campo se posicionam em conformidade com dois aspectos, sendo um deles a equivalência na concepção e implementação das políticas públicas “universais” e a outra relacionada à noção de pertencimento:

I. Uma educação que supere a dicotomia entre rural e urbano [...]. O campo e a cidade são dois espaços que possuem lógicas e tempo próprios de produção cultural, ambos com seus valores. [...] Não existe um espaço melhor ou pior, existem espaços diferentes que coexistem. [...] fica evidente a histórica ausência de políticas públicas que considerem, na sua formulação e implementação, as diferenças entre campo e cidade, no sentido de que a vida em ambos os meios se tece de maneira distinta e que políticas “universalistas”, baseadas em um parâmetro único (e geralmente urbanizado), *que não se aproxima das necessidades, potenciais saberes e desejos dos que vivem no campo, acabam por reproduzir a desigualdade e a exclusão social, distanciando cada vez mais os sujeitos do campo do exercício de sua cidadania.*

II. Uma educação que afirme relações de pertença ao mesmo tempo diferenciadas e abertas para o mundo - o sentimento de pertença é o que vai criar o mundo para que os sujeitos possam existir, uma vez que a condição para o desenvolvimento das suas competências e dos seus valores é a pertença a um lugar. É a partir dele que o ser humano elabora a sua consciência e o seu existir neste mundo. *Pertencer significa se reconhecer como integrante de uma comunidade e um sentimento que move os sujeitos a defender as suas idéias, recriar formas de convivência e transmitir valores de geração a geração.* (Brasil, 2004, p. 36 – grifos nossos).

Nesse sentido, abordar a Educação do Campo e seu desenvolvimento significa demandar ao poder público que há particularidades entre o rural e o urbano que devem ser consideradas para que o acesso às políticas seja de fato possibilitado. Além disso, a Educação do Campo permite a reflexão e o desenvolvimento do sentido de pertença ao território e a criação ou fortalecimento de identidade com o campo, ultrapassando o entendimento de que viver na cidade seria a única alternativa de “sucesso” existente.

Dessa forma, a Educação do Campo possui seis princípios que a rege: 1) **O Princípio Pedagógico do papel da escola enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana:** Os sujeitos possuem histórias, participam de lutas sociais, tem rostos etnias e gêneros. Os currículos precisam se desenvolver a partir das formas mais variadas de construção e reconstrução do espaço físico e simbólico; 2) **O Princípio Pedagógico da valorização dos diferentes saberes no processo educativo:** o respeito, consideração e resgate dos saberes, historicamente, construídos pelos pais, alunos e comunidade na relação dos seres humanos entre si e com a natureza, articulando-os com os diferentes saberes produzidos nas diferentes áreas do conhecimento.

Os elementos que transversalizam os currículos nas escolas do campo são a terra, o meio ambiente e sua relação com o cosmo, a democracia, a resistência e a renovação das lutas e dos espaços físicos, assim como as questões sociais, políticas, culturais, econômicas, científicas e tecnológicas. (Brasil, 2004 p. 38).

Continuando com o item 3) **O Princípio Pedagógico dos espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem:** a Educação do Campo não acontece somente no espaço físico da escola, mas também na organização comunitária e seus territórios e envolve saberes construídos na família, na convivência social, na cultura, entre outros; 4) **O Princípio Pedagógico do lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos:** A escola necessita estar onde os sujeitos estão e vinculada a eles:

Construir uma educação do campo significa pensar numa escola sustentada no enriquecimento das experiências de vida, obviamente não em nome da permanência, nem da redução destas experiências, mas em nome de uma reconstrução dos modos de vida, pautada na ética da valorização humana e do respeito à diferença. Uma escola que proporcione aos seus alunos e alunas condições de optarem, como cidadãos e cidadãs, sobre o lugar onde desejam viver. Isso significa, em última análise, inverter a lógica de que apenas se estuda para sair do campo. (Brasil, 2004, p. 39).

Por fim, o item 5) **O Princípio Pedagógico da educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável:** a Educação do Campo necessita levar em conta os aspectos da diversidade e particularidade histórica de cada comunidade. Deve considerar também a “[...] sustentabilidade ambiental, agrícola, agrária, econômica, social, política, cultural, a equidade de gênero, social, étnica e intergeracional.” (Brasil, 2004, p. 39); 6) **O Princípio Pedagógico da autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino:** pensar em educação do campo é considerar que este campo também é heterogêneo. Os movimentos sociais e organizações da sociedade civil possuem, assim, importância fundamental ao demandarem do poder público (federal, estadual e municipal) que a identidade do campo, somada à sua diversidade e complexidade, esteja articulada aos projetos pedagógicos e planos municipais e estaduais de educação.

Caldart (2012) aponta que pensar em Educação do Campo é dar nome a um fenômeno atual da realidade brasileira e considerar o movimento constante e suas contradições, determinadas por condições objetivas e subjetivas e em permanente construção. Dessa forma, a escola não pode ser pensada em algo *em si e para si*, mas relacionada aos contextos políticos-culturais em que está inserida, os quais são igualmente constituídos como espaço de produção e reprodução da vida social.

Como mencionado, no Brasil, os movimentos sociais tiveram importante contribuição para o processo de discussão e amadurecimento dessa forma específica de educação – da infantil ao ensino superior – considerando-a como importante instrumento no processo de transformação da realidade. Tratar da Educação do Campo é referir-se, ainda conforme a autora, no plano da práxis pedagógica, ao vínculo essencial entre formação humana e produção material das condições de existência, concebendo a internacionalidade educativa sob novos padrões de relações sociais, pelos vínculos com novas formas de produção, com o trabalho associado, com valores e compromissos políticos, com lutas sociais. Estas experiências experimentadas em espaços de resistência e de relativa autonomia de movimentos sociais ou comunidades camponesas possui potencial para ser universalizado (Caldart, 2012).

Ademais, a autora aponta também que a Educação do Campo é uma prática social em construção e sinaliza características que exprimem sua novidade ou “consciência de mudança” (Caldart, 2012):

- A)** Constitui-se como luta social para acesso à educação feita *pelos e para* os povos do campo;
- B)** Assume pressão coletiva pela implementação de políticas públicas respeitando as particularidades dos grupos sociais que a compõe;

- C)** Combina a luta pela educação com a luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, cultura, soberania alimentar, entre outros;
- D)** Embora defende o acesso à educação do campo, é um movimento que não se fecha em si, entendendo que as questões contraditórias da sociedade ocorrem em um campo mais amplo;
- E)** Suas práticas visam trabalhar com a riqueza social e a busca a identidade de classe que visa superar no campo e na cidade, as relações capitalistas;
- F)** A educação do campo nasce da realidade concreta e seus desafios continuam sendo práticos, o que exige teoria e rigor teórico de análise, na perspectiva emancipatória, vinculada a uma construção social de médio e longo prazo;
- G)** Os sujeitos têm o direito de pensar a pedagogia a partir de sua realidade específica;
- H)** A escola é objeto central das lutas e reflexões pedagógicas da Educação do Campo;
- I)** A Educação do Campo enquanto prática dos movimentos sociais luta contra a tutela político-pedagógica do Estado. “Não deve ser o Estado o educador do povo”. (Caldart, 2012, p. 262);
- J)** A Educação do Campo entende como fundamental a valorização dos profissionais da educação.

A Educação do Campo exibe, portanto, características particulares em relação à educação convencional, seriada e com conteúdos que não necessariamente estejam relacionadas à realidade de seus alunos. É uma forma de educação pensada de acordo com a realidade e necessidade onde se insere.

4. A LUTA POLÍTICA DO COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO APRENDENDO COM A TERRA E COM A VIDA EM DEFESA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Educação do Campo, do povo agricultor, precisa de uma enxada, de um lápis, de um trator. Precisa educador pra tocar conhecimento. O maior ensinamento é a vida e seu valor. Dessa história nós somos os sujeitos, lutamos pela vida, pelo que é de direito. As nossas marcas se espalham pelo chão, a nossa escola, ela vem do coração.

[A Educação do Campo - Gilvan Santos]

4.1 APRESENTAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

4.1.1 Município de Cascavel - Paraná e o Assentamento Valmir Mota de Oliveira

Para situar o local da pesquisa, entende-se como necessário contextualizar brevemente o Município de Cascavel. Localizado no oeste do Paraná, sinaliza seu processo de constituição, bem como o Assentamento Valmir Mota de Oliveira, fruto da luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Cascavel⁸², assim como a região oeste do estado, tem a formação de sua agricultura marcada pelo latifúndio e suas origens em momentos distintos: um deles é no processo legal e ilegal de privatização das terras devolutas do Estado e outro, a partir da segunda metade do século XX com a grilagem de terras de posseiros. A modernização conservadora da agricultura ocorrido a partir da década de 1960 dispensou meeiros, arrendatários e assalariados e acelerou a expropriação de pequenos agricultores, que contribuiu para a concentração de terras na região. (Adamy, 2015).

A colonização efetiva de Cascavel ocorreu por meio da “ocupação espontânea”, realizada na década de 1930 por poloneses, vindos de Santa Catarina e de “caboclos,” vindos da região de Guarapuava. Instalaram-se em pequenas chácaras onde abriram suas roças e fundaram vilarejos (Adamy, 2015).

Na década de 1940, a ocupação passou a ser realizada por colonizadores e, em especial, por madeireiras e pelo próprio Estado. Na década de 1950, a ocupação do território de Cascavel foi facilitada, uma vez que as terras eram devolutas e o Estado reconhecia como propriedade através da comprovação da posse junto aos órgãos oficiais. “Esta situação por vezes gerava

⁸² “O termo ‘cascavel’ origina-se de uma variação do latim clássico ‘caccabus’, cujo significado é ‘borbulhar d’água fervendo’. Segundo a lenda, o nome surgiu de um grupo de colonos que, pernoitando nos arredores de um rio, descobriram um grande ninho de cobras cascavéis, denominando então o local como ‘Cascavel’. A sonoridade do guizo originou o nome da serpente: do latim ‘tintinnabulum’, literalmente ‘o badalar do chocalho’. Símbolo de poder e sabedoria, a serpente era cultuada na antiguidade”. (Cascavel, s.d.).

conflito entre posseiros e os que apresentavam a titulação de propriedade da terra e os impasses nem sempre eram resolvidos no âmbito da legalidade.” (Adamy, 2015, p. 142).

Durante o Governo Lupion (1947 a 1951 e de 1979 a 1982), havia um esquema entre representantes de órgãos do governo do estado, polícia, autoridades locais e cartórios para titular as terras a terceiros, o que nem sempre beneficiava os posseiros. Logo, a negociação para tirá-los das áreas então comercializadas ocorria entre o comprador interessado e quem tinha a procuração para vendê-la. Se o vendedor fosse o responsável pela retirada dos posseiros, o preço da terra estimado era um. Todavia, se o responsável fosse o comprador, o preço era outro, mais barato. (Adamy, 2015).

Assim como exposto no capítulo 1, as relações capitalistas na agricultura trouxeram e trazem consequências marcantes, sendo uma delas, a concentração fundiária. Cascavel apresenta a partir da metade da década de 1970, um processo gradativo de extinção das propriedades menores.

Se em 1975 a área ocupada com propriedades de até 50 hectares, em Cascavel, era de 82.399 ha, representando 38,05% do total da área, em 1995 propriedades assim dimensionadas ocupavam apenas 33.396 ha, ou 19% do total da área. [...] Segundo o Departamento de Economia Rural da Secretaria do Estado da Agricultura, mas de sete mil propriedades foram vendidas nas regiões de Cascavel e Toledo, apenas em 1984. Essa expropriação de pequenos produtores, o êxodo rural e principalmente a concentração das propriedades marcou o novo cenário da estrutura fundiária no município [de Cascavel], bem como as relações de poder que passaram a fortalecer a fração agrária das classes dominantes na região. (Adamy, 2015, p. 148).

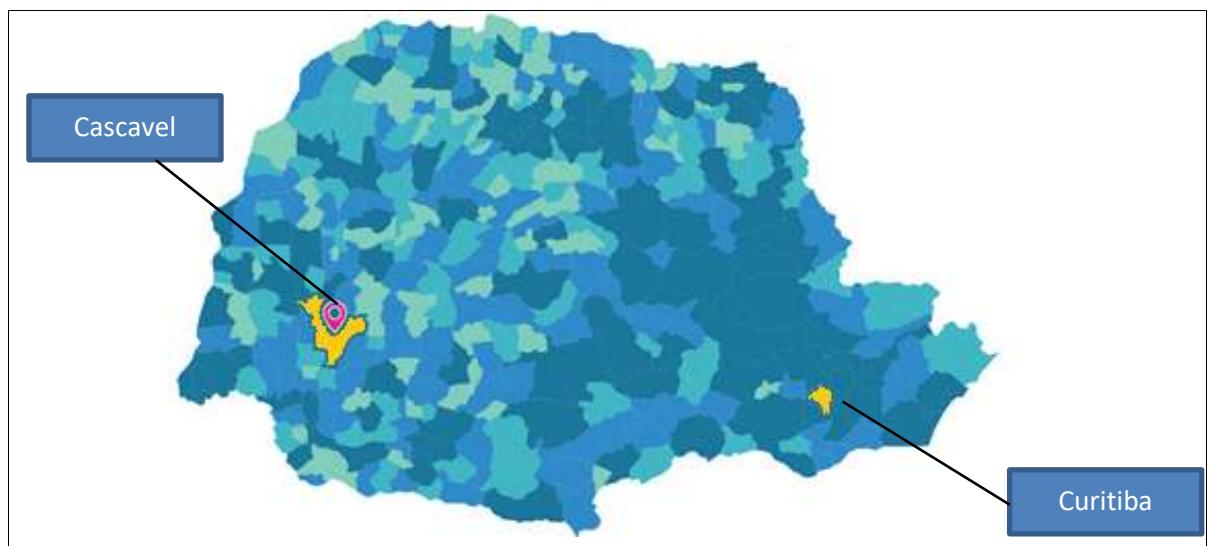
Por conseguinte, a década de 1980, foi marcada pela reorganização política com o fim da Ditadura Militar, pela intensificação de conflitos agrários e fortalecimento de movimentos sociais, como o MST. A classe dominante agrária na região oeste do Paraná teve vínculos com a posse e propriedade da terra desde a década de 1960 e se consolidou na década de 1980 através de sua organização e atuação política. A entidade representativa é a Sociedade Rural do Oeste (SRO), cujos interesses estão voltados às demandas do latifúndio e, portanto, se colocam contrários a qualquer forma de organização que possa alterar essa estrutura.

O Município de Cascavel está localizado na região oeste do Paraná, distante a 491 quilômetros em linha reta da capital Curitiba. As primeiras ocupações “estrangeiras” datam do final da década de 1910, realizada por caboclos descendentes de imigrantes eslavos, quando estava no auge o ciclo da erva-mate. A vila começou a se constituir a partir de março de 1928, com o arrendamento das terras do colono Antônio José Elias por José Silvério de Oliveira (Nhô Jeca), local de entroncamento de trilhas abertas por ervateiros, tropeiros e militares.

Posteriormente, na década de 1930, iniciou-se o ciclo da madeira na região, que atraiu pessoas vindas, principalmente dos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Assim, com a finalização do ciclo da madeira foram iniciadas as atividades agropecuárias. (Cascavel, s.d.).

Cascavel foi oficializada como Distrito de Foz do Iguaçu em 1938 através da Lei 7.553/38 e sua emancipação ocorreu em 14 de dezembro de 1952, juntamente à cidade vizinha, Toledo (Cascavel, s.d.). Quanto a estatísticas, Cascavel é o sétimo maior município do estado paranaense em dimensão territorial, com uma área de 2.091,199km² e o quinto em população, 348.051 habitantes. (IBGE, 2022).

MAPA 1 – Localização do Município de Cascavel no estado do Paraná



Fonte: Adaptado pelo pesquisador de IBGE (2022).

O Produto Interno Bruto PIB *per capita* é de 46.976,49 (2021) ocupando a 126º posição no estado e o Índice de Desenvolvimento Humano - IDH - M é de 0,782 (2010). Em termos de dados comparativos, apresenta-se a seguinte relação:

QUADRO 4 – Dados comparativos entre Cascavel, Paraná e Brasil – 2022

Ente federado	Território (km ²)	População	IDH-M	PIB (R\$)
Brasil	8.510.417,771	203.080.756	0,760	42.247,52
Paraná	199.298,981	11.444.580	0,769	47.422,00
Cascavel	2.091,199	348.051	0,782	46.976,49

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir de IBGE (2022), Censo demográfico (2022) e IPARDES, (2023), 2024.

O Município possui um território de 176.460 hectares (ha) destinado a atividades agrícolas entre culturas permanentes, entre as quais estão as frutas. Quanto a culturas temporárias, como por exemplo, grãos e, agropecuárias, corresponde à aproximadamente 74%

do território municipal. Do total de hectares, 384 correspondem a áreas de assentamento. Embora a maior parte do território seja destinada à produção agrícola e agropecuária, a maior taxa de empregabilidade formal é no comércio, seguida pelas Indústrias de transformação e da construção. A agricultura ocupa a quinta posição, com 9.158 pessoas. (IPARDES, 2021).

Ao que diz respeito à Política de Educação, informações do Núcleo Regional de Educação (NRE) de Cascavel e Secretaria Municipal de Educação apresentam que o município possui 168 unidades educacionais públicas, entre Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), escolas municipais e colégios estaduais. Ao todo, possui aproximadamente 73.915 crianças, adolescentes e adultos matriculados, divididos da seguinte maneira:

GRÁFICO 3 - Instituições Públicas de Ensino – Cascavel – 2025

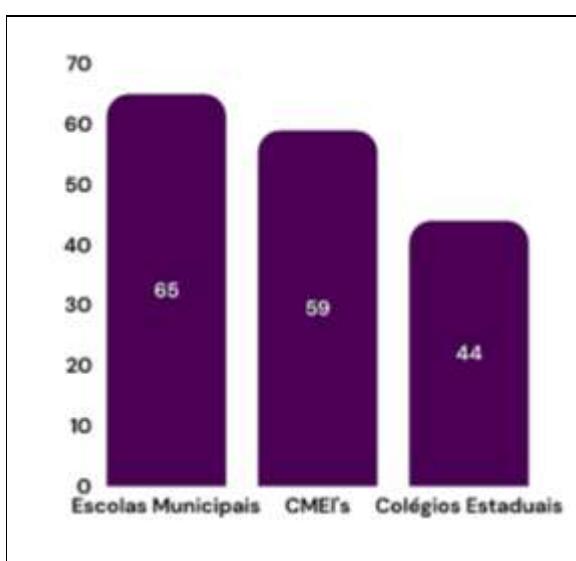
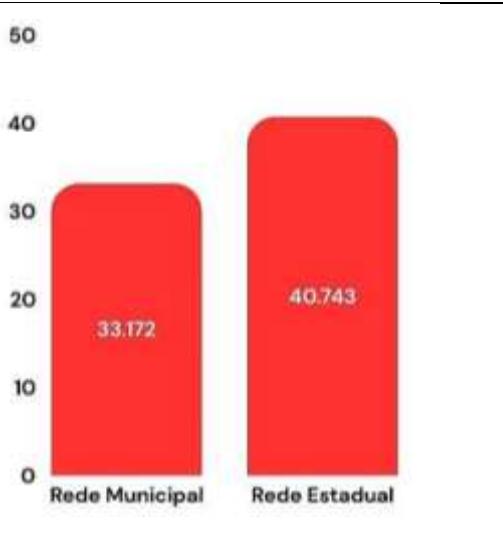


GRÁFICO 4 – Distribuição de estudantes nas redes municipal e estadual de educação – Cascavel - 2025

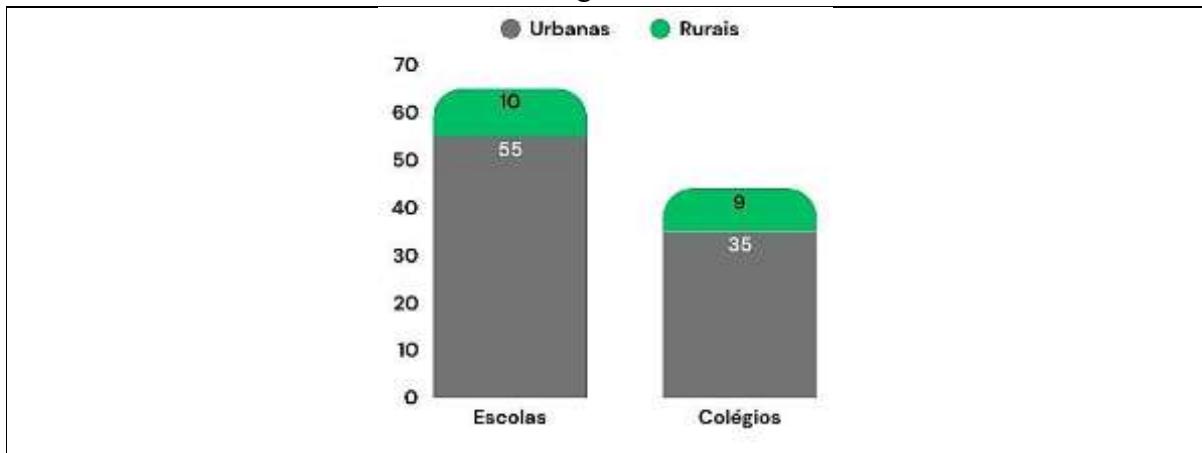


Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Cascavel, 2025.

Fonte: Núcleo Regional de Educação de Cascavel, 2025.

As unidades escolares estão distribuídas nas áreas urbana e rural e compreendem Escolas Municipais, as quais ofertam os anos iniciais da Educação Básica e em alguns casos, turmas de educação infantil e, Colégios Estaduais que ofertam os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio:

GRÁFICO 5 – Território das escolas e colégios – Cascavel - 2025



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Cascavel e Núcleo Regional de Educação de Cascavel, 2025.

Por conta da característica histórica de acesso à terra na região, especialmente a grilagem e de privatização das terras, Cascavel possui um histórico de lutas pela terra, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Como fruto da ação militante do MST, o Assentamento Valmir Mota de Oliveira foi organizado a partir do ano de 1999 após a ocupação da Fazenda Cajati, de propriedade da empresa IMAPAR – Cajati Reflorestamentos e Agricultura Ltda. O local foi adquirido pelo Instituto Nacional de Reforma Agrária (INCRA) em 2010 e, 83 famílias passaram a ser assentadas no local a partir do ano de 2013. (Pastorio, 2015).

A área de 936, 94 hectares, que pertencia à empresa Imapar – Cajati Reflorestamento e Agricultura Ltda, foi adquirida pelo Incra, através do processo de compra pelo Decreto 433/92, no valor de R\$ 10.395.378,66. O local estava sendo plantado há um ano, pelos Sem Terra acampados no Complexo Cajati. A fazenda foi ofertada ao Incra, pelo representante da empresa, Renato Festugato Neto. (MST, 2007).

FOTO 4 – Acampamento na Fazenda Cajati antes do assentamento

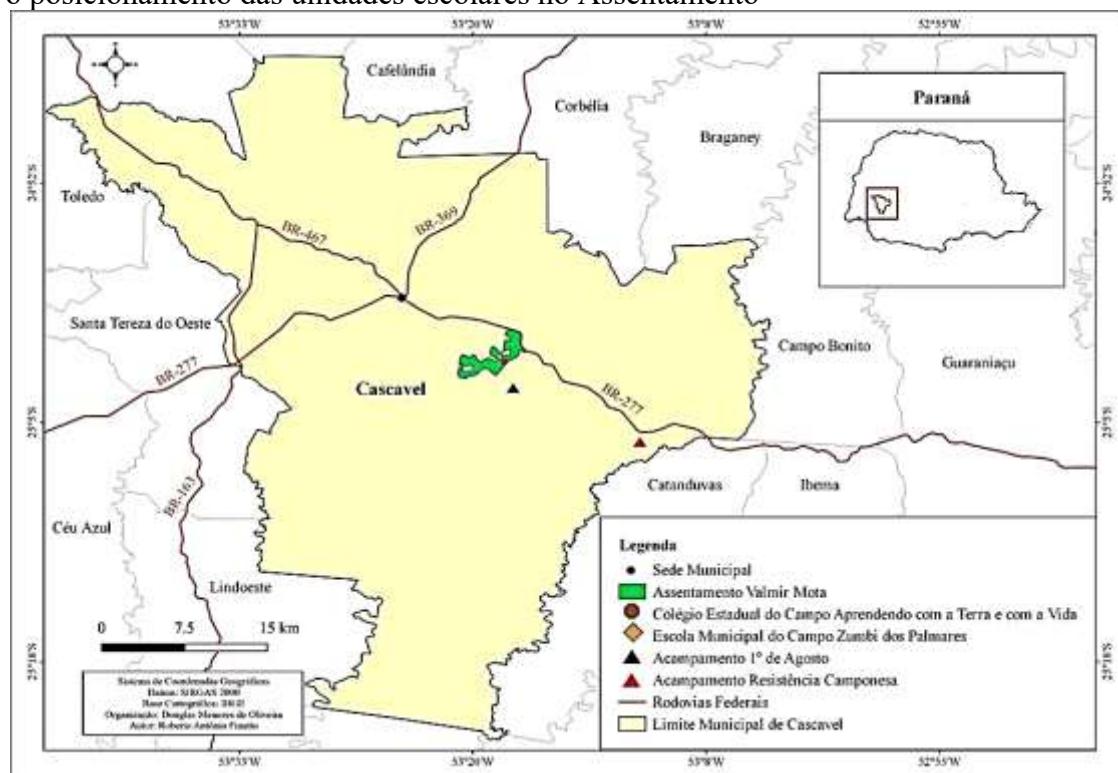


Fonte: Claudemir Hauptmann (Gazeta do Povo), 2009.

O Assentamento foi criado pela Portaria INCRA/SR-09/ nº 49 de 13 de dezembro de 2010 a partir da Brigada Teixeirinha, que junto às Brigadas José Marti, próximo a Foz do Iguaçu e Brigada José Arnaldo, em Umuarama, constituíam-se nas três brigadas da região oeste do Paraná (Mello, 2018).

Para cada família assentada foi destinado um lote de 7 hectares para o trabalho com a produção agroecológica (Souza, 2012).

MAPA 2 – Posição do Assentamento Valmir Mota de Oliveira no Município de Cascavel e o posicionamento das unidades escolares no Assentamento



FONTE: Roberto Antônio Finatto, (2003).

O nome do Assentamento se deu em homenagem ao militante Sem Terra Valmir Mota de Oliveira (“Keno”), morto em 2007 quando o movimento ocupava a área de pesquisa da empresa Syngenta Seeds⁸³, no Município de Santa Tereza do Oeste/PR. No ano de 2018, a empresa foi responsabilizada pelo crime. “Em novembro de 2018, a 9º Comarca do Tribunal de Justiça do Paraná confirmou a decisão do juiz de direito da 1º Vara Cível da Comarca de Cascavel que condenou a empresa suíça em 2015.” (Zem, 2022, s.p.).

⁸³ Conforme noticiado por Zem (2022), a empresa Syngenta Seeds realizava experimentos com sementes transgênicas de maneira ilegal, pois a área está localizada na chamada Faixa de Amortecimento do Parque Nacional do Iguaçu, patrimônio natural da humanidade.

4.1.2 Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida

O projeto que forja o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra na luta pela terra também é feito em relação à educação. Desde as lutas das décadas de 1970 e 1980, o movimento revela preocupação em relação a uma educação que contrapusesse o modelo capitalista e, sobretudo, estabelecesse relações horizontalizadas com protagonismo de estudantes através de auto-organizações além da vinculação de conteúdos da ciência, filosofia e arte com a realidade vivida. (Sapelli, 2017).

A Escola Itinerante foi criada no âmbito do Movimento Sem Terra, para garantir o direito à educação das crianças, adolescentes, jovens e adultos em situação de itinerância, enquanto estão acampados, lutando pela desapropriação das terras improdutivas e implantação do assentamento. É uma escola que está voltada para toda a população acampada, o barraco da escola itinerante, é construído antes do barraco de moradia e tem também a função de se converter em um centro de encontros de toda comunidade acampada. (MST, s.d.).

Desde a gênese da Escola Itinerante (EI), sua posição é de estar presente nos acampamentos com vistas à garantia do acesso à educação por parte de seus integrantes. No Paraná, as EI estão em funcionamento desde o ano de 2003, amparadas legalmente por meio do Parecer nº 1.012/2003, de 8 de dezembro de 2003 e da Resolução nº 614/2004, de 17 de fevereiro de 2004⁸⁴. (Sapelli, 2017).

Conforme ocorre o processo de assentamentos, muitas das EI se convertem em escolas de assentamentos, seja na condição de escolas municipais ou de colégios estaduais são permeadas por desafios políticos, administrativos e organizativos pelos integrantes do MST. “Até os dias de hoje, foram construídos, a partir das Escolas Itinerantes do Paraná, 06 (seis) Colégios Estaduais do Campo (CEC) e 09 (nove) Escolas Municipais do Campo (EMC).” (Poroloniczak, *et al.* 2023, p. 32) ⁸⁵.

A propósito disso, a Escola Itinerante (EI) Zumbi dos Palmares tem seus primeiros passos no Acampamento Dorcelina Folador⁸⁶, em Cascavel em 18 de maio de 1999. Assim, é a precursora do Colégio Estadual do Campo (CEC) Aprendendo com a Terra e com a Vida. Com o Assentamento Valmir Mota de Oliveira essa EI de divide em duas escolas “irmãs”:

⁸⁴ As EI também são reconhecidas nos estados do Rio Grande do Sul (1996), Goiás (2005), Santa Catarina (2005), Alagoas (2005) e Piauí (2005). (Poroloniczack, *et al.* 2023).

⁸⁵ Destaca-se que algumas escolas itinerantes não chegam a se constituírem como escolas de assentamentos, considerando que muitos acampamentos são despejados a partir de decisões judiciais.

⁸⁶ O Acampamento Dorcelina Folador é oriundo de acampamentos da BR-277 que ocuparam a Fazenda Cajati no ano de 1999. (MST, 2008).

Escola Municipal do Campo Zumbi dos Palmares e Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida. A história da EI Zumbi dos Palmares é fruto do trabalho coletivo e voluntário dos integrantes do MST, construída com lonas e taquaras trançadas. Concomitante à luta pela Reforma Agrária Popular, o movimento também cobra do Estado o direito à educação. (Poroloniczack, *et al.*, 2023).

FOTO 5 – Construção da EI Zumbi dos Palmares



Fonte: Arquivos da EMC Zumbi dos Palmares e do CEC Aprendendo com a Terra e com a Vida (s.d.)

A EI Zumbi dos Palmares, portanto, é uma das EI pioneiras no Paraná, criada antes mesmo da aprovação desse modelo de escola no estado. A necessidade da organização de uma escola no acampamento demandou a articulação do Setor de Educação do MST para organizar o trabalho de educação no local. O Setor de Educação foi composto por 72 (setenta e duas) pessoas, representando grupos de base. “A participação ativa nas atividades do pensar e do fazer da escola propiciou compreensão do seu papel na organização deste projeto educativo, estabelecendo, assim a relação entre as famílias e a escola.” (MST, 2008, p. 56).

Os educadores voluntários escolhidos participaram do I Curso Estadual de Formação de Educadores da Escola Itinerante, no Acampamento Dez de Maio, em Quedas do Iguaçu/PR. As aulas tiveram início em 10 de novembro de 2003, com 80 (oitenta) crianças matriculadas, porém havia dificuldades de estrutura física e material escolar, dentre outros. A inauguração oficial ocorreu em 07 de fevereiro de 2004 junto à colheita do feijão, fruto da roça coletiva do acampamento. (MST, 2008).

Ademais, a escolha do nome ocorreu por meio de votação e dentre alternativas, destacaram-se Zumbi dos Palmares e Aprendendo com a Terra e com a Vida. Nesse sentido, o nome da EI ficou como Zumbi dos Palmares – Aprendendo com a Terra e com a Vida. (MST, 2008). A EI Zumbi dos Palmares fundamentou a criação de pelo menos outras três escolas na

região entre os anos de 2004 a 2010: EI Oziel Alves, hoje no recém-efetivado Assentamento Resistência Camponesa, EI Terra Livre pertencente ao Acampamento de mesmo nome, localizado em Santa Tereza do Oeste/PR e a Escola Novos Caminhos do Campo, às margens da BR-277 entre Cascavel e Céu Azul/PR, no Acampamento 7 de Setembro⁸⁷.

Porquanto, com a constituição do Assentamento Valmir Mota de Oliveira houve articulação entre os integrantes dos acampamentos vizinhos para que os estudantes passassem a estudar neste local. Com a aprovação da proposta, houve o início das atividades da EI Zumbi dos Palmares no Assentamento em 2012 e, portanto, ocorreu a transição de escola itinerante para escola de assentamento. A centralização em um ponto permitiu articular junto à Secretaria Municipal de Educação de Cascavel o transporte escolar, considerando a distância entre a moradia dos estudantes e a escola. (Poronoliczak, *et al.*, 2023).

A partir de 2014, houve no assentamento, algumas definições acerca das instituições escolares: a Educação Básica Anos Iniciais se municipalizou por meio do Decreto nº 11.167/13, de 6 de março de 2013, recebendo o nome de Escola Municipal do Campo Zumbi dos Palmares. Os Anos Finais da Educação Básica e Ensino Médio foram regulamentados pela Secretaria de Estado da Educação (SEED) por meio do Ato Legal nº 5.639/13 (SEED/ CEE). (Poroloniczak, 2021). O Colégio Estadual foi batizado de Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida.

A construção da escola no assentamento também foi realizada coletivamente, utilizando parte dos materiais da antiga escola itinerante:

FOTO 6 – Primeiras instalações da Escola no Assentamento Valmir Mota de Oliveira



FONTE: Arquivos da EMC Zumbi dos Palmares e do CEC Aprendendo com a Terra e com a Vida (2023).

⁸⁷ O Acampamento Terra Livre e o Acampamento 7 de Setembro existiram entre os anos de 2007 a 2008, quando foram despejados. (Poronoliczak, *et al.*, 2023).

FOTO 7 – Vista aérea do Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida (estrutura circular) e a Escola Municipal do Campo Zumbi dos Palmares



FONTE: Arquivos da EMC Zumbi dos Palmares e do CEC Aprendendo com a Terra e com a Vida (2023).

Atualmente, a Escola Municipal Zumbi dos Palmares possui estrutura de alvenaria. O Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida tem partes de estrutura nova, que abrange salas de aula, secretaria, biblioteca e laboratório. A estrutura antiga, construída em madeira, comporta refeitório, cozinha e banheiro:

FOTO 8 – Vista aérea do Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida com a nova estrutura e a Escola Municipal do Campo Zumbi dos Palmares - 2025



FONTE: Google Maps (2025).

FOTO 9 – Escola Municipal do Campo Zumbi dos Palmares



FONTE: Arquivo pessoal, (2025).

FOTO 10 – Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida



FONTE: Arquivo pessoal, (2025).

4.2 ENTREVISTAS E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Este tópico objetiva apresentar as lutas travadas pelo Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida em defesa da Educação do Campo. Em um primeiro momento, é mister registrar que as informações coletadas e analisadas partem de um pesquisador, que embora tivesse conhecimento da existência do Colégio do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida e tido contato com relações sociais que constituem a Questão Agrária, não compõe a sua equipe de trabalho e, portanto, a análise e interpretação dos dados são realizadas por um olhar “de fora”. Ressalta-se que como o objeto possui seu movimento histórico, dinâmico e inesgotável, as informações analisadas ocorrem com base no recorte temporal dos anos de 2016 a 2022.

Os sujeitos participantes da pesquisa foram divididos em três grupos: **Grupo A:** um sujeito representante do Núcleo Regional de Educação (NRE) de Cascavel; **grupo B:** corresponde a um sujeito representante da Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF) do Colégio e **Grupo C:** corresponde a quatro representantes do Colégio Estadual do Campo (CEC) Aprendendo com a Terra e com a Vida.

Concluídos os trâmites documentais e tendo a pesquisa autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, foi realizado contato com o NRE de Cascavel (Grupo A) por meio de uma visita ao local e posteriores mensagens por *WhatsApp*. Através desses contatos foi disponibilizado o nome de uma pessoa para compor o referido grupo. O contato com este sujeito ocorreu também por mensagem de *WhatsApp*, com apresentação formal da pesquisa e considerada a disponibilidade do sujeito em participar. Após sua confirmação, foi agendado o dia e horário para a realização da entrevista.

O nome do sujeito representante da APMF (Grupo B) se deu por indicações de integrantes do Grupo C. Também foi realizado contato prévio por *WhatsApp* para apresentação do pesquisador, da pesquisa e considerada a disponibilidade de sua participação. Concomitantemente, foi realizado contato com a direção do CEC Aprendendo com a Terra e com a Vida (Grupo C) para a apresentação formal da intenção da pesquisa e seus objetivos, para que houvesse a seleção dos sujeitos entrevistados. O retorno à solicitação foi de cinco nomes e a partir daí, foi realizado sorteio para definir quais seriam dispensados. Definidos os nomes, foram realizados contatos prévios para a apresentação do pesquisador, da pesquisa e da disponibilidade de aceite.

As entrevistas com os três grupos ocorreram de maneira presencial e/ou através de vídeo-chamada; foram realizadas a partir de contato e agendamento prévio. No dia agendado, antes do início das entrevistas, houve a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em duas vias, uma para o sujeito e uma para o pesquisador, além da autorização ou não da gravação das informações. Dois dos sujeitos autorizaram a gravação da entrevista; outro optou pela não gravação e o terceiro, quando solicitada autorização para gravar, não respondeu com a negativa, mas também não verbalizou que autorizaria. Nesse sentido, foi optado pela anotação das informações do diário de campo do pesquisador e essa decisão foi comunicada ao sujeito antes do início da entrevista.

O roteiro das entrevistas⁸⁸ seguiu padrões específicos para cada grupo, considerando as informações que se entendeu como pertinente de se ter acesso. Contudo, como as questões constituíram-se como um roteiro, atuaram como balizadoras e, desta forma, não foram tratadas como imutáveis ou realizadas em um esquema de perguntas e respostas, mas sobre o teor do conteúdo abordado.

Na intenção de preservar o anonimato dos sujeitos, durante a análise dos dados não será identificado se o entrevistado pertence ao NRE, AMPF ou equipe escolar. Os nomes dos sujeitos foram substituídos por árvores da fauna brasileira ou sul-americana, as quais apresentam forte resistência a intempéries. Essa referência foi pensada, considerando que aqueles que lutam e defendem a Educação do Campo inseridos nesse contexto, travam constantes lutas para manter viva essa modalidade particular de ensino. Nesse sentido, a organização dos sujeitos da pesquisa pode ser sistematizada da seguinte maneira:

⁸⁸ Apêndice II.

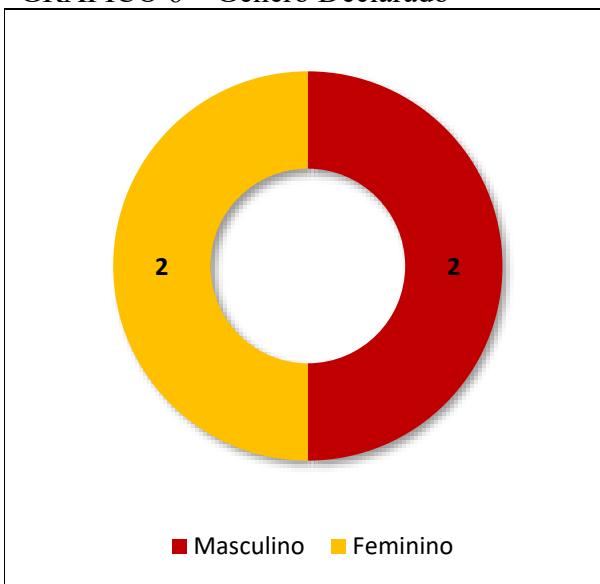
QUADRO 5 – Sistematização dos sujeitos entrevistados

SUJEITO	FORMA DE REGISTRO (GRAVAÇÃO OU DIÁRIO DE CAMPO)	PRESENCIAL OU ONLINE
Pau-Brasil	Gravação	Presencial
Ipê-Amarelo	Gravação	Online
Quaresmeira	Diário de Campo	Presencial
Jacarandá-Mimoso	Diário de Campo	Presencial

FONTE: Organizado pelo pesquisador, (2025).

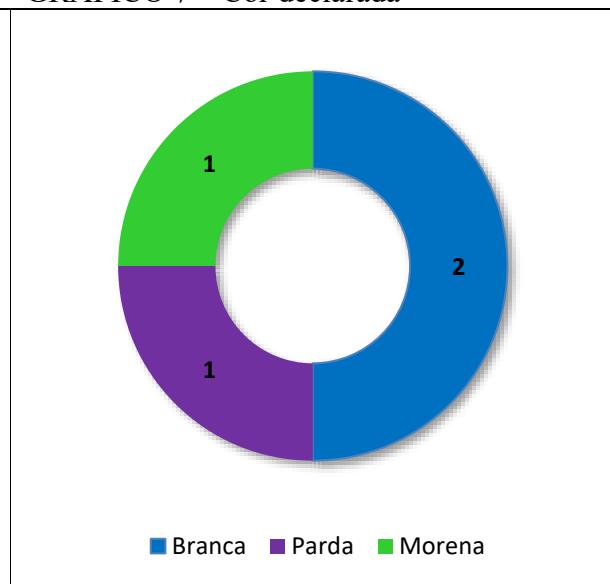
Dos sujeitos entrevistados, o gênero e cor declarados foram os seguintes:

GRÁFICO 6 – Gênero Declarado



FONTE: Dados da pesquisa, (2024, 2025).

GRÁFICO 7 – Cor declarada



FONTE: Dados da pesquisa, (2024, 2025).

Das entrevistas realizadas, todos os sujeitos declararam ter vivido experiências com a Educação do Campo antes do período analisado, exceto o sujeito representante da APMF, por não ser um profissional da educação. Diante disso, foi abordado há quanto tempo tinham relação com a Educação do Campo enquanto profissionais e as respostas apontaram que um deles tem contato com essa modalidade há um ano e meio, aproximadamente; um entre 16 a 20 anos e, outro, há mais de 20 anos. Essa informação é relevante porque expressa que pelo menos dois dos três sujeitos entrevistados possuem uma trajetória consolidada com esta modalidade de ensino, podendo estabelecer conexões e relações entre a educação, a formação profissional e a experiência de trabalho.

A partir das informações coletadas em campo, compreendeu-se que a análise dos dados pôde ser dividida em dois eixos temáticos de interpretação:

- **Eixo 1:** Manutenção do Currículo de acordo com a Educação do Campo;
- **Eixo 2:** A luta política do CEC Aprendendo com a Terra e com a Vida nos diferentes espaços sócio-políticos.

A divisão entre eixos foi realizada para fins didáticos, pois na realidade, todos os elementos trazidos se mesclam, se relacionam e se complementam.

4.2.1 Eixo 1: Manutenção do currículo de acordo com a Educação do Campo

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB⁸⁹) responde aos Artigos 22, 205 e 208 da Constituição Federal (CF), a qual estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Para tanto, a responsabilidade pela execução da política é dividida entre o estado (Séries Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio) e os municípios (Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental). O Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida é estadual e, dessa forma, oferta as Séries Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Portanto, está vinculado à Secretaria de Estado da Educação (SEED) do estado. No Assentamento Valmir Mota de Oliveira, a Educação Infantil e Séries Iniciais da Educação Básica são ofertadas pela Escola Municipal do Campo Zumbi dos Palmares.

QUADRO 6 – Execução da política educacional - Escola Municipal do Campo e Colégio Estadual do Campo no Assentamento Valmir Mota de Oliveira

Educação Infantil	Ensino Fundamental – Séries Iniciais (1º ao 5º ano)	Ensino Fundamental – Séries Finais (6º ao 9º ano)	Ensino Médio (1º, 2º 3º ano)
Ensino ofertado pela Escola Municipal do Campo Zumbi dos Palmares		Ensino ofertado pelo Colégio do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida	

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2025).

Considerando que o campo de pesquisa é o Colégio do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida, a discussão e análise nesse segmento, abordam questões relacionadas ao Ensino Fundamental – Séries Finais e Ensino Médio. Como a luta é do colégio enquanto instituição, a análise envolve discussões desses dois períodos educacionais, alternando informações, ora para um, ora para outro.

A fim de melhor definir didaticamente as informações, este eixo está dividido em quatro aspectos analíticos: **a)** Características da Educação a partir do MST e a importância da instituição “escola”; **b)** Reformas a partir da BNCC, CREP e os governos federal e estadual no período de 2016 a 2022; **c)** Estruturas curriculares e a luta do CEC Aprendendo com a Terra e com a Vida em favor de uma educação dialógica com a realidade e, **d)** Resistência contra iniciativas do agronegócio no CEC Aprendendo com a Terra e com a Vida.

⁸⁹ Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

A) Características da Educação a partir do MST e a importância da instituição “escola”

Em face do exposto, a trajetória pela consolidação e manutenção da Educação do Campo se mescla com a luta do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. Isso significa que o Colégio pesquisado está vinculado aos princípios organizativos da educação do MST na execução da modalidade da Educação do Campo com a apresentação das classes intermediárias, os ciclos de formação humana com complexos de estudo.

No estado do Paraná, os Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo foram autorizados, inicialmente, no Colégio Estadual Iraci Salete Strozak, em Rio Bonito do Iguaçu/PR, a partir do ano de 2010 por meio do Parecer do Conselho Estadual de Educação nº 117, de 11 de fevereiro de 2010. Essa forma de organização possui um currículo contínuo com classes intermediárias ao final de cada ciclo, não possui reprovações e as avaliações não são medidas por notas, mas por Pareceres Descritivos. Na Educação Básica, é composto por cinco ciclos, que paralelo aos anos escolares equivale a:

QUADRO 7 – Ciclos de Formação Humana e sua relação com os anos da Educação Básica e Ensino Médio

Ciclos de Formação Humana	Anos escolares	Idade
Ciclo I	Infantil IV e V	4, 5 anos
Ciclo II	1º, 2º e 3º anos Ensino Fundamental	6, 7 e 8 anos
Ciclo III + Classes Intermediárias	4º, 5º e 6º anos Ensino Fundamental	9, 10 e 11 anos
Ciclo IV + Classes Intermediárias	7º, 8º e 9º anos Ensino Fundamental	12, 13 e 14 anos
Ciclo V + Classes Intermediárias	Ensino Médio	15, 16 e 17 anos

FONTE: Elaborado pelo pesquisador a partir de Sapelli (2017), 2025.

Os Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo ocorrem por cinco dimensões, as quais comportam Tempos Educativos, Itinerário ou Inventário da Realidade, Núcleos Setoriais e Auto-organização dos estudantes, Coletivo de Educadores e Planejamento Coletivo, Avaliação e Agroecologia⁹⁰.

Dessa forma, mesmo o MST considerando como bandeira principal de luta a Reforma Agrária Popular, a educação também se constitui como importante. Desse modo, o sujeito a seguir relata que a escola é fundamental ao MST e justifica seus motivos:

A escola é vida na comunidade. A escola só existe porque [...] na] própria compreensão do movimento que significa como luta pela terra, a educação é colocada como primordial. [...] a escola é muito cara para o movimento nesse

⁹⁰ Para maior aprofundamento acerca dos Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudos, inclusive como ele se desenvolve no Colégio pesquisado, sugere-se consultar: Solda *et al.* (2023) e Leite e Poroloniczak (2021).

sentido, [...]. Dessa manutenção, dessa identidade, e todos os espaços onde há uma ocupação, onde há um acampamento a ideia é construir uma escola. Tem que se garantir os processos educativos e não é qualquer processo educativo. Nós temos um projeto de escola [...]. (Ipê-Amarelo, 2024).

O relato sinaliza que a escola não é um simples espaço ou uma formalidade, é um lugar carregado de sentidos para o MST, justo porque está relacionada à formação de seus sujeitos, propiciando relações entre os conteúdos científicos, a vida cotidiana e o contexto de luta pela terra, fortalecendo o processo de identidade do movimento. Não é por acaso que a escola é o primeiro espaço coletivo construído quando há uma nova ocupação ou assentamento.

Nesse sentido, quando *Ipê Amarelo* aponta que não é qualquer processo educativo que a escola trabalha e que há um “projeto de escola”, refere-se que a escola não é uma instituição fechada *em si*, mas que é pautada em princípios específicos relacionados ao processo de luta do movimento e à realidade ao seu entorno. É válido sinalizar que a educação para o MST é regida por princípios, divididos entre **filosóficos** e **pedagógicos**.

Nesses termos, os **princípios filosóficos** dizem respeito à forma de ver o mundo, das concepções mais gerais dos sujeitos, da sociedade e do que o movimento entende por educação. Os **princípios pedagógicos**, por sua vez, consistem nas formas de pensar e fazer a educação a fim de concretizar os princípios filosóficos, a partir da realidade local de cada instituição de ensino (MST, 1997).

Cada princípio abarca algumas dimensões, como sintetizado a seguir:

QUADRO 8 – Princípios Filosóficos e Pedagógicos da Educação do MST

Princípios Filosóficos	<ul style="list-style-type: none"> • Educação para a transformação social; • Educação para o trabalho e a cooperação; • Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; • Educação com/ para os valores humanistas e socialistas; • Educação como um processo permanente de formação e transformação humana.
Princípios Pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> • Relação entre a prática e teoria; • Combinação metodológica entre processos de ensino e capacitação; • A realidade como base para o conhecimento; • Conteúdos formativos socialmente úteis; • Educação para o trabalho e pelo trabalho; • Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; • Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos; • Vínculo orgânico entre educação e cultura; • Gestão democrática; • Auto-organizações dos estudantes; • Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente das Educadoras e educadores; • Atitudes e habilidades de pesquisa; • Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir de MST (1997).

Por ser o MST um dos precursores da Educação do Campo, há semelhanças entre os princípios apresentados do movimento e os que regem a Educação do Campo. Por exemplo, o

compromisso com o desenvolvimento humano – que para o MST possui relação com os valores humanos socialistas⁹¹ –, da escola vinculada à realidade dos sujeitos, da gestão democrática, entre outros. Esses fatores pressupõem uma educação com formação para a vida, que se mostra incompatível aos modelos padronizados e massificados de ensino, fomentado pelos governos Michel Temer, Jair Bolsonaro e os governos estaduais de Beto Richa e Ratinho Junior.

B) Reformas a partir da BNCC, CREP e os governos federal e estadual no período de 2016 a 2022:

Quando Michel Temer ascende ao governo, há intensificação nos desmontes das políticas sociais no país. Como tratado no capítulo anterior, a educação sofre impactos como cortes de financiamento, aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁹² e do Novo Ensino Médio (NEM). Essas mudanças curriculares são observadas pelos sujeitos entrevistados:

Ela [BNCC] era um desejo, um projeto da educação e iniciamos fazendo esse processo democrático de participação das escolas, das representações, dos sindicatos, em linhas bem gerais, e a finalização da base se deu de acordo com o direcionamento com o empresariado da educação. Perdemos parte das nossas pautas quando esses empresários, os grandes grupos educacionais, parte deles, como hoje o Ratinho está loteando as escolas no Paraná. É um processo, isso não é de agora. (Ipê-Amarelo).

E complementa:

Queríamos uma reforma, uma proposição diferenciada ao Ensino Médio? Isso é uma discussão que vem há muito tempo. A Professora Monica Ribeiro, da [Universidade] Federal do Paraná, com o Observatório do Ensino Médio⁹³ faz essa discussão. Não com essa proposta que aprovou. Da mesma forma a BNCC: nós temos uma proposta, é fundamental que tenhamos em um país continental como o Brasil, uma base comum, mas não do ponto de vista desse desmonte que foi realizado por interesses privados, por interesses

⁹¹ O modelo de escola socialista não suprime a individualidade da e do estudante, mas auxilia em sua formação de maneira multilateral. A escola socialista é uma escola livre e possui também como característica o amplo desenvolvimento do trabalho produtivo nas crianças. Isso não significa alusão ou defesa da exploração do trabalho infantil, mas a incorporação ao trabalho de alunas e alunos em atividades de organização ou administração de ações da instituição, o que traz um significativo valor educativo. (Krupskaya, 2017).

⁹² Conforme informações do Ministério da Educação (s.d.), a BNCC é um instrumento norteador para a formulação dos currículos de todo o Brasil, com indicativos de competências e habilidades que espera desenvolver nas alunas e alunos ao longo do processo de escolarização.

⁹³ O Observatório do Ensino Médio da Universidade Federal do Paraná existe desde 2010 e objetiva reunir estudantes, educadoras e educadores, pesquisadoras e pesquisadores relacionados aos diversos níveis e modalidades de aprendizagem a fim de compartilhar ideias, temas e pesquisas que envolva juventude, suas relações com a escola e com o mundo do trabalho. Traz um acervo com livros, artigos, entre outros. Para maiores informações, consultar: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/>.

especialmente dessa categoria que chamamos “os empresários da educação”. (Ipê-Amarelo).

Dos relatos coletados, podem-se pontuar duas questões: 1) que o anseio por uma base comum curricular e uma reformulação do Ensino Médio já era uma necessidade identificada por representações coletivas da educação, as quais entende que uma alteração dessa natureza envolve um processo democrático e participativo e considerando a dimensão territorial do Brasil, com suas múltiplas realidades. Nesse sentido, o processo se daria por debates e de maneira participativa em que tais realidades seriam consideradas. Contudo, ao que se denota esse processo iniciado a partir de discussões acaba por tomar outros direcionamentos, alinhados a interesses mercadológicos na educação; 2) É observada a influência do empresariado da educação, representantes de grandes grupos educacionais que direcionam as discussões para atender a interesses de classe. Se analisado do ponto de vista da relação de classes, uma reforma curricular defendida por esses grupos sob o argumento de serem mais modernas ou atrativas, esconde a manutenção das estruturas de poder estabelecidas, pois a quem interessa uma classe trabalhadora mais politizada e com maior senso crítico?⁹⁴

Nesse contexto, a classe dominante se utiliza de pautas reivindicatórias da classe trabalhadora para que com malabarismos consolide respostas que são contrárias ao próprio interesse daquela classe. Isso pode ser identificado na seguinte fala:

Porque currículo é disputa, não é? Todo o tempo. Temos uma perspectiva desse direcionamento para aquilo que é de interesse da classe dominante enquanto passar a ser conteúdo pra nós enquanto classe trabalhadora. Então nós temos aí essa aprovação da base [Comum Curricular] com perspectivas pouco progressistas em virtude de quem está dando esse tom. Temos aí os desmontes das políticas [...] de educação, temos, por exemplo, a Educação do Campo (Ipê-Amarelo).

O depoimento expressa o que autores como Leite e Poroloniczak (2021) afirmam, isto é, que os grupos empresariais da educação que atuam em prol das mudanças curriculares na educação brasileira envolvem empresas como Fundação Lemann, Instituto Natura, Fundação Itaú Social, Fundação Roberto Marinho, entre outras, que juntas compuseram o movimento “Todos pela Educação” e o Movimento pela “Base Comum”. Esses grupos contaram com apoio

⁹⁴ Conforme Antunes (2017), as reformas realizadas na educação têm por finalidade, atender a interesses da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Banco Mundial e que tem neles, grandes grupos empresariais de ensino (Kroton e Estácio, por exemplo) afinados em seus ideais. A intenção de todas essas reformas está na melhoria de qualificação de mão-de-obra a partir das necessidades do mundo do trabalho, mas sob a perspectiva do capital.

governamental, atuando desde o financiamento de ações até a abertura de escolas para execução de seus projetos.

Todavia, para além da dimensão curricular, a presença de grupos empresariais na educação visa o acesso à fatia de recursos públicos destinados à Educação Básica e ao Ensino Médio:

Isso é um processo contínuo de ataque à educação pública e os interesses privados vinculam-se à educação pública visando recursos, [...] E a educação básica, se formos pensar, o Ensino Fundamental e Ensino Médio é das últimas fatias que o empresariado da educação busca acessar de qualquer forma. (Ipê-Amarelo).

As reformas do ensino são o que Freitas (2018) caracteriza como reformas empresariais da educação e engloba a padronização do ensino por meio de bases curriculares nacionais. Diante disso, o enforcamento de atividades por burocracias, assessorias, testes, plataformas online e manuais, padronizam o que deve ser ensinado aos estudantes, bem como o que deve ser direcionado à formação docente. Além disso, os testes censitários cobram a aprendizagem com base no que foi ensinado e fornecem elementos para inserção das escolas em um sistema de *accountability*, ou seja, que estimula a competição entre escolas e professores por meio de um sistema meritocrático de prestação de contas. Por fim, a responsabilização verticalizada responsabiliza trabalhadoras e trabalhadores. Essa lógica responsabiliza as instituições escolares pelo sucesso ou fracasso do processo educacional.

Por conseguinte, a chegada de Bolsonaro à presidência da república intensifica os desmontes e ataques à educação, que vinham da gestão Temer, como a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI⁹⁵). Logo, uma das primeiras ações de seu governo e que se constitui em um ataque direto à Educação do Campo. A extinção da SECADI é mencionada por um dos sujeitos entrevistados:

Quando o Governo Bolsonaro desmonta a SECADI, isso já começou com o Golpe quando a Dilma é retirada do Poder. Tivemos o Bolsonaro que acaba com a SECADI, que era a Secretaria dentro do Ministério da Educação que pensa a política pública para a educação do Campo. Bolsonaro acaba com a SECADI e temos a aprovação do novo, que já é velho, Ensino Médio, que na questão da disputa curricular temos a perspectiva de diminuição de disciplinas que entendemos que são fundamentais quando pensamos uma base do ponto de vista do ensino básico ser formativo. (Ipê-Amarelo).

⁹⁵ Com a eleição e posse de Luiz Inácio Lula da Silva em 2023 a SECADI foi recriada por meio do Decreto 11.691/23, de 5 de setembro de 2023, bem como a recriação da Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para Relações Étnico-Raciais vinculada ao Ministério da Educação.

A extinção da SECADI em 2019, somado ao corte de recursos do Programa Nacional de Educadores da Reforma Agrária (PRONERA), conforme apontado por Santos e Sapelli (2023) reforçam o perfil e a lógica de Bolsonaro de ataque e desmontes de estruturas relacionadas ao atendimento e gestão de demandas específicas e relacionadas às lutas sociais. A extinção da SECADI naquele período, somado à aprovação da BNCC e NEM, no governo de Michel Temer, traduzem significativos impactos para a Educação do Campo, pois desmontam a estrutura gestora dessa modalidade de ensino, por um lado e direciona os componentes curriculares para o viés de formação de mão-de-obra para estar à disposição do capital.

Para além da extinção da SECADI, um dos sujeitos aponta que no governo Bolsonaro a Política de Educação foi tratada:

Com descaso. Se formos analisar, principalmente no período da pandemia [da COVID-19], como o governo tratava a questão da pandemia, a negação da própria vacina, que a ciência comprova [...], a importância, o resultado positivo, então assim, foi um período muito negativo, tanto pra ciência quanto para a própria educação. O que eu avalio foi, infelizmente, um retrocesso na ciência, na educação como um todo, [...]. Retrocesso. (Pau-Brasil).

Outro sujeito aborda o período de Bolsonaro como:

Se você me pedisse uma palavra eu diria retrocesso. E um retrocesso muito grande porque justamente essa ideia da desvalorização daquilo que temos como prioridade na escola, que são os conteúdos científicos [...] Sem contar que a própria forma que a sociedade vem se organizando, ela coloca a escola, [...], num descrédito em relação à ciência. (Ipê-Amarelo).

Constatou-se, portanto, que no relato dos dois sujeitos foi mencionada a palavra *retrocesso*. O retrocesso no contexto mencionado exprime o descompromisso que o referido governo teve com a condução da Política da Educação e no trato da ciência, que como aponta *Ipê-Amarelo* estão relacionados. Como a escola é a instituição socialmente responsável pela transmissão dos conhecimentos científicos acumulados historicamente pela humanidade, o descrédito em relação à ciência também prejudica e impacta na valorização da instituição “escola”. Tendo como base autores como Leher e Santos (2023) e Santos e Sapelli (2023) que abordam sobre a gestão do governo Bolsonaro, o retrocesso mencionado pode assumir a conotação no (re) surgimento de pautas conservadoras como ideologia de gênero, “kit-gay”, doutrinação comunista nas escolas e universidades, entre outros. Bolsonaro também atacou descaradamente qualquer forma de luta coletiva e movimentos sociais, reforçando o estereótipo de que movimentos organizados como o MST são ilegítimos e criminosos. Todavia, quando

posturas dessa natureza são assumidas e reforçadas por figuras públicas, como presidente da república, há possibilidade de fomentar o ataque da própria classe trabalhadora àquelas e aqueles que lutam, neste caso, pela terra e por uma educação de fato crítica e humanamente emancipatória⁹⁶.

Não obstante, os governos do Paraná entre 2016 a 2022 seguem a lógica mercantilista da educação, a qual envolve o não reconhecimento das diferentes modalidades de ensino, como a Educação do Campo. Quando se aponta acerca da extinção da SECADI, como já tratado por Santos e Sapelli (2023), o estado do Paraná também realiza alterações na forma de condução da educação do campo:

No Estado do Paraná também tinha uma Pasta da Educação do Campo. A Educação do Campo passa a ser atendida no estado do Paraná na educação especial com a inclusão. [...] A educação quilombola, a educação indígena, a educação do campo, a EJA... o que são as modalidades, elas são colocadas em escanteio com essa ideia da padronização, da homogeneização do ensino e o Paraná faz isso muito bem. O Paraná coloca isso numa perspectiva muito forte nessa tentativa de colocar todo mundo num mesmo, digamos, numa mesma conjuntura. Porque se formos pensar as modalidades, já são dessa forma porque têm especificidades. (Ipê-Amarelo).

O relato de *Ipê-Amarelo* denota o alinhamento dos governos do Paraná às propostas dos governos federais de Michel Temer e Jair Bolsonaro quando extingue, no estado, a Pasta da Educação do Campo e a direciona para o atendimento pela Educação Especial, como se Educação do Campo e Educação Especial fossem sinônimos. Nessa perspectiva, é importante o relato:

A educação de modo geral do estado do Paraná não é valorizada [...]. O governo faz uma propaganda enganosa, porque nós enquanto profissionais da educação, nosso salário está defasado, faz anos que não tem reajuste [...]. Ele acabou com a carreira dos profissionais do administrativo, de serviços gerais. Tudo terceirizado. Então isso precarizou muito, porque as empresas pagam muito pouco, as pessoas trabalham um período e saem, então isso prejudica todo o processo da escola, interfere muito [...]. Os profissionais se sentem desmotivados pra trabalhar e infelizmente a sociedade não consegue perceber que o governo tem esse poder de fazer propaganda enganosa [...]. Então assim, [...] tem escola que tem mais, que ganha mais recurso do governo e outras menos (Pau-Brasil).

⁹⁶ Conforme Tonet (s.d.) a emancipação humana na perspectiva marxista corresponde à mesma coisa que comunismo, embora a primeira enfatize a liberdade e a segunda, outra forma de sociabilidade. Seria a maturidade do ser social que permitiria pensar a emancipação humana. Esta maturidade relaciona-se ao fato de que a realidade social atinge uma forma pela qual as determinações sociais assumem papel regente no processo histórico, inclusive com o amadurecimento das duas classes – burguesa e proletária e, por consequência, de dois projetos antagônicos de sociedade. Para maiores informações, consultar a obra: “Educação, Cidadania e Emancipação Humana” do mesmo autor.

Em suma, com base no relato identificam-se pelo menos quatro elementos: **1)** não investimento do governo do Estado junto aos servidores públicos, como por exemplo, a valorização da carreira com os devidos pagamentos e reajustes salariais; **2)** prática de terceirização de serviços e a partir de 2025, também de unidades escolares⁹⁷ sob a justificativa de redução de custos, de vacâncias e maior eficiência nos serviços prestados. A terceirização desresponsabiliza o Estado da gestão de servidoras e servidores públicos, traz a precarização do trabalho de trabalhadores terceirizados, baixos salários, restrição de atestados médicos, entre outros, que por consequência gera rotatividade e compromete o estabelecimento de relações entre profissionais com o espaço escolar, além de outros profissionais e de estudantes; **3)** alto investimento em propaganda, que é uma importante ferramenta de manipulação da opinião pública; **4)** diferenciação no montante de investimentos para as unidades educacionais a depender de sua natureza, a exemplo dos Centros Educacionais de Educação Profissionalizante (CEEP), alinhados à produção da agricultura empresarial.

C) Estruturas curriculares e a luta do CEC Aprendendo com a Terra e com a Vida em favor de uma educação dialógica com a realidade:

Em consonância à BNCC e NEM, ocorrem alterações nos componentes curriculares (antigas disciplinas ou matérias), priorizando conteúdos de Português e Matemática em detrimento de outros como Artes, História e Filosofia. Esses fatores impactam significativamente a organização curricular do Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida, pois:

Nós consideramos que todas [os componentes curriculares] são importantes e das humanas consideramos, digamos mais importantes porque forma o cidadão crítico, que vai entender de política, de cultura. A própria arte, ela é importante [...], para pessoa ter uma visão mais crítica da sociedade, como a sociedade se forma. (Pau-Brasil).

O relato de Ipê-Amarelo também revela informações que corroboram à afirmativa:

Tínhamos uma matriz [curricular] que era da nossa escola, onde a carga horária de todas as disciplinas era a mesma, nós perdemos isso quando vem o CREP [Curriculo da Rede Estadual Paranaense] (Ipê-Amarelo).

⁹⁷ A terceirização ocorre pelo Projeto Parceiros da Escola. Conforme informações disponíveis no site da SEED, este projeto “visa otimizar a gestão administrativa e de infraestrutura das escolas através de parcerias com instituições especializadas em gestão educacional [diga-se iniciativa privada]. O objetivo é permitir que diretores e gestores se concentrem mais na qualidade educacional, desenvolvendo metodologias pedagógicas, treinando professores e acompanhando o progresso dos alunos”. (Paraná, s.d.).

O sujeito *Quaresmeira* destaca que no Paraná, o Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP⁹⁸) corresponde a um conjunto de componentes curriculares que segue um padrão comum a todas as unidades de ensino. Ou seja, não há uma distinção de conteúdos que diferencie colégios do campo e colégios que ofertam outras modalidades de ensino.

Entretanto, observa-se uma contradição entre o CREP e o NEM com a Educação do Campo. No primeiro, há uma hierarquia de saberes em detrimento de outros, enquanto que a Educação do Campo se pauta na premissa de que não há hierarquia. Dessa forma, Português e Matemática possuem a mesma relevância que as demais áreas do conhecimento e que, portanto, deveriam ter a mesma carga horária. É fato que ao observar os relatos, em especial do sujeito *Pau-Brasil*, de que as disciplinas caracterizadas como “de humanas” contribuem para a formação de sujeitos capazes de fazer uma leitura da realidade para além do aparente⁹⁹.

Essa perspectiva de totalidade do sujeito no processo educativo fica comprometida quando há a aprovação do CREP e do NEM no estado do Paraná. Nesse aspecto, é identificado o posicionamento político apontado por um dos sujeitos entrevistados:

Nós perdemos [em 2022], o horário regular da aula de Artes. Passamos a ofertar a disciplina de arte, numa briga nossa, bancamos essa briga a ponto de [...] ofertar à tarde no contra turno. Ficávamos com os alunos o dia todo, eles vinham, tinham duas aulas. Ficávamos com eles na escola, ofertava almoço, isso tudo organizado pela escola, a secretaria [SEED] permitiu a nós fazermos. Não ofertou merenda a mais, não tinha gente pra ficar com essas crianças, então eles vinham, a professora dava as aulas e eles ficavam na escola, para não perdermos a disciplina de artes. (Ipê-Amarelo).

A manutenção pelo Componente Curricular de Artes foi garantida a partir do posicionamento que, embora possuísse autorização da SEED, foi oferecido pelos profissionais da instituição, desde professores a outros membros da equipe, sem a ampliação das condições objetivas ou de materiais para tal. As necessidades de alimentação e recursos humanos foram administradas pelo próprio colégio para garantir as atividades.

É possível apontar ainda que houve o compromisso assumido pela equipe escolar de garantir e reconhecer o Componente Curricular de Artes como elemento fundamental para a questão formativa e cultural de seus estudantes, buscando alternativas diante da impossibilidade de sua oferta.

⁹⁸ O CREP foi elaborado no Paraná a partir da BNCC.

⁹⁹ É importante mencionar que tanto o Português quanto a Matemática também trazem a suas possibilidades de, durante o processo de aprendizagem fazer ligações com a realidade e também contribuírem para um processo de educação crítica, a exemplo do que fez Paulo Freire.

Conforme Chauí (2018), a cultura exerce papel importante entre os seres humanos, bem porque se constitui amplamente pela capacidade da humanidade em se relacionar com o ausente por meio de símbolos como a linguagem e o trabalho e com o tempo, seja passado, presente ou futuro, está relacionada à forma pela qual os humanos se colocam e se manifestam no mundo. Dessa maneira, a manutenção do componente curricular de Artes no Colégio, mais do que uma disciplina, é uma ferramenta que contribui para que os estudantes possam se reconhecer, resistir e se posicionarem no mundo considerando suas realidades¹⁰⁰.

A propósito disso, como mencionado, o Colégio do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida é organizado com base nos Ciclos de Desenvolvimento Humano com Complexos de Estudo, herança do processo educativo do MST. Assim, significa que há classes intermediárias durante o curso do Ensino Fundamental e que não há retenções no processo de ensino.

Um dos sujeitos entrevistados aborda que houve prejuízos em relação às classes intermediárias por um período:

Durante [...] os anos de 2019 a 2022] nós ficamos sem as nossas classes intermediárias, porque nós temos [...] a avaliação por] parecer descriptivo¹⁰¹. Não temos reaprovação, por quê? Porque trabalhamos com os ciclos de formação humana [...] então durante três anos a SEED não abriu as nossas classes intermediárias, ou seja, uma mutilação da nossa proposta. (Ipê-Amarelo).

As classes intermediárias foram reabertas também através das lutas travadas pelo Colégio em conjunto com o Setor de Educação do MST com a SEED. Desse modo, não são equiparadas ao reforço escolar, porque não visam o atendimento de determinadas áreas do conhecimento, como Português e Matemática, mas propõem uma perspectiva de totalidade:

O estado oferta como reforço o PMA, que é o Programa Mais Aprendizagem, que é só matemática e português, para os alunos do sexto e sétimo ano. Na classe intermediária é português, artes, inglês... Se for nas áreas das Ciências Humanas, que é História, Geografia ele [aluna, aluno] precisa frequentar. Se for Ciências da Natureza, Matemática e Ciência, então também tem que frequentar. Então não são só duas disciplinas que são contempladas para o aluno, são todos esses componentes curriculares. (Pau-Brasil).

¹⁰⁰ A autora aponta ainda, que a cultura é, na sociedade de classes, acessada de maneiras, sentidos e instrumentos diferentes pelas classes sociais. Há a cultura erudita (produzida por artistas e intelectuais da classe média e financiada pela classe dominante), a cultura popular (produzida pelas classes populares). A cultura popular, nesse sentido, exerce um papel de resistência e conformismo.

¹⁰¹ “Parecer Descriptivo: relatório sobre o desenvolvimento da aprendizagem de cada educando, organizado por área do conhecimento e as relações humanas. Cada educador avalia o educando a partir das disciplinas e organiza-se por áreas” (Leite e Poroloniczak, 2021, p. 12).

A busca pela manutenção das classes intermediárias constituiu outro ponto de luta em favor da manutenção da proposta curricular trabalhada no colégio, que além de dialogar com os princípios educativos do MST, materializam a Educação do Campo em favor de alunos matriculados. Embora o governo do estado ofereça um programa de reforço escolar, é restrito aos componentes curriculares de Português e Matemática, reforçando novamente o caráter utilitarista da educação no estado. Ademais, no Colégio é ofertado, além do PMA, as classes intermediárias, com o objetivo de desenvolvimento educacional com base na totalidade e não haver recortes pautados em interesses externos à unidade de ensino.

Outro elemento identificado e que sofreu impactos no período analisado, além da carga horária das disciplinas e das classes intermediárias, são os períodos avaliativos:

Então nós perdemos em 2020 a nossa semestralidade, nós passamos um ano tendo trimestre. Porque o nosso sistema de avaliação é semestral? Porque fazemos um parecer descritivo e o parecer descritivo compreende-se, do ponto de vista pedagógico [que] um trimestre é muito pequeno para fazer a avaliação qualitativa, conforme está na LDB [Lei de Diretrizes e Bases da Educação]. Então a nossa proposta é semestral em virtude dessa organização dos processos avaliativos. (Ipê-Amarelo).

Portanto, a decisão do Colégio de semestralidade à trimestralidade, revela preocupação com a dimensão pedagógica, na qual o processo avaliativo não seria possível de ser realizado em um período inferior a seis meses. Quando o depoente destaca que no de ano de 2020, as avaliações foram trimestrais é porque essa decisão não se sustentou. Isso ocorreu com base na articulação da esfera estadual do Setor de Educação do MST, que culminou no Ofício 014/202, do Setor de Educação do Campo enviado à SEED. O referido documento defende que a redução da periodicidade da avaliação traz prejuízos, em especial em relação ao Parecer Descritivo, conforme Leite e Poroloniczak (2021). A resposta a esse posicionamento ocorreu por meio da Informação nº 12/2021 da SEED, cuja acatou a reivindicação, retornando o período de avaliação trimestral para semestral.

Leite e Poroloniczak (2021) contribuem à informação, justo porque relatam que embora o período avaliativo tenha retornado à semestralidade, os conteúdos permaneceram atrelados ao determinado pelo CREP. Nesse sentido, garantiram a ampliação do período avaliativo, mas sem possibilidade de grandes alterações nos conteúdos ministrados, cujo controle se dá por meio das informações que necessitam ser registradas pelas e pelos docentes no Registro de Classe *Online* (RCO).

Para além das ofensivas apontadas, outra questão identificada como impactante foi a retirada da língua espanhola enquanto alternativa de ensino de língua estrangeira moderna, permanecendo unicamente o inglês.

Quando vem o CREP, veio a obrigatoriedade, por exemplo, do inglês. Nós perdemos o espanhol. Nossos alunos tinham o espanhol desde a educação infantil lá na escola do município. Eles vinham para a nossa escola e continuavam tendo o espanhol [...]. Então não houve a possibilidade de nós terminarmos as turmas que estavam em andamento no Ensino Fundamental, com o espanhol. Houve uma ruptura. Então nós tínhamos alunos do nono ano que passaram a fazer a Prova Paraná em inglês e nunca tinham tido inglês na vida. Eles passaram a vida toda deles tenho espanhol como língua estrangeira. Nós fizemos a proposição para que a Secretaria permitisse, dentro da base, a parte diversificada, que a gente continuasse ter o espanhol e não foi permitido. (Ipê-Amarelo).

O relato de Pau-Brasil também emite considerações em relação ao Espanhol:

Tínhamos [na] nossa matriz curricular o espanhol ao invés do inglês como língua estrangeira moderna obrigatória. Também nós tínhamos até o ensino fundamental. Também perdemos e o governo impôs que tinha que ser o inglês, e então algumas perdas não conseguimos reverter. (Pau-Brasil, 2025).

Dos relatos coletados, identifica-se que o Espanhol era a língua estrangeira moderna que estudantes tinham acesso desde a Escola Municipal do Campo Zumbi dos Palmares¹⁰² e no Colégio do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida, desde os anos finais do Ensino Fundamental. Todavia, com a determinação da SEED, essa prática foi rompida.

A Língua Espanhola, além do ensino de uma língua estrangeira é de crucial importância para o Colégio em relação aos seguintes aspectos: **1)** Reforça a relação com a cultura latino-americana, marcada também pelas suas lutas pela terra, como a própria Via Campesina; **2)** Pelo fato de estudantes matriculados no Colégio e suas famílias terem sido alfabetizadas pela língua espanhola e manterem relações com países vizinhos, em especial, o Paraguai, conforme aponta Leite e Poroloniczak (2021).

Considerando que a Educação do Campo está relacionada às particularidades territoriais e culturais, a retirada do Espanhol se constitui na perda de uma referência raiz estrutural do idioma, presente do Colégio. Embora o Inglês tenha suas referências e sua importância, não é a língua que faz parte das vivências e experiências locais, haja vista que na América Latina o único país que tem o Inglês como idioma oficial é a Guiana. Nesse sentido, evidencia o quão

¹⁰² A escola municipal permanece com o ensino do espanhol enquanto língua estrangeira moderna.

afastado da realidade podem estar as orientações e determinações na condução de um modelo educacional que não dialoga com as particularidades regionais e culturais de um território.

No entanto, é válido analisar que a busca pela manutenção do componente curricular Espanhol pode também fortalecer a perspectiva de descolonialidade, ou seja, valoriza a construção de saberes que empoderam e resgatam conhecimentos de grupos oprimidos e subalternizados historicamente na intenção de romper com a lógica eurocêntrica ou colonial (Zeifert e Agnoletto, 2019).

De acordo com os relatos, é importante fazer dois recortes nas falas: 1) Quando *Ipê-Amarelo* verbaliza: “houve uma ruptura” e “nós fizemos a proposição para que a Secretaria permitisse dentro da base a parte diversificada [...] e não foi permitido” e 2) Quando *Pau-Brasil* aponta: “[...] então algumas perdas não conseguimos reverter”. Observa-se, assim, que a mudança do Espanhol para o Inglês ocorreu de maneira abrupta, inclusive pelo Inglês ser a única língua nas avaliações de aprendizagem do governo do Estado. Por conseguinte, denota que houve um choque cultural para quem não teve contato com o Inglês enquanto componente curricular de língua estrangeira.

Os relatos de *Ipê-Amarelo* e *Pau-Brasil* se complementam quando o primeiro sujeito relata que houve uma contraproposta por parte da unidade escolar para que o Espanhol fosse mantido na parte dos conteúdos diversificados, mas que essa tentativa não foi aceita pela SEED. O segundo sujeito, verbaliza que algumas perdas não foram possíveis de serem revertidas. Sobretudo, as duas falas exprimem que algumas das lutas travadas pelo Colégio não lograram êxito e, desse modo, mudanças não foram revertidas.

Conforme disposto na Instrução Normativa Conjunta nº 015/2023 DEDUC/IDPGE/SEED, mantida pela Instrução Normativa Conjunta nº 013/2024 para o ano de 2025, a Matriz Curricular do Ensino Médio no Paraná é composta pela parte da Formação Geral Básica (FGB) e pela Parte Flexível Obrigatória (PFO). Esses dois elementos são ofertados nos três anos que compõem o Ensino Médio. No segundo e terceiro ano, são acrescidos os Itinerários Formativos (IF), pelos quais o estudante deverá optar entre dois itinerários: 1) Itinerário Formativo Integrado de Linguagens e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais ou 2) Itinerário Formativo Integrado de Matemática e suas tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Além desses dois, há um terceiro, que é o Itinerário Formativo Integrador de Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

QUADRO 9 – Organização do Novo Ensino Médio no Paraná

1º ano	Componentes curriculares iguais para todos os Colégios (do Campo e não). Há estímulo e orientação para adaptação dos componentes curriculares à realidade local do Colégio, mas sem a possibilidade de fugir dos objetivos e propostas de seus conteúdos.	
2º e 3º anos	<p>Para Colégios que não são do Campo:</p> <p>Itinerário 1: Linguagens e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais</p> <p>Itinerário 2: Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias.</p>	<p>Itinerário Formativo Integrador:</p> <p>Linguagens e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais.</p>

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir de entrevista com Quaresmeira (2024).

O Itinerário Formativo Integrado foi garantido após articulações e lutas e se constituiu pela garantia das escolas do campo:

[...] Referente aos Itinerários Formativos, conseguimos garantir o Itinerário Integrado, pensando, organizado pelos Assentamentos e Setor de Educação. (Pau-Brasil).

O sujeito *Ipê-Amarelo* aponta com relação aos Itinerários Formativos 1 e 2, o seguinte:

Gostaríamos que os estudantes tivessem acesso a um pouco daquilo que é construído pela humanidade e que acabamos fazendo a transposição didática para escola nas disciplinas e perdemos com a reforma do Ensino Médio quando há essa possibilidade, que é uma falsa escolha pra juventude, de que “ah, eu quero o Itinerário x ou y”. “Ah, então vou estudar exatas porque me identifico mais com exatas”. E o ponto de vista do desenvolvimento integral do sujeito, como que fica? (Ipê-Amarelo).

A fala trazida pelos dois sujeitos demonstram duas situações: 1) A divisão do Ensino Médio em Itinerários Formativos “1” ou “2” compromete o desenvolvimento integral do sujeito (aluna, aluno), pois direciona os conteúdos por áreas, mais relacionadas às exatas ou direcionadas às disciplinas das Ciências Humanas e Sociais. Essa fragmentação do ensino também é incompatível com os princípios da Educação do Campo, como citado por Brasil (2004) e, também incompatível com os princípios educativos do próprio MST, uma vez que fragmenta a possibilidade de uma aprendizagem ampliada; 2) Houve um processo de luta e articulações para que as escolas do campo permaneçam com um único itinerário formativo, o Itinerário Formativo Integrado para abranger conteúdos constitutivos dos Itinerários 1 e 2. Essa conquista, incapaz de reverter as reformas do Ensino Médio, demonstra o perfil de luta e

resistência dos protagonistas pela Educação do Campo e sua adaptabilidade, inclusive com estruturas pensadas e impostas de cima para baixo.

D) Resistência contra iniciativas do agronegócio no CEC Aprendendo com a Terra e com a Vida:

Em relação à educação e à presença de pautas sobre o agronegócio no ambiente escolar, os sujeitos entrevistados destacam a presença do Programa Agrinholo, posicionando-se criticamente:

[O Agrinholo] vem totalmente ao contrário do Movimento Sem-Terra, que é a produção orgânica, sem uso de agrotóxico [...]. então nós não fizemos. (Pau-Brasil).

Da mesma forma, *Ipê-Amarelo* argumenta que:

O Agrinholo nós sempre negamos. Inclusive hoje o Agrinholo se institucionalizou por meio da Redação Paraná. [Se] há obrigatoriedade de se fazer as redações para se pensar o Agrinholo, nós fazemos [mas só fazemos se for] fazendo uma crítica ao Agrinholo, ou não fazemos [...]. Fazemos uma crítica de que não é possível viver de modo saudável com o veneno, tem um conjunto da população adoecida por conta do uso do veneno, isso comprovado cientificamente. (Ipê-Amarelo).

Pau-Brasil destaca que o Colégio recebeu material do Agrinholo há alguns anos e que houve posicionamento da escola em relação a isso:

[...] foi [no] ano de 2016, 2017... que recebíamos essas revistas do Agrinholo na escola, um monte. Então nós fizemos um seminário de educação das escolas itinerantes na Unioeste [...] e foi reunido bastante revista e foi feito uma passeata [...]. Do lago subimos a pé, os professores, os educadores com a bandeira do movimento [MST] e com as revistas do Agrinholo. E na frente do núcleo tacamos fogo [...] mostrando o protesto, porque o Agrinholo valoriza a monocultura, o uso de fertilizantes químicos, o veneno. Então fizemos uma denúncia [...], sobre qual é a finalidade do Agrinholo, educar as crianças pra achar que é normal usar veneno, que é normal produzir só soja, só?... [...], essas coisas, [...]. A mídia mostrou e tivemos que justificar e a justificamos porque éramos contrários. Mas não fomos punidos por isso, nem pelo estado [do Paraná] nem pelo Núcleo [...]. Então fazemos as denúncias dessa forma também. (Pau-Brasil).

As informações expostas pelos sujeitos entrevistados demonstram que o modelo de produção agrícola denominado agronegócio ou agricultura empresarial visa adentrar também na esfera da educação. Através de conteúdos lúdicos e transvestidos de argumentos como a preocupação com a educação, apontam para uma visão de mundo específica em que o

agronegócio é tido como única alternativa viável para quem vive no rural. A atenção e o posicionamento crítico em relação a essa lógica, observados nos relatos descritos, buscam preservar o Colégio de conteúdos que embora tenham como ponto em comum o rural, não dialogam com a visão de agricultura e de educação baseadas no respeito ao meio ambiente, à realidade local e ao respeito e preservação de saberes. De fato, revelam uma forma homogênea e predatória do meio ambiente, recursos e formas de produção.

Nesse sentido, constata-se que as ações que mais impactaram o Colégio durante o Governo de Michel Temer, foram a aprovação da BNCC e a implementação do NEM, que embora se constituísse como necessidade identificada pela base, movimentos, representações coletivas e sindicatos, entre outros, tomou rumos que vão ao encontro de uma necessidade formativa, que atende aos interesses do capital, seja do ponto de vista da formação de força-de-trabalho ou da alienação da classe trabalhadora.

Embora no Capítulo 2 tenham sido abordados os cortes orçamentários para a educação, o que se sobressaiu nos relatos foram os impactos a partir das mudanças na estrutura curricular de ensino. Ademais, os governos do Paraná, no período de recorte temporal da pesquisa, seguiram na esteira das modificações implementadas pelo governo federal do período, implementando no Paraná o NEM e também o CREP, este correspondente à BNCC.

De acordo com os dados coletados e a literatura pesquisada que subsidia essa análise, no período temporal estudado houve impactos significativos na Política de Educação. Em vista disso, houve cortes nos recursos, no direcionamento de currículos que atendam mais aos interesses do capital que da classe trabalhadora e desvalorização da ciência e dos direitos humanos. Nesse sentido, em um contexto de valorização do agronegócio e desvalorização de movimentos sociais de luta pela terra, há também impactos na Educação do Campo.

Entretanto, o Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida assumiu uma postura ativa de defesa e de luta pelo currículo de acordo com a Educação do Campo. Assim, com base em negociações coletivas, como o apoio do Setor de Educação do MST e individuais com a SEED o intuito estava em garantir que essa modalidade de educação fosse garantida. Observa-se que as lutas políticas travadas nessa defesa têm suas raízes no próprio MST e na compreensão de educação que o movimento tem.

4.2.2 Eixo 2: A luta política do CEC Aprendendo com a Terra e com a Vida nos diferentes espaços sócio-políticos

A Educação do Campo, forjada a partir dos movimentos sociais, possui íntima relação com a realidade, além das paredes da escola. Significa que não é possível conceber uma Escola *do e para o campo* sem as conexões que ela exerce com a realidade social à sua volta.

Nesse sentido, esse eixo objetiva abordar e analisar os dados coletados nas entrevistas que não estão direcionadas a questões curriculares ou pedagógicas, mas que também se constituem por lutas em defesa da Educação do Campo no Colégio Estadual Aprendendo com a Terra e com a Vida. Para tal, o eixo está dividido em cinco aspectos analíticos de análise: **a)** Relação com o poder público; **b)** Relação com o Núcleo Regional de Educação (NRE), Secretaria Estadual de Educação (SEED); **c)** Relação com o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, comunidade escolar e Conselhos de Direitos; **d)** Relação com outras instituições de ensino e auto-organização das e dos estudantes; **e)** Conquistas e perspectivas para o futuro.

A) Relação com o Poder Público:

A relação com o poder público refere-se, neste tópico, enquanto gestões governamentais. No caso do Paraná, será tratada a relação com a Secretaria de Estado da Educação (SEED) em um ponto específico.

Autores como Freitas (2018), Costa (2023), Leher (2021), Antunes (2020) apontados no capítulo 2, abordam que entre os anos de 2016 a 2022, as duas gestões do governo federal, Michel Temer e Jair Bolsonaro, se constituíram como devastadoras para as políticas sociais no Brasil. Nesse contexto, aconteceram cortes de investimentos, mudanças nas bases curriculares para atender interesses do mercado, desqualificação da ciência, condução da educação a partir de pautas moralistas e conservadoras, entre outras.

O contexto da condução política do governo federal foi marcado por intensificar ataques a movimentos sociais e à democracia. Na esfera estadual, também é observado um direcionamento da política de educação para um viés privatista, mercadológico e de fechamento de escolas, como também foi abordado no capítulo anterior, por autores como Mendes et al. (2020), Silva (2023) e Leite e Poroloniczak (2021).

A coleta de dados confirmou informações de desmontes da educação no Brasil e no Paraná. Ao mesmo tempo, identificaram ações de agentes políticos na defesa de pautas da classe trabalhadora – reveladas a nível estadual e municipal – demonstrando que o Estado é palco de disputas e contradições.

Nesse aspecto analítico, não houve menções acerca do governo de Michel Temer. Alguns dados coletados que fazem referência a ele serão tratados quando for abordada a articulação com a comunidade escolar e a auto-organização dos estudantes.

A respeito do Governo Bolsonaro, houve menções acerca da repressão aos movimentos sociais:

Teve perseguição dos movimentos sociais, muita violência, principalmente no período do Bolsonaro tiveram despejos de vários acampamentos. (Pau-Brasil).

O sujeito entrevistado cita que houve despejos no período pesquisado e que as crianças e adolescentes eram alunos das escolas do Assentamento:

O pré-assentamento São João, que as famílias já estavam cada uma em seu lote [...]. Então tudo isso naquele período que ele [Bolsonaro] conseguiu atacar, ele atacou. Então foi um período que a gente vivia muito inseguro do que poderia acontecer no dia seguinte. (Pau-Brasil).

Em 2020, outro acampamento também teve o risco de ser desmantelado¹⁰³,

Por exemplo, o [então Acampamento] Resistência Camponesa¹⁰⁴ estava naquele processo de compra e no período do Bolsonaro estavam querendo que houvesse um despejo [...]. Então foi um período de muita perseguição e resistência. (Pau-Brasil).

À medida que a possibilidade de despejo foi cogitada, houve também a resistência do movimento, bem como de outras figuras:

Teve vigília de vários dias que foi muito importante, que inclusive teve o apoio de autoridades, desembargadores, oficial de justiça; muito vieram conhecer [...]. Teve apoio de muitos políticos da esquerda e também de pessoas que simpatizam com o movimento. (Pau-Brasil).

A comunidade local, em especial a que estava nos assentamentos, viveu um período de instabilidades e inseguranças com relação ao destino das ocupações.

Outro sujeito pontua o quanto perigoso foi o movimento vivido a nível federal com o governo de Bolsonaro:

Nós corremos um risco muito sério de estarmos vivendo, nesse momento, uma ditadura [...]. um setor muito grande da sociedade não compreendeu o que nós vivemos nos últimos anos [...]. Então isso é muito grave e implica

¹⁰³ O Jornal Brasil de Fato noticiou esse movimento em 28 de fevereiro de 2020. A matéria pode ser consultada em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/02/28/vigilia-em-defesa-de-acampamentos-do-mst-em-cascavel-pr-completa-2-meses/>.

¹⁰⁴ Este acampamento tornou-se assentamento por meio da Portaria 976/2025 do MDA/INCRA, de 6 de fevereiro de 2025.

diretamente no que a gente coloca: um projeto de educação para a classe trabalhadora (Ipê-Amarelo).

A fala de Ipê-Amarelo aponta para o risco que a sociedade brasileira estava vivendo na forma de ditadura e também o quanto implicaria na perspectiva de um projeto de educação para a classe trabalhadora.

O sujeito acrescenta o seguinte:

Então essa ideia de que a escola doutrina nos coloca como inimigos de uma classe que hoje se informa por meio do tiktok e whatsapp. Temos um analfabetismo digital gigantesco. (Ipê-Amarelo).

O trecho narrado sinaliza duas questões importantes: **1)** A primeira, reitera o que Leher e Santos (2023) abordaram, conforme exposto no capítulo 2, considera a ideia da escola enquanto instituição doutrinadora, também estendida às universidades públicas, que foi um ataque constatado, especialmente no governo de Jair Bolsonaro. Esse ataque se constituiu como parte da conduta do referido governo publicizada em momentos diversos e em diferentes contextos sob a justificativa de uma “guerra cultural”; **2)** A segunda, possui relação com a primeira, uma vez que revela as redes sociais como um considerável canal de informação e de ampla abrangência. Foi, portanto, pelas redes sociais, como *tiktok* e *whatsapp*, que muitas informações falsas foram veiculadas e consumidas.

Para além da postura de um governo, o sujeito *Ipê-Amarelo* menciona também o Legislativo Federal nesse processo:

Nós temos um congresso altamente reacionário. Temos a bancada do boi, do agronegócio. (Ipê-Amarelo).

A fala expressa e reitera informações apontadas por Lowy (2016), no capítulo anterior, com relação à Bancada “BBB” (Boi, Bíblia e Bala). No caso do relato, o sujeito sinaliza que o Congresso Nacional é campo em que algumas das figuras públicas foram eleitas para defenderem pautas de um grupo muito específico, que neste caso, representam o agronegócio.

Em relação ao estado do Paraná, os sujeitos mencionaram os embates apontados no Eixo 1. Um dos sujeitos abordou que os governos de Beto Richa e Ratinho Júnior não fortaleceram as escolas do campo, mas apresentaram investidas para o seu fechamento:

Enfrentamos no governo Beto Richa e agora o Ratinho. Diziam que o Ratinho ia fechar as escolas dos acampamentos, as escolas do campo, acabar com as escolas itinerantes. [...] eles tentam ir cortando alguns direitos que a escola

tem para tentar fragilizar, para ver se recuamos. Mas isso o movimento jamais vai fazer. (Pau-Brasil).

O sujeito relata que os desafios contribuem para o fortalecimento do movimento:

Para o Movimento sem Terra as vezes é importante que aconteça isso [referindo-se às questões vivenciadas especialmente por Bolsonaro] porque é nesse momento que o movimento se fortalece. (Pau-Brasil)

Ao mesmo tempo em que houve o movimento para enfraquecer as escolas do campo, foram identificadas informações de figuras políticas aliadas à luta. O sujeito Jacarandá-Mimoso destaca os nomes de Dr. Rosinha (PT) e Professor Lemos (PT) que a nível estadual colaboraram de maneira fundamental com projetos.

Ademais, três sujeitos entrevistados mencionaram que houve e há também algum apoio de figuras políticas em defesa do Colégio, conexas aos relatos, ao Partido dos Trabalhadores (PT), por duas razões: a ligação histórica do partido com o MST e o fato de que em Cascavel não haver outros partidos alinhados ou defensores de interesses da classe trabalhadora.

O entrevistado Pau-Brasil faz menção a figuras políticas que se posicionam a favor de pautas defendidas pelo Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida:

Têm os políticos de esquerda que dão apoio, que ajudam na denúncia e na defesa. (Pau-Brasil).

Quanto à esfera municipal, o referido sujeito cita as figuras de Paulo Porto (PT) e Professora Lilian Porto (PT)¹⁰⁵. Uma das proposições que Paulo Porto apresentou em sua legislatura foi a proibição do uso de agrotóxicos próximo a escolas e unidades básicas de saúde do Município. A iniciativa foi convertida na Lei Municipal 6.484/2015, de 25 de maio de 2015, que “Regulamenta o uso e aplicação de agrotóxicos próximo aos locais que especifica no município de Cascavel e dá outras providências” (Cascavel, 2015)¹⁰⁶:

Cascavel tem uma lei municipal que não pode usar veneno próximo à escolas, postos de saúde [...]. Essa lei é uma coisa bastante emblemática, aprovar uma lei dessas em Cascavel. Na época Paulo Porto conseguiu. (Ipê-Amarelo).

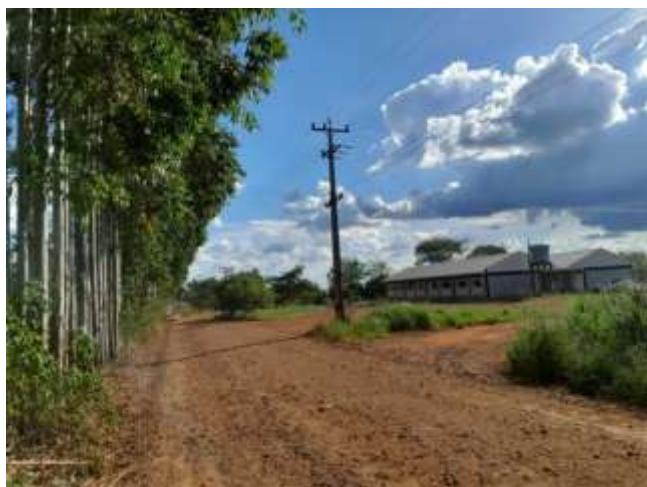
¹⁰⁵ Paulo Porto (PT) legislou como vereador de Cascavel por dois mandatos: o primeiro no período de 2013 a 2016 e o segundo, de 2017 a 2020. Liliam Porto (PT) também legislou como vereadora de Cascavel no período de 2021 a 2024.

¹⁰⁶ Embora a lei tenha sido aprovada fora do recorte temporal da pesquisa, essa foi uma informação relevante trazida por um dos sujeitos entrevistados, pois reflete uma importante conquista da comunidade.

Para o sujeito entrevistado, a lei evitou que algumas situações prejudiciais à saúde voltassem a ocorrer, inclusive no Colégio pesquisado, por conta do uso de agrotóxicos próximo ao Colégio:

As nossas crianças viviam com dor de cabeça, passando mal. E a gente não tinha aquela barreira verde que tem hoje, com os margaridões e com os eucaliptos. Eles [trabalhadores da fazenda vizinha] vinham e passavam veneno do lado da escola e as crianças e professores constantemente passavam mal. Depois que o Paulo conseguiu aprovar essa lei, que também era uma reivindicação, melhorou isso. (Ipê-Amarelo).

FOTO 11 – Vista da Barreira Verde (à esquerda) e o Colégio à direita



FONTE: Arquivo pessoal (2025).

Essa articulação com o legislativo ocorreu também a partir de um movimento de denúncia do próprio Colégio em veículos de comunicação considerando as consequências do uso de agrotóxicos tão próximos à escola.

Foi feito denúncia, matérias no jornal. (Ipê-Amarelo).

O Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida assumiu postura de denúncia e reivindicação em favor da preservação da saúde de seus estudantes, bem como da própria comunidade escolar. É importante destacar que a barreira verde mencionada não existe somente nas proximidades do Colégio, mas na divisa do assentamento com a propriedade vizinha – fazenda com produção de *commodities*. Dessa forma, a lei municipal aprovada não beneficiou somente as escolas do assentamento, mas também parte da comunidade assentada.

É importante destacar que a fala dos sujeitos denotam o conhecimento crítico da realidade local e, assim sinalizam que a aprovação de uma barreira verde ao redor de escolas e unidades de saúde é uma importante conquista em um município localizado em uma região

onde a agricultura empresarial é marcante. Parte dessa conquista se dá, como mencionado, ao fato da estratégia de mobilização da opinião pública pela veiculação de matérias na mídia local, evidenciando a necessidade e os benefícios da iniciativa.

Outras ações requisitadas pelo CEC Aprendendo com a Terra e com a Vida se referem ao transporte escolar:

A própria questão do transporte escolar: quando nós solicitamos ao município, os próprios procuradores veem o direito de ir e vir¹⁰⁷ e que as crianças têm o direito de frequentar a escola. Mas o ônibus não consegue ir ao Acampamento Primeiro de Agosto, por exemplo. A gente solicita que o município arrume a estrada, mas alegam que não poderiam entrar [na área do acampamento] porque ali é propriedade privada. (Ipê-Amarelo).

O sujeito refere-se ao fato de que advogados procuradores do Município de Cascavel reconheceram o direito constitucional de ir e vir, mas que contraditoriamente o município alegou que não poderia adequar a estrada por estar dentro de uma propriedade privada. Por fim, comprometeu o direito à educação de crianças e adolescentes residentes em um dos acampamentos.

A propriedade privada se sobrepõe ao direito à vida, à educação, ao que se propõe o ECA, ao que se propõe a LDB. Então essa é uma disputa que nós precisamos fazer do ponto de vista legal. Precisamos conhecer o que é instrumento legal para que nós possamos [exigir] o que se tem direito. A propriedade privada não pode se sobrepor aos outros direitos. (Ipê-Amarelo).

O sujeito entrevistado destaca a necessidade de conhecer os instrumentos legais para a garantia de acesso aos direitos e às formas de cobrar o Estado por cumpri-las. Outro aspecto a destacar é em relação à justificativa para a não realização de adequações da estrada. Para não “ferir” o direito à propriedade privada – defendido pelo capitalismo – são violados outros direitos considerados fundamentais – como é o caso do direito à educação - prioridade absoluta de atendimento a crianças e adolescentes.

FOTO 12 – Matéria veiculada pela CATVE sobre a condição das estradas de acesso ao Acampamento Primeiro de Agosto – 05 de abril de 2022¹⁰⁸

¹⁰⁷ O sujeito refere-se que os advogados procuradores do Município de Cascavel reconheceram o direito constitucional de ir e vir, mas que contraditoriamente o município alegou que não poderia adequar a estrada por estar dentro de uma propriedade privada.

¹⁰⁸ Matéria disponível em: <https://catve.com/noticia/6/361798/>. Acesso em: 12 jul. 2025.



Fonte: CATVE, (2022).

Os relatos evidenciam que o Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida possui relação com o poder político, em especial a nível estadual e municipal. A perspectiva é articular ações e iniciativas em defesa da manutenção da instituição a partir de seus interesses, que se desdobra no acesso de qualidade à educação de estudantes.

B) Relação com o Núcleo Regional de Educação (NRE), Secretaria Estadual de Educação (SEED):

A escola não pode ser concebida como uma ilha. Uma intuição de ensino como é o caso do Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida traz a necessidade intrínseca com outras instâncias administrativas da Política de Educação. A um nível mais próximo da realidade local, há o Núcleo Regional de Educação (NRE) e a nível mais amplo, a Secretaria Estadual de Educação (SEED). O NRE possui em seu quadro, a figura da tutoria, que assessorava colégios de acordo com as orientações e determinações da SEED.

Contudo, um dos sujeitos entrevistados menciona que o Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida possui características particulares e que o NRE tem essa percepção:

[É] aquela escola diferente. (Ipê-Amarelo).

Essa referência ocorre não em sentido pejorativo, mas no reconhecimento de que a instituição demanda especificidades para a Educação do Campo no assentamento do

Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Isso porque o NRE de Cascavel possui outras escolas que também são do campo, mas esta apresenta suas particularidades.

Então Cascavel não tem outras escolas exceto pela modalidade “campo” que se vincule à nossa proposta [...]. Temos hoje a nossa proposta fortemente vinculada a questão da agroecologia que é proposta do MST enquanto movimento. (Ipê-Amarelo).

Complementa:

Temos escolas do campo que estão localizadas geograficamente no campo, que tem uma ou outra coisa relacionada, mas que não tem uma proposta específica pensando essa proposta da Educação do Campo. (Ipê-Amarelo).

Para além da resistência que a instituição faz a partir da concepção do MST demonstra que o fato da escola estar localizada na área rural ou ser classificada como “do campo” não significa que sua base curricular corresponda necessariamente a essa modalidade de ensino¹⁰⁹. O Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida tem definido que sua proposta está alinhada às pautas defendidas e encampadas pelo MST, dentre elas, a questão da agroecologia.

A relação do NRE com o Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida é mencionada pelos sujeitos da seguinte maneira:

O NRE busca atender a nossa escola na nossa especificidade. Os entraves quando ocorrem é mesmo a nível de secretaria [...]. Quando buscamos o NRE, dentro do que é possível, tem um conjunto de pessoas que estão lá e que nos atende, que comprehende a nossa proposta, que trabalha, que respeita. (Ipê-Amarelo).

Outro sujeito destaca:

A relação com o NRE sempre foi tranquila, sempre ajudaram. (Jacarandá-Mimoso).

O sujeito Pau-Brasil complementa a informação sobre a relação com o NRE de Cascavel, mas também aborda uma nova informação:

*Eles [o NRE] mandam um documento que tem que fazer “isso”. **Nós vamos e questionamos.** Ou fazem um encaminhamento, mas pra nossa escola não cabe esse encaminhamento porque a nossa proposta é diferente. O NRE é*

¹⁰⁹ Ana Carolina de Paula em sua pesquisa *stricto sensu* intitulada: “A concepção de educação das escolas rurais do Município de Toledo/PR”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Unioeste Campus Cascavel em 2018 faz a análise acerca deste tema. A dissertação está disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/4196>.

parceiro, acabam entendendo, porque eles sabem que a escola faz o enfrentamento. (Pau-Brasil – grifo do pesquisador).

Outro sujeito cita o seguinte:

É reunião com a Secretaria, ocupação do NRE, ocupação da SEED (Ipê-Amarelo – grifo do pesquisador).

A partir dos relatos, constata-se que o CEC Aprendendo com a Terra e com a Vida demanda questões específicas e que o NRE busca atendê-las de acordo com o possível. As informações narradas trazem conteúdos convergentes quando abordam que a relação com o NRE é respeitosa e que ocorre há algum tempo. É evidente, porém, que mesmo diante de uma relação diplomática, há ocasiões de posicionamento ostensivo por parte da comunidade escolar em defesa do Colégio, traduzida na ocupação de espaços públicos com o próprio NRE ou a SEED. Os maiores embates, ao que se pode constatar, são com a SEED pelas orientações e determinações gerais, as quais podem ser pelos conteúdos padronizados acerca da política de educação no Estado e mais que isso, pela sobrevivência das escolas do campo. Essa questão foi abordada nas entrevistas, não relacionadas ao Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida, mas a outras escolas do campo:

Intensificam o ataque, a ordem de fechamento da escola. E tem legislação que não pode fechar as escolas assim. E a SEED: “não, vamos fechar um número ‘x’ de escolas do campo a nível de Paraná”. E muitas conseguiram fechar. (Ipê-Amarelo).

Embora os sujeitos não tenham feito referência à possibilidade de fechamento do Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida, observa-se que houve uma investida por parte do governo do estado para que algumas das escolas do campo encerrassem suas atividades no estado do Paraná. Essa condição denota que o governo do estado não tem a Educação do Campo e o fortalecimento das escolas que desenvolve essa modalidade como prioridade. A informação se mostra complementar aos dados apontados no capítulo anterior quanto à quantidade de escolas do campo que tiveram suas atividades encerradas, especialmente entre os anos de 2020 a 2023, período do governo de Ratinho Junior.

No caso de Cascavel, a situação foi assim relatada:

Nós temos aqui na escola uma turma que tem só duas alunas matriculadas, o nono [ano] da manhã. Se fosse outra escola, o governo teria fechado a sala, tinha colocado no transporte [escolar] e mandado pra outra escola. Conosco

ele nem mexeu, porque sabe que fazemos o enfrentamento. É um direito delas estarem aqui. (Pau-Brasil).

O exposto demonstra que o Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida tem trilhado um caminho na contramão do que a SEED tem realizado com as escolas do campo, ao abordarem que não houve questionamento por parte da Secretaria ao fato de haver uma turma com dois alunos.

Diante das informações reveladas nas entrevistas, a relação entre o Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida e NRE são diplomáticas e atendem às demandas e reivindicações trazidas pela instituição de ensino naquilo que é possível. Porém, os maiores embates têm ocorrido em nível de SEED relacionadas à defesa da organização do Colégio e às características do MST.

C) Relação com o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, comunidade escolar e Conselhos de Direitos:

As famílias assentadas, mesmo com a garantia de um espaço de terra, mantêm seu compromisso, defesa e luta pela reforma agrária através da conquista pela terra de quem ainda permanece nos acampamentos. São as famílias assentadas e também dos acampamentos que compõem a comunidade escolar do CEC Aprendendo com a Terra e com a Vida. A característica de participação e de coletividade no MST possibilita que a comunidade assentada se mantenha vigilante às conquistas alcançadas. A questão se refere à luta pela terra e também à luta pela educação nas escolas no Assentamento Valmir Mota.

Porque uma das matrizes do movimento é a luta. Que tem que estar sempre à postos pra lutar. (Pau-Brasil).

A construção do vínculo do movimento com a educação eu acho muito importante. A manutenção das escolas se dá por essa luta política que o MST faz junto à SEED, junto aos governos. (Ipê-Amarelo).

Quanto à participação da comunidade junto à escola, há o seguinte relato:

Pais que são de acordo sempre ajudaram; nas assembleias sempre teve bastante gente. (Jacarandá-Mimoso).

O sujeito apresenta duas informações relevantes: 1) A comunidade escolar é atuante e participativa no que tange a assuntos relacionados ao Colégio. De acordo com o contexto geral dos relatos, observa-se que a participação acontece por meio da militância, mas também de

espaços formais de discussão, como é o caso da Assembleia de Pais¹¹⁰; 2) Quando o sujeito menciona “aqueles que são de acordo” revela que há no assentamento a compreensão de que outras instituições de ensino também podem se constituir como escolha para a matrícula e frequência de seus dependentes. Sinaliza, diante disso que não são todas as crianças e adolescentes do Assentamento Valmir Mota de Oliveira que estudam nas duas escolas do local. Tais relatos sinalizam que as lutas do MST, através do Setor de Educação têm a participação da comunidade escolar e, sobretudo é essencial para a garantia da manutenção do Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida.

O entrevistado Ipê-Amarelo também relata acerca posicionamento da comunidade escolar nos momentos de reivindicações e lutas:

Quem vem nessa hora? A própria comunidade. São representantes do Conselho Escolar, alunos, mães que trabalham na escola enquanto funcionárias, mas que também faziam parte do Conselho Escolar e da APMF [Associação de Pais, Mestres e Funcionários]. (Ipê-Amarelo).

Acrescenta:

Onde a comunidade resiste, onde a comunidade conhece os direitos, as leis que protegem a Educação do campo, as escolas conseguem se manter abertas. A própria sobrevivência de uma escola hoje no campo já é muito simbólica. (Ipê-Amarelo).

É importante observar que a comunidade escolar compõe a equipe de trabalhadores da escola. Outro aspecto que é observado é em relação ao simbolismo que representa a sobrevivência de uma escola do campo. Simbólico, porque representa um ponto de resistência à extinção das escolas do campo como realidade e das consequências da presença do capital na agricultura, que expropria e expulsa as populações rurais, obrigando-os a migrarem para as cidades. Mesmo quem (ainda) resiste no espaço rural na condição de camponês, pode se deparar com um arcabouço educacional que não dialoga com a sua realidade, que não é o caso do colégio pesquisado, podendo desestimular o processo de aprendizagem e ampliar situações de evasão escolar.

Diante disso, a comunidade se articula para que a Educação do Campo seja mantida e o funcionamento do Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida

¹¹⁰ A Assembleia de Pais não é a única forma de participação da comunidade escolar. Pode-se citar também a APMF, o Conselho Escolar e a participação da comunidade escolar na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP). Essas três últimas formas de participação não foram mencionadas pelo sujeito no momento da entrevista.

permaneça é observado no trecho citado no item B “[...] reunião com a Secretaria, ocupação do NRE, ocupação da SEED” e também no trecho abaixo:

Nós fazemos todo esse trabalho por fora do institucional. Quem faz isso é a comunidade, é a escola junto com o Setor de Educação do MST que conseguimos fazer essa luta e essa resistência para que não percamos totalmente a nossa proposta, porque sua integralidade não conseguimos aplicar em virtude da própria forma que o CREP e o Ensino Médio estão organizados. Nós costumamos dizer que a escola só existe por sustentação política da comunidade e por respaldo do MST. (Ipê-Amarelo – grifos do pesquisador).

Quanto ao relato exposto, é importante sinalizar duas questões: **1)** A postura ativa da comunidade em defesa do processo educativo no Assentamento – que aqui se estende também à Escola Municipal do Campo Zumbi dos Palmares – e dos profissionais da educação que exprimem a militância em defesa da educação, quando Ipê-Amarelo menciona “por fora do institucional”. Ou seja, demonstra que os profissionais além do compromisso educativo que lhes é de responsabilidade, há preocupação quanto a articulações e mobilizações em favor da Educação do Campo em momentos que não interfiram em suas responsabilidades legais e profissionais de servidores públicos; **2)** Outro fator de destaque na fala, é com relação às obrigações legais que o Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida necessita cumprir para se consolidar como instituição de ensino vinculada ao estado. Esse movimento é constatado no âmbito curricular com o Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP) e com o Novo Ensino Médio (NEM), em que embora haja uma luta pela manutenção da proposta curricular do MST com os Tempos Educativos, Núcleos Setoriais e Temos Formativos relacionados à Educação do Campo, situações de organização curricular necessitam seguir diretrizes e compromissos legais que fazem parte da rotina escolar.

Não obstante, outro fator destacado diz respeito aos Conselhos de Direitos, em especial ao Conselho Estadual de Educação (CEE):

Buscamos junto ao Conselho Estadual de Educação que a SEED cumpra o que está na nossa proposta. Por quê? Porque é uma proposta aprovada. Sempre que esbarramos em algum entrave, que questionam o que fazemos na nossa escola, desde a organização dos tempos educativos, sempre lembramos: temos uma proposta aprovada pelo Conselho Estadual de Educação. (Ipê-Amarelo).

É importante sinalizar que quando o sujeito traz “a nossa proposta” refere-se à escola do Campo. O desenvolvimento da Educação do Campo mantém particularidades na forma de

organização do processo educativo do MST. Fica evidente quando no relato são mencionados os Tempos Educativos, que são uma característica do Movimento¹¹¹. Pode-se, assim, sinalizar, que o Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida exerce um duplo processo de luta e resistência: 1) Em defesa da modalidade da Educação do Campo em um contexto de educação plataformizada e homogeneizada e 2) Para que a instituição não perca também as suas características e raízes de uma escola nascida em um movimento social de luta pela terra através da Reforma Agrária Popular.

O mesmo sujeito entrevistado destaca a necessidade de ocupar essa importante instância de controle social e também de outras formas de organização social:

Precisamos fortalecer os conselhos, os espaços de luta dos movimentos sociais, os sindicatos, tudo aquilo onde a população pode participar [...] temos hoje uma democracia representativa, mas uma democracia onde a população não se sente efetivamente representada. (Ipê-Amarelo).

A participação social nos espaços como conselhos de direitos em movimentos sociais e sindicatos é necessária em um país democrático, mas que a população não se sente representada pelos seus governantes. Além disso, o relato expõe que essa participação social não deve ser *pro forma*, ou seja, não pode se constituir apenas por mera formalidade. Com relação ao MST, constata-se que o respaldo é dado pelo Setor de Educação do movimento, que se articula junto à SEED na perspectiva da defesa de educacionais com base na realidade deste movimento social. Logo, são nas articulações com o setor, que as pressões e reivindicações ganham corpo nas orientações e determinações do Estado por meio da SEED.

D) Relação com outras instituições de ensino e auto-organização das e dos estudantes:

O Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida é defendido ativamente pela comunidade escolar, profissionais da educação e pelo MST por meio do Setor de Educação. Além desses atores, a coleta de dados revelou que essa luta ocorre de forma particular e coletiva articulada a outros Colégios de Assentamentos e Acampamentos, considerando a organização institucional e a auto-organização dos estudantes. Este grupo não é passivo e alheio à realidade de um colégio.

¹¹¹ Os Tempos Educativos correspondem à atividades para diversificar os tempos na escola e está relacionado às diferentes dimensões do ser humano a fim de “[...] potencializar a aproximação de conhecimentos e habilidades diversas” (Leite e Poroloniczak, 2021, p. 11). Essa dimensão se materializa, portanto, por meio de oficinas, trabalho produtivo coletivo, através da organização individual e coletiva, da vivência da mística do movimento¹¹¹ e o gosto pela literatura e a arte.

Então temos outras escolas de assentamento e acampamento no Paraná que trabalhamos conjuntamente para fazer a luta e manter a proposta da escola com os tempos educativos, mudando a avaliação que compreendemos como a mais adequada, com as classes intermediárias. (Ipê-Amarelo).

Quando fazemos essa luta, esse enfrentamento não envolve só o nosso colégio. Acaba envolvendo outros colégios de outros assentamentos e escolas itinerantes. Essa proposta de educação é pensada não só para a escola aqui de Cascavel, mas para escolas itinerantes do movimento que estão espalhadas por vários municípios do estado do Paraná e alguns colégios de assentamentos. (Pau-Brasil).

Os dois relatos revelam que as lutas travadas na perspectiva educativa do MST ocorrem em movimentos coletivos, os quais fortalecem o processo reivindicatório e pressionam de maneira efetiva o Estado ao atendimento das necessidades requeridas. Ao defender a concepção educativa do MST, atua-se em defesa da Educação do Campo, pelo seguinte: a concepção de Educação do Campo surge de lutas coletivas encampadas por movimentos sociais e representações ligadas à terra, como por exemplo, as Escolas Família Agrícola do Movimento de Educação de Base (MEB), dos Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), organizações com entidades sindicais, povos originários, e quilombolas. Portanto, há um caráter indissociável entre processo educativo do MST e Educação do Campo. Quando a Educação do Campo traz como princípios, dentre outros, a valorização dos diferentes saberes no processo educativo e o lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos (Brasil, 2004), há o entendimento de que a Educação do Campo pode ser desenvolvida em uma instituição de ensino de um assentamento de Reforma Agrária ou de acampamentos com características particulares dessa realidade, da mesma forma que pode ser desenvolvida em instituições escolares de reassentamentos de atingidos por barragens, Vilas Rurais ou demais comunidade rurais, também com suas particularidades.

A articulação com outras instituições, foi mencionada pelos sujeitos da pesquisa. O processo de auto-organização estudantil¹¹² do Movimento Ocupa Paraná se coloca contrário à aprovação no NEM no governo de Michel Temer¹¹³.

¹¹² Ao pesquisar sobre o assunto, identificou-se uma reportagem do Jornal Brasil de Fato datada de 19 de outubro de 2021, que mostra a articulação de estudantes também por melhores condições estruturais do colégio. Isso significa que a adesão ao Movimento Ocupa Paraná não foi a primeira mobilização das e dos estudantes. Como esse fato não foi narrado nas entrevistas, ele não compõe a análise. Contudo, informações a respeito podem ser consultadas em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/10/19/nossas-salas-estao-caindo-protestam-estudantes-de-colegio-do-campo-em-cascavel-pr/>.

¹¹³ Poroloniczak, et.al. (2023) abordam como o movimento Ocupa Paraná aconteceu no Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida.

Os próprios estudantes quando veio a aprovação no Novo Ensino Médio se mobilizaram, fecharam a escola. Eles não queriam que tivesse essa mudança porque eles entendiam que essa era uma perda para eles. (Pau-Brasil).

Do mesmo modo:

Os estudantes se mobilizaram, fecharam a escola, fizeram denúncias. Foram feitos documentos, encaminhado ao NRE justificando a manutenção da nossa proposta pedagógica, da carga-horária dos componentes curriculares. Foi feito todo um trabalho junto ao Núcleo Regional de Educação e também à SEED. (Pau-Brasil).

Portanto, as frentes de luta ocorrem em movimentos dos estudantes que, assim como em outros colégios estaduais – não somente do campo – demonstraram-se insatisfeitos à aprovação do Novo Ensino Médio (NEM), uma vez que são os mais afetados pelas alterações realizados no governo de Michel Temer.

E) Conquistas e perspectivas para o futuro:

A construção analítica realizada demonstra que o Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida possui histórico de lutas desde o início de suas atividades enquanto escola itinerante. Nesse sentido, constata-se a luta política travada por profissionais da educação comprometidos com o processo educativo, a presença ativa da comunidade escolar e o apoio do Setor de Educação do MST. A construção e a consolidação dessa instituição de ensino é, sobretudo, resultado de lutas coletivas:

A escola era um sonho, hoje conquistado. (Jacarandá-Mimoso).

A conquista da instituição escolar e seu espaço físico permitiram a realização de um sonho, em defesa da escola no espaço subjetivo e simbólico que atua ativamente na Educação do Campo a partir da realidade do MST:

Quando falamos de uma escola mantida no espaço do MST, em Cascavel, estamos falando de uma escola com proposta própria, pensada por esse movimento social (Ipê-Amarelo).

Ao mencionar “[...] uma escola mantida no espaço do MST, em Cascavel,” o sujeito aponta o sentido de resistência, uma vez que Cascavel é uma região extremamente desenvolvida do ponto de vista do agronegócio e com histórico de votos em candidatos conservadores, como

é o caso do próprio Bolsonaro¹¹⁴. Dessa forma, a instituição que se afirma e reafirma a partir de um movimento social, especialmente criminalizado no recorte temporal da pesquisa concretiza a postura de luta e resistência.

É válido ressaltar que a estrutura física do CEC Aprendendo com a Terra e com a Vida foi construída pela própria comunidade. Primeiro, com materiais reaproveitados da escola itinerante e, posteriormente melhorados com estruturas em madeira. Contudo, a situação ainda era muito precária.

Internet nós temos aqui a partir de 2018, 2019. Até 2017, 2018 nós não tínhamos nem energia nas salas, não tinha banheiro, era tudo muito precário. (Pau-Brasil).

Passamos 20 anos em escola de chão batido, sem energia elétrica, sem água encanada, sem banheiro. Mas como pensamos numa educação humana, crítica, numa transformação social, você tem que fazer a luta. (Pau-Brasil).

Por conseguinte, uma conquista que marca a consolidação do CEC Aprendendo com a Terra e com a Vida está na construção de pelo menos dois blocos novos, haja vista que as condições vivenciadas pelos alunos era precária:

Temos muito orgulho da escola, mas não estávamos em uma condição de dignidade para os nossos alunos, pois aquilo era o suprassumo da precariedade. Então conseguimos 2 milhões e meio [de reais] de investimento e foram construídas 9 salas de aula. Então temos biblioteca, laboratório, tudo montado, foi feito secretaria, então está em outra condição. Porém, não foi construído banheiro e o refeitório, ou seja, a luta continua. (Ipê-Amarelo).

FOTO 13 – Antigas salas do Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida construídas em madeira



FONTE: Arquivo MST, s.d..

¹¹⁴ A título de ilustração: nas eleições de 2018 Bolsonaro teve os seguintes resultados em Cascavel: 1º turno 59,59% dos votos e 2º turno, 69,56% dos votos (Gazeta do Povo, 2018). Nas eleições de 2022, os resultados foram os seguintes: 1º turno 59,78% dos votos e 2º turno, 66,90% dos votos (UOL, 2022).

Os investimentos para o CEC Aprendendo com a Terra e com a Vida mostram que a escola está na contramão da realidade vivenciada por outras escolas do campo:

Eu até me emociono [...]. a inauguração das novas salas de aula é muito grandioso. Enquanto estão sendo fechadas escolas em outros espaços o governo investiu naquela comunidade. Isso não é [conquista de] um sujeito. Com 20 anos de luta, das pessoas que estiveram lá, que estão, passaram, já nem estão mais entre nós, então é tudo muito significativo e simbólico. Pois isso que nunca pestanejamos. Estão caindo as paredes, tem buracos, não tem mais condição, mas estávamos lá. (Ipê-Amarelo).

Complementa sinalizando o aspecto de luta coletiva:

Estamos segurando com unhas e dentes um pouquinho daquilo de quem veio antes da gente e o que nós mesmos, enquanto luta, conseguimos (Ipê Amarelo).

Engelmann (2024) noticia que desde a criação do Assentamento Valmir Mota de Oliveira, a comunidade já reivindicava ao governo estadual a construção de uma estrutura para o Colégio. Sendo assim, foram arquivados diversos protocolos e a reivindicação, constantemente negada por parte da SEED. Somente no ano de 2023, houve a manifestação do governo do Estado para substituir parte das antigas estruturas. A substituição foi realizada pela construção de sistema modular ecológico por meio do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Educacional (Fundepar) em parceria com a SEED. (Paraná, 2025).

FOTO 14 – Novos blocos de salas do Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida



Fonte: Arquivo pessoal (2025).



Fonte: Coletivo de Comunicação da Comunidade (2024).

Embora tenha sido considerada uma conquista, a nova estrutura não compreendeu a construção de todos os espaços da escola. Desse modo, motiva a continuidade na luta:

Então nós vamos continuar fazendo a luta para construir as outras partes que faltam da escola. (Pau-Brasil).

O relato demonstra que conquistas significativas foram alcançadas já no período de recorte temporal desta pesquisa e revela duas questões: **1)** Até o ano de 2017, um colégio do estado do Paraná, localizado em uma região considerada desenvolvida do ponto de vista econômico/produtivo não possuía acesso à energia elétrica nas salas de aula, bem como acesso à internet. Demonstra, portanto, o impacto que a desigualdade concreta tem no processo educativo e em escolhas políticas; **2)** O acesso a esses recursos ocorreram em um período de acirrados cortes nas políticas sociais.

Nesse sentido, um dos sujeitos comprehende que as conquistas são fruto da luta:

Olhando a estrutura dessa escola eu te questiono: você acha que essa estrutura foi conquistada por quê? Porque o governo olhou para essa comunidade e viu que ela precisava de uma estrutura ou porque teve luta? Porque teve luta! E a luta continua. (Pau-Brasil).

O relato de *Pau-Brasil* denota o entendimento de que a conquista das novas salas de aula não se constituiu como manifestação que partiu do governo do estado do Paraná. Mas, de uma reivindicação antiga da comunidade escolar e de trabalhadores da educação. Além disso, parte da estrutura permanece antiga, como os banheiros e o refeitório. Para o acesso, a comunidade se organizou para que o acesso a esses espaços fosse possível em dias de chuva:

Para que os alunos pudessem se deslocar até os banheiros e o refeitório, tivemos que fazer uma passarela por conta da comunidade. Foram desmanchadas as salinhas [de aula] e algumas madeiras e o próprio telhado foi reaproveitado. Então isso não é a comunidade que teria que fazer, teria que ser o estado. (Pau-Brasil).

FOTO 15 – Passarela de acesso aos banheiros e refeitório (à esquerda), construída pela Comunidade Escolar



FONTE: Arquivo pessoal (2025).

Outro aspecto a ser destacado é em relação ao quadro de professoras e professores:

Com a consolidação da escola e das dificuldades que se têm na educação, professores têm escolhido ir para nossa escola. [...] Iamos conseguir professores lá por abril, ou aquele que sobrava, que não tinha onde pegar aula e aí ia para nossa escola. (Ipê-Amarelo).

O que antes era uma dificuldade enfrentada passou a ser uma condição superada. O sujeito apresenta as razões apontadas por educadores que desejam trabalhar lá:

Eu quero ir lá para aprender (Ipê-Amarelo).

Portanto, entende-se que há uma percepção entre os professores de que o CEC Aprendendo com a Terra e com a Vida é um espaço de construção de saberes também a estes profissionais, inclusive com alguns deles sendo do movimento.

Temos duas ou três professoras também que foram estudantes da escola. (Ipê-Amarelo).

O entrevistado sinaliza a relevância social que a instituição possui e que além de professores, constitui-se como caminhada escolar à construção de outros sujeitos:

Temos dentista, advogado e psicólogos que já se formaram nessa escola. Tem mestre, doutor, enfim, deram muitos frutos essa luta e isso falando desse espaço muito particular que é a escola de Cascavel. (Ipê-Amarelo).

Nós temos vários estudantes que se formaram aqui conosco e hoje estão nas universidades. Uma aluna que se formou e hoje está dando aula. Temos muitos resultados positivos de estudantes que se formaram. (Pau-Brasil).

De acordo com os relatos, são inegáveis os frutos gerados pelos posicionamentos, reivindicações e conquistas que a instituição alcançou. De fato, a realidade se concretiza na perspectiva de continuidade da luta em favor do processo formativo em favor da Educação do Campo e das características da educação do próprio MST.

5. TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Esta pesquisa procurou compreender a Educação do Campo no Colégio Estadual do Campo (CEC) Aprendendo com a Terra e com a Vida a fim de identificar as formas de luta política frente à precarização da política de educação entre os anos de 2016 a 2022. Não se teve por finalidade esgotar as discussões, mas realizar análise e interpretação ao longo da pesquisa e do recorte do objeto. Dessa forma, cabe fazer alguns apontamentos finais.

O primeiro deles é com relação à presença do capital do campo, carregado com suas contradições e consequências como a monocultura, a degradação do meio ambiente, a concentração de terras a expropriação de agricultores familiares e o êxodo rural, para citar alguns. Essas características se reproduzem de forma marcante no contexto brasileiro, considerando sua trajetória histórica de economia dependente e por ser um país que não passou por um processo de reforma agrária. É a partir do próprio movimento do capital que emergem os movimentos sociais no campo, dentre eles o MST, enquanto forma de resistência a um sistema econômico e a um modo de produção que se mostra cada vez mais insustentável do ponto de vista ambiental e social.

Outro aspecto apontado refere-se à Política de Educação, assim como as demais políticas sociais garantidas constitucionalmente tornam-se precarizadas já na década de 1990 com a abertura do Brasil à agenda neoliberal, sendo profundamente impactadas a partir do Golpe de 2016 à Presidenta Dilma Rousseff. A ascensão de Michel Temer ao poder e depois de Jair Bolsonaro intensifica a agenda neoliberal no Brasil através de supressão de direitos sociais, congelamento de investimentos em políticas sociais e reformação dos conteúdos escolares com interesses de grupos empresariais. Esses ataques trouxeram à reboque a intensificação de pautas conservadoras e fascistas como o descrédito à ciência – vide a quantidade de mortes ocasionadas pela COVID – 19 – e à instituição “escola”. A Educação do Campo sobreviveu ao período, mas não sem seus ataques como os cortes no PRONERA, extinção da SECADI, extinção da Pasta da Educação do Campo no Paraná e a própria aprovação da BNCC e NEM.

O Paraná seguiu o rastro construído pelos governos federais nesse período, também implementando ações de sucateamento do Estado e consequentemente, da educação. Dentre eles, destaca-se o fechamento de escolas do campo, terceirizações e ofensivas ao funcionalismo público e a extinção da Pasta da Educação do Campo no estado do Paraná a partir da extinção da SECADI a nível federal.

Nesse contexto, a política de educação também configura um campo de disputas entre os sujeitos que veem nela, um instrumento de emancipação humana, como a própria Educação

do Campo. Ela traz em sua gênese as reivindicações dos movimentos sociais que, ao lutarem pela terra, entendem que essa luta deve ser acompanhada de um processo educativo que dialoga com a realidade dos sujeitos, possibilitando e contribuindo para a reflexão e o fortalecimento de processos identitários dos povos do campo. A articulação entre os saberes tradicionais e os conteúdos científicos, alinhados à realidade local traz sentido ao processo de aprendizagem e entende que o rural camponês também se constitui enquanto um modo de vida carregado de sentidos.

A propósito disso, os depoimentos coletados por meio das entrevistas e analisados à luz da construção teórica foram organizados a partir dos eixos de análise articulados entre si: **Eixo 1:** Manutenção do currículo de acordo com a Educação do Campo; **Eixo 2:** A luta política do CEC Aprendendo com a Terra e com a Vida nos diferentes espaços sócio-políticos. Esses eixos merecem destaques particulares diante dos “achados” que a pesquisa trouxe:

Com relação ao **Eixo 1**, constatou-se que o CEC Aprendendo com a Terra e com a Vida tem um posicionamento ativo em defesa da Educação do Campo e, luta pela sua manutenção a partir da experiência e trajetória do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), mesmo com a implementação do Currículo de Ensino da Rede Paranaense (CREP) e do Novo Ensino Médio (NEM). A manutenção do período avaliativo semestral enquanto as demais escolas mantêm o período trimestral, a permanência das classes intermediárias e a garantia do Itinerário Formativo Integrado são conquistas que, embora não alterem substancialmente as estruturas educacionais se configuram como “respiros” que encorajam a continuidade na luta em defesa da Educação do Campo. Dessa forma, tal situação mostrou que a luta não está relacionada a novas conquistas, mas há lutas contínuas para que não se perca o que já foi conquistado. Isso implica a necessidade de vigilância constante, uma vez que as investidas da classe dominante sob a Educação do Campo podem ter sido engavetadas, mas não descartadas, aguardando momento oportuno para serem trazidas à tona.

Quanto ao **Eixo 2**, ficou evidente que a luta do CEC Aprendendo com a Terra e com a Vida não ocorre somente no âmbito curricular e pedagógico, mas também em relação à realidade além dos muros da escola. A conquista de novas estruturas de ensino e a aprovação da barreira verde através de lei municipal afirma a capacidade de articulação e vinculação com a realidade local, afirmindo e reafirmando o compromisso da instituição com a Educação do Campo. Além da relação com o Poder Público, a relação com a comunidade escolar também se mostrou fundamental. A história da instituição se mescla com a história da comunidade ao seu entorno e o Colégio se constitui como ponto de referência no território e motivo de defesa ativa dessa comunidade.

Com tais considerações e tendo em vista o problema de pesquisa que originou este estudo pode-se, de maneira sintética e não desconsiderando suas complexidades, responde-lo que os mecanismos que o CEC Aprendendo com a Terra e com a Vida como forma de luta política constituem-se de articulações coletivas com o Setor de Educação do MST, com outras escolas, em especial as de assentamentos, com o Conselho Estadual de Educação. Outro mecanismo é através dos próprios posicionamentos desta escola com apoio da comunidade escolar frente às orientações e encaminhamentos da SEED que se mostram incompatíveis com a Educação do Campo.

Diante de vários desafios que se colocaram para o pesquisador, seja do ponto de vista da elaboração teórica e análise crítica, seja metodológica, é possível afirmar que a problemática foi respondida e os objetivos atingidos. Neste aspecto, apontam-se alguns desafios e dificuldades que geraram preocupação ao pesquisador pela continuidade da pesquisa de campo, pois implicou em várias exigências institucionais. Relata-se em especial o acesso aos sujeitos das entrevistas, como é o caso do Núcleo Regional de Educação (NRE), em que não há mais uma pessoa de referência pela Educação do Campo, uma vez que esta modalidade passou a ser vinculada ao Setor Pedagógico do NRE, que acumula diferentes demandas educacionais. Outra dificuldade foi em relação à disponibilidade dos sujeitos do Grupo C (trabalhadoras e trabalhadores do Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida): a proposta inicial foi a realização de quatro entrevistas, mas dadas as condições objetivas da pesquisa, duas delas foram realizadas a partir da pronta disponibilização dos sujeitos e duas não foram realizadas. Entende-se que isso não significa o descompromisso dos sujeitos que não participaram, mas traz indícios de que a necessidade no cumprimento das diversas tarefas que a função de trabalhadora ou trabalhador na educação exige, acaba por sobrecarregar tais profissionais e desmotivando-os à participação.

Outro aspecto que merece destaque é com relação à possibilidade – e necessidade – de ampliar as produções do Serviço Social acerca da Questão Agrária e da Educação do Campo no processo de formação profissional. São vastas são as possibilidades de construção de saberes sobre esses elementos a partir da ótica e competência teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa que estas e estes profissionais possuem, além do compromisso com a classe trabalhadora, que se confirma através do Projeto Ético Político da profissão. Mais do que um campo de pesquisa, discutir sobre Questão Agrária e Educação do Campo subsidia o trabalho profissional no espaço educacional e possibilita uma leitura da realidade a partir de seus determinantes estruturais e contraditórios que se apresentam a partir da relação capital X trabalho e suas “roupagens” no espaço rural evidenciando as múltiplas expressões da “Questão

Social". Desta forma, esta pesquisa pode fomentar o conhecimento acerca dessa realidade e servir como ponto de partida para pesquisas e produções fundamentadas sobre o tema. Considerando que a política de educação é um campo em expansão para assistentes sociais, especialmente após a aprovação da Lei 13,935/19, ainda com seus desafios de implementação.

Vale destacar que esta pesquisa pode contribuir para pensar políticas nas áreas da educação (como escolas) e assistência social (como os Centros de Referência de Assistência Social - CRAS) uma vez que há profissionais assistentes sociais que atuam diariamente nestes equipamentos e que atendem diretamente a população que vive no campo. Contudo, a pesquisa almeja através de uma leitura da realidade à luz da teoria social crítica pautar a educação sob a perspectiva emancipadora, crítica, com respeito à diversidade, aos saberes e culturas de diferentes povos, inclusive a particularidade daquelas e daqueles que vivem no campo.

Vale destacar que esta pesquisa pode contribuir para pensar políticas nas áreas da educação, como escolas e assistência social, como os Centros de Referência de Assistência Social - CRAS, uma vez que há profissionais assistentes sociais que atuam diariamente nestes equipamentos e que atendem diretamente a população que vive no campo. Contudo, a pesquisa almeja à luz da teoria social crítica, pautar a educação sob a perspectiva emancipadora e crítica com respeito à diversidade, aos saberes e culturas de diferentes povos, inclusive, particularidades daqueles que vivem no campo.

Ademais, a pesquisa visou desvelar o fortalecimento, o processo de luta e a resistência ao desenvolvimento e manutenção da proposta da Educação do Campo. De maneira mais específica, considerou o Colégio como espaço institucional da pesquisa, além de outras instituições similares ao contexto aqui descrito. Embora cada realidade tenha suas particularidades, algumas questões apresentam semelhanças.

Espera-se também que dê maior visibilidade e possibilite fomentar debates e reflexões sobre a Educação do Campo, sobre os desmontes e cortes de investimentos em políticas em especial a educação, debates sobre a Questão Agrária e movimentos sociais, seja em espaços escolares, fóruns, seminários, no assentamento e acampamentos do MST. Também, que esta pesquisa gere contribuição teórico-metodológica à profissão buscando reflexões sobre a atuação do/a assistente social no contexto da questão agrária, entendendo-a como totalidade que se materializa na realidade social.

Esta pesquisa visou ainda, enriquecer o acervo de pesquisas do PPGSS, haja vista que é a primeira pesquisa do Programa que trata sobre a Educação do Campo e sua organização em um colégio de assentamento de reforma agrária, considerando que o Programa é ofertado em

um município em que a produção agroindustrial se dá de maneira acentuada expressando continuamente a “Questão Social” e Agrária.

Outros aspectos também perceptíveis na pesquisa e que podem ser, inclusive, pauta de estudos futuros: **a)** O papel da mídia a favor de ideologias burguesas em defesa da agricultura empresarial, vide a massiva propagação do *slogan* “Agro é Pop, Agro é Tech, Agro é Tudo”, que esconde as consequências desse modelo de produção, historicamente desigual na sociedade brasileira; **b)** A mídia manipula a opinião pública em defesa (ou não) de determinadas manifestações culturais e de modelos educacionais alinhados a grandes organismos internacionais em que a intenção, mais que alfabetizar e ensinar cálculos, é criar uma massa de trabalhadores com precária capacidade crítica de leitura da realidade. A intenção, portanto, é que não sejam habilitados a enfrentar dificuldades para que não se proponham a intervir em questões da sociedade. Soma-se a isso, o peso que tais mecanismos exercem em favor dos rumos da condução do Estado, além da eleição de seus governos; **c)** A discussão pautada em territórios e a interrelação entre o urbano e o rural com foco no oeste do Paraná. Essa discussão, não relacionada diretamente a este estudo, considera a preocupação do pesquisador quanto ao número de famílias que habitam o campo e o crescimento das cidades nas últimas décadas; **d)** A relação entre a descolonialidade e os saberes populares como forma de resistência à cultura do entretenimento; **e)** a noção de que sucesso profissional ou de vida está relacionado a um modo de vida urbano ou no campo a partir do agronegócio. Fica subsumido nessas concepções, que um modo de vida camponês também pode ser sinônimo de “sucesso” na vida, desde que garantidas as possibilidades para que esse modo de vida e de relação com o espaço seja assegurada, inclusive com a ampliação de políticas.

Como a vida é movimento e partindo do ditado de que “nada é, tudo está”, finalizam-se essas considerações não com respostas, mas com perguntas: até quando a Educação do Campo resistirá à ofensiva massificadora da política de educação que, mais que transmitir conteúdos acumulados pela humanidade, visa atender às determinações do capital com a formação de mão-de-obra para o mercado ou apenas para cumprir uma agenda *pro forma* à uma massa de humanos desalentados? Que novos aliados a Educação do Campo e os movimentos sociais que a elaboraram podem constituir para fortalecer o processo de luta por uma sociedade humanamente emancipada?

Nada é permanente, exceto a mudança.

[Heráclito]

6. REFERÊNCIAS

"CEMITÉRIO de Roupas" do Atacama já pode ser visto do espaço. 2023. Disponível em: <https://www.pragmatismopolitico.com.br/2023/06/cemiterio-roupas-atacama-pode-ser-visto-espaco.html>. Acesso em: 13 jun. 2024.

"Luta", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. S.d. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/luta>. Acesso em: 16 jul. 2025.

ABRUCIO, Fernando Luiz. Bolsonarismo e Educação. In: AVRITZER, Leonardo *et al.*.

Governo Bolsonaro: retrocesso democrático e degradação política. Belo Horizonte:

Autêntica, 2021. p. 99-104. Disponível em:

[https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786559280179/epubcfi/6/8\[%3Bvnd.vst.idr_ef%3DSection0003.xhtml\]!4\[MOILO_GovernoBolsonaro_FINALGRAF_Waldenia_26032021\]!2/2](https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786559280179/epubcfi/6/8[%3Bvnd.vst.idr_ef%3DSection0003.xhtml]!4[MOILO_GovernoBolsonaro_FINALGRAF_Waldenia_26032021]!2/2) . Acesso em: 12 jan. 2025.

ADAMY, Irene Spies. Terra e Poder no Oeste do Paraná. In: SILVA, Marcio Antonio Both da; KOLLING, Paulo José (org.). **Terra e Poder:** abordagens em história agrária. Porto Alegre: Fcm Editora, 2015. p. 141-162.

Agrinholo. Disponível em: <https://www.sistemafaep.org.br/agrinholo/>. Acesso em: 30 dez. 2024.

ANDRIOLI, Antônio Inácio; FUCHS, Richard (org.). **Transgênicos As sementes do mal:** a silenciosa contaminação de solos e alimentos. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

ANTUNES, André. A quem interessa a BNCC? **Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio.** São Paulo. 23 nov. 2017. Disponível em:

<https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/a-quem-interessa-a-bncc>. Acesso em: 29 jun. 2025.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

ANTUNES, Ricardo. **O Privilégio da Servidão: novo proletariado de serviços na era digital.** 2º ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

APP SINDICATO (Curitiba). **Governo Beto Richa:** oito anos de ataques contra a educação pública. oito anos de ataques contra a educação pública. 2018. Publicado em: 29 abr. 2018. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/governo-beto-richa-oito-anos-de-ataques-contra-a-educacao-publica/>. Acesso em: 13 jan. 2025.

APP SINDICATO. **Ameaça à educação:** Seed fechará casas familiares rurais. Seed fechará Casas Familiares Rurais. 2015. Publicado em: 16 de julho de 2015. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/ameaca-a-educacao-seed-fechara-casas-familiares-rurais/>. Acesso em: 14 jan. 2025.

APP SINDICATO. **Decisão do governo Ratinho Jr. para fechar escolas do campo leva “pesadelo” para comunidades rurais.** 2023. Publicado em: 02 dez. 2023. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/decisao-do-governo-ratinho-jr-para-fechar-escolas-do-campo-leva-pesadelo-para-comunidades-rurais/>. Acesso em: 28 jan. 2025.

APP SINDICATO. **Educação do Campo contesta critérios do governo Ratinho Jr. para fechamento de escolas.** 2023. Publicado em 05 dez. 2023. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/educacao-do-campo-contesta-criterios-do-governo-ratinho-jr-para-fechamento-de-escolas/>. Acesso em: 08 jan. 2025.

ARAÚJO, Maria Luciene da Silva. Na teoria, modernização, na prática, regressão: política educacional no governo Temer. **Linhas Críticas**, [S.L.], v. 27. 30 mar. 2021. Biblioteca Central da UNB. <http://dx.doi.org/10.26512/lc.v27.2021.35696>. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/1935/193567258054/html/>. Acesso em: 10 jan. 2025.

AVRITZER, Leonardo. Política e antipolítica nos dois anos de governo Bolsonaro. In: AVRITZER, Leonardo *et al.*. **Governo Bolsonaro: retrocesso democrático e degradação política.** Belo Horizonte: Autêntica, 2021. p. 07-26. Disponível em: [https://app.mnhabiblioteca.com.br/reader/books/9786559280179/epubcfi/6/16\[%3Bvnd.vst.i_dref%3DSection0007.xhtml\]!4\[MIOLO_GovernoBolsonaro_FINALGRAF_Waldenia_26032021\]/2\[_idContainer065\]/2/2/1:37\[nos%2C%20de\]](https://app.mnhabiblioteca.com.br/reader/books/9786559280179/epubcfi/6/16[%3Bvnd.vst.i_dref%3DSection0007.xhtml]!4[MIOLO_GovernoBolsonaro_FINALGRAF_Waldenia_26032021]/2[_idContainer065]/2/2/1:37[nos%2C%20de]). Acesso em: 12 jan. 2025.

BAMBIRRA, Vania. **O capitalismo dependente latino-americano.** 2. ed. Florianópolis: Insular, 2013. Tradução de Fernando Correa Prado e Marina Machado Gouvêa.

BARBOSA, Mayra de Queiroz. **A demanda social pela educação e a inserção do Serviço Social na Educação Brasileira.** Campinas: Papel Social, 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Distribuído no Brasil por Livraria Martins Fontes. São Paulo.

BEHRING, Elaine Rossetti. Neoliberalismo, ajuste fiscal permanente e contrarreformas no Brasil da redemocratização. In: XVI Encontro de Pesquisadoras/es em Serviço Social. 2018, Vitória/Es. **Anais 16º Encontro Nacional de Pesquisadoras/es em Serviço Social.** Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2018. Pdf.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSQUETTI, Ivanete. **Política Social: fundamentos e história.** 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Biblioteca Básica de Serviço Social. V.2)

BEZERRA, Cristina Simões. A questão agrária no Brasil e os desafios contemporâneos ao Movimento dos Sem-Terra: uma análise sobre as estratégias produtivas e políticas do movimento. In: ABRAMIDES, Maria Beatriz; DURIGUETTO, Maria Lúcia (org.).

Movimentos Sociais e Serviço Social: uma relação necessária. São Paulo: Cortez, 2014. p. 136-277.

BIANCHINI, Lia. Fabricantes de agrotóxicos financiam material didático para escolas no Paraná: apoiado pelo estado, programa "agrinho" é criticado por educadores. **Brasil de Fato.** Curitiba. 01 dez. 2020. Disponível em:

<https://www.brasildefato.com.br/2020/12/01/fabricantes-de-agrotoxicos-financiam-material-didatico-para-escolas-no-parana/>. Acesso em: 09 mar. 2025.

BIANCHINI, Lia. Nossas salas estão caindo”, protestam estudantes de Colégio do Campo em Cascavel (PR): estudantes cobram do governo do estado, comandado por ratinho jr, investimento em infraestrutura para o colégio. **Brasil de Fato.** Curitiba. 19 out. 2021. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/10/19/nossas-salas-estao-caindo-protestam-estudantes-de-colegio-do-campo-em-cascavel-pr/>. Acesso em: 28 jun. 2025.

BORGES, Bráulio; RESENDE, Carolina; PIRES, Manoel. **Arcabouço Constitucional: modificações recentes e como isso condiciona a nova regra fiscal em preparação pelo Governo Federal.** 2023. Publicada em 03 mar. 2023 pelo Observatório de Política Fiscal da Fundação Getúlio Vargas. Disponível em: <https://observatorio-politica-fiscal.libre.fgv.br/politica-economica/outros/arcabouco-constitucional-modificacoes-recentes-e-como-isso-condiciona-nova/>. Acesso em: 10 jan. 2025.

BOULOS, Guilherme. **Entramos na luta contra a Brasil Paralelo e a desinformação nas escolas brasileiras. Vamos pra cima!** 04 de jan. 2025. Instagram: guilhermeboulos.oficial. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/DEZ6yNgI2I/>. Acesso em: 04 jan. 2025.

BRAGA, Ruy. O fim do lulismo. In: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (orgs.). **Por que gritamos Golpe?** para entender o impeachment e a crise política no brasil. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 55-60.

BRASIL PARALELO (Brasil). **Conheça o Projeto Mecenas, a iniciativa social da Brasil Paralelo.** 2024. Publicada em 23 de dezembro de 2024. Disponível em: <https://www.brasilparalelo.com.br/noticias/projeto-mecenas-brasil-paralelo>. Acesso em: 04 jan. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)] **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 04 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 74.965, de 26 de novembro de 1974.** Regulamenta a Lei nº 5.709, de 7 de outubro de 1971, que dispõe sobre a aquisição de imóvel rural por estrangeiro residente no País ou pessoa jurídica estrangeira autorizada a funcionar no Brasil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/D74965.htm. Acesso em: 10 nov. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de Novembro de 2010.** Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL. Decreto nº 11.611, de 19 de julho de 2023. Revoga o Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019, que institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Brasília, 19 jul. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/d11611.htm. Acesso em: 27 jan. 2025.

BRASIL. Decreto 11.691, de 5 de setembro de 2023. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação e remaneja e transforma cargos em comissão e funções de confiança. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11691.htm#art6. Acesso em: 23 jul. 2025.

BRASIL. Emenda Constitucional nº95, de 15 de dezembro de 2016.

Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 23 jul. 2025.

BRASIL. Emenda Constitucional nº109, de 15 de março de 2021. Altera os arts. 29-A, 37, 49, 84, 163, 165, 167, 168 e 169 da Constituição Federal e os arts. 101 e 109 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; acrescenta à Constituição Federal os arts. 164-A, 167-A, 167-B, 167-C, 167-D, 167-E, 167-F e 167-G; revoga dispositivos do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e institui regras transitórias sobre redução de benefícios tributários; desvincula parcialmente o superávit financeiro de fundos públicos; e suspende condicionalidades para realização de despesas com concessão de auxílio emergencial residual para enfrentar as consequências sociais e econômicas da pandemia da Covid-19. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc109.htm. Acesso em: 25 jul. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 02, de 22 de dezembro de 2017.

Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, 22 dez. 2017. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAO_CNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 29 jan. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 36, de 04 de dezembro de 2001.

Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em:
https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb36_01.pdf. Acesso em: 23 jul. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº01, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em:
https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 23 jul. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação - CNE. Resolução nº 02, de 28 de abril de 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em: 18 jul. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 674, de 6 de maio de 2022.** Dispõe sobre a tipificação da pesquisa e a tramitação dos protocolos de pesquisa no Sistema CEP/Conep. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2022/resolucao-no-674.pdf/view>. Acesso em: 23 jul. 2025.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Proposta de Emenda à Constituição 186/2019.** Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2272137>. Acesso em: 25 jul. 2025.

BRASIL. Senado Federal. **Proposta de Emenda à Constituição 188/2019.** Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/139704>. Acesso em: 25 jul. 2025.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Cascavel.** S.d. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/cascavel/panorama>. Acesso em: 23 jul. 2025.

BRASIL. Empresas e Negócios. **O que é o Brexit?** Brasília, 2022. Publicado em 11 jul. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/empresas-e-negocios/pt-br/invest-export-brasil/exportar/conheca-os-mercados/brazil-brexit-watch/o-que-e-o-brexit>. Acesso em: 24 jul. 2025.

BRASIL. **Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em 23 jul. 2025.

BRASIL. **Lei 12.351, de 22 de dezembro de 2021.** Dispõe sobre a exploração e a produção de petróleo, de gás natural e de outros hidrocarbonetos fluidos, sob o regime de partilha de produção, em áreas do pré-sal e em áreas estratégicas; cria o Fundo Social - FS e dispõe sobre sua estrutura e fontes de recursos; altera dispositivos da Lei nº 9.478, de 6 de agosto de 1997; e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/lei/l12351.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12351.htm). Acesso em: 25 jul. 2025.

BRASIL. **Lei 14.785, de 27 de dezembro de 2023.** Dispõe sobre a pesquisa, a experimentação, a produção, a embalagem, a rotulagem, o transporte, o armazenamento, a comercialização, a utilização, a importação, a exportação, o destino final dos resíduos e das embalagens, o registro, a classificação, o controle, a inspeção e a fiscalização de agrotóxicos, de produtos de controle ambiental, de seus produtos técnicos e afins; revoga as Leis nºs 7.802, de 11 de julho de 1989, e 9.974, de 6 de junho de 2000, e partes de anexos das Leis nºs 6.938, de 31 de agosto de 1981, e 9.782, de 26 de janeiro de 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14785.htm. Acesso em 17 jul. 2024.

BRASIL. Lei 4.504, de 30 de novembro de 1964. Dispõe sobre o Estatuto da Terra, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4504.htm. Acesso em: 20 out. 2024.

BRASIL. Lei 5.709, de 7 de outubro de 1971. Regula a Aquisição de Imóvel Rural por Estrangeiro Residente no País ou Pessoa Jurídica Estrangeira Autorizada a Funcionar no Brasil, e dá outras Providências. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5709.htm. Acesso em: 17 jul. 2024.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm . Acesso em: 04 jan. 2025.

BRASIL. Lei º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm . Acesso em: 23 jul. 2025.

BRASIL. MINISTÉRIO DA AGRICULTURA E PECUARIA. Governo Federal lança Plano Safra 24/25 com R\$ 400,59 bilhões para agricultura empresarial. 2024. Publicado em 03/07/2024. Disponível em: <https://www.gov.br/agricultura/pt-br/assuntos/noticias/governo-federal-lanca-plano-safra-24-25-com-r-400-59-bilhoes-para-agricultura-empresarial>. Acesso em: 21 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. A Base. s.d.. Disponível em:
<https://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 29 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. Referências para uma política nacional de Educação do Campo. Brasília: 2004. Pdf.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução 510/2016-CNS, de 07 de abril de 2016. Disponível em:
<https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 25 out. 2023.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário e Agricultura Familiar/Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Portaria nº 976, de 6 de fevereiro de 2025. **Criação do Projeto de Assentamento Denominado Resistência Campesina, Código Sipra N.º Pr0339000, Localizado no Município de Cascavel, Estado do Paraná, Sob Gestão da Superintendência Regional do Incra no Estado do Paraná.** Brasília, Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-976-de-6-de-fevereiro-de-2025-611874608>. Acesso em: 28 jun. 2025.

BRASIL. MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO. Balanço MDA: um ano de reconstrução. 2024. Apresentação Programa Terra da Gente. Disponível em:
https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/noticias/2024/04/presidente-lula-lanca-programa-terra-da-gente-para-assentar-295-mil-familias-ate-2026/apresentacao_terra_da_gente.pdf. Acesso em: 21 out. 2024.

BRASIL. Planalto. Acompanhe O Planalto. **Com redução de juros para alimentos básicos, Plano Safra da Agricultura Familiar tem recorde de R\$ 76 bilhões no crédito rural.** 2024. Publicado em 03/07/2024. Disponível em: <https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/noticias/2024/07/com-reducao-de-juros-para-producao-de-alimentos-basicos-plano-safra-da-agricultura-familiar-chega-ao-recorde-de-r-76-bilhoes-no-credito-rural>. Acesso em: 21 out. 2024.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, [S.L.], v. 7, n. 1, p. 35-64, jun. 2009. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1981-77462009000100003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/?lang=pt>. Acesso em: 02 mar. 2025.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 257-265.

CALDAS, Ana Carolina. **Vigília em defesa de acampamentos do MST em Cascavel (PR) completa 2 meses**. Brasil de Fato. 28 fev. 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/02/28/vigilia-em-defesa-de-acampamentos-do-mst-em-cascavel-pr-completa-2-meses/>. Acesso em: 19 jun. 2025.

CAMACHO, Rodrigo Simão. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária: política de formação emancipatória de educadores (as) - camponeses (as) por meio da pedagogia da alternância. **Revista Nera**, Presidente Prudente, v. 2, n. 27. fev. 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nera/a/53FRWsVz7JTrkvmyPhVWMBd/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 29 jan. 2025.

CAMPELO, Lilian. **O que é a UDR e quem é Nabhan Garcia, cotado para ser ministro de Bolsonaro?** Presidente da entidade com passado ligado a conflitos no campo, ele assumiria a pasta da Agricultura. 26 de outubro de 2018. Belém/PA. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2018/10/26/o-que-e-a-udr-e-quem-e-nabhan-garcia-cotado-para-ser-ministro-de-bolsonaro/>. Acesso em: 20 out. 2024.

CARVALHO, André Cutrim *et al.* **O avanço da fronteira agropecuária e a institucionalização da luta pela terra na Amazônia brasileira**. In: Simpósio do Observatório das Migrações no Estado do Ceará. 2015, p. 240-257. Disponível em: https://repositorio.ufpa.br/bitstream/2011/14987/1/Artigo_AvancoFronteiraAgropecuaria.pdf. Acesso em: 02 maio 2025.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil. O longo Caminho**. 3^a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CASCABEL. **História**. s.d.. Disponível em: <https://cascavel.atende.net/cidadao/pagina/acidade#historia>. Acesso em: 12 abr. 2025.

CASCAVEL. Lei Municipal 6484/2015, de 25 de maio de 2015. **Regulamenta o uso e aplicação de agrotóxicos próximo aos locais que especifica no município de Cascavel, e dá outras providências.** Disponível em: <https://contraosagrotoxicos.org/wp-content/uploads/2020/01/cascavel.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2025.

CASCAVEL. Secretaria Municipal de Educação. **Estatística - ABRIL - 2025.** 2025.

Disponível em:

<https://cascavel.atende.net/atende.php?rot=1&aca=119&ajax=t&processo=viewFile&ajaxPrevent=1743537767705&file=D86D017DB4054FE7328F5F7126433B04D9AD85D5&sistema=WPO&classe=UploadMidia>. Acesso em: 12 abr. 2025.

CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. Resolução nº 273/93. **Institui o Código de Ética Profissional dos Assistentes Sociais e dá outras providências.** Disponível em: https://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_CFESS-SITE.pdf. Acesso em: 25 out. 2023.

CHÃ, Ana Manuela. **Agronegócio e Indústria Cultural:** estratégias das empresas para a construção da hegemonia. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

CHAUÍ, Marilena. **Em defesa da educação pública, gratuita e democrática.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

CHAUÍ, Marilena. **O que é Ideologia?** São Paulo: Brasiliense, 1980.

COSTA, Francisco de Assis; CARVALHO, Horácio Martins de. Campesinato. In: CALDART, Rosseli Salete (org.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 113-120.

COSTA, Regis Clemente da. A implementação da Reforma do Ensino Médio no Estado do Paraná: o avanço das políticas neoliberais e os ataques à educação do campo. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos En Política Educativa**, [S.L.], v. 8, p. 1-23. 2023. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

<http://dx.doi.org/10.5212/retepe.v.8.21592.002>. Disponível em:

<https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/21592/209209217441>. Acesso em: 20 jan. 2025.

DA PAGINA DO MST (comp.). **Governo Beto Richa despeja 1,2 mil famílias Sem Terra no PR.** 2016. Publicado em: 18 de maio de 2016. Disponível em: <https://mst.org.br/2016/05/18/governo-beto-richa-despeja-12-mil-familias-sem-terra-no-pr/>. Acesso em: 14 jan. 2025.

DEL ROIO, Marcos. **A radicalização do neoliberalismo e da barbárie capitalista no Brasil.** S.l. 2021. Disponível em: <https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2021/11/Del-Rio-Brasil-Hoje-1.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2025.

DEMO, Pedro. Introdução à metodologia da ciência, 2^a edição. São Paulo: Atlas. Grupo GEN, 1985. E-book. ISBN 9788522466030. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788522466030/>. Acesso em: 26 out. 2023.

DIEESE. Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos. **Emenda Constitucional N° 109/2021: novo desmonte dos direitos sociais.** nº 257. 05 mai. 2021. São Paulo, 2021. 18 p. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/notatecnica/2021/notaTec257PEC186.pdf>. Acesso em: 01 maio 2025.

DORIA, Vinicius; LESSA, Henrique. **Guerra entre Rússia e Ucrânia impactou fornecimento de fertilizantes para o agronegócio brasileiro.** 2023. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/politica/2023/04/5087833-guerra-entre-russia-e-ucrania-impactou-fornecimento-de-fertilizantes-para-o-agronegocio-brasileiro.html>. Acesso em: 09 jul. 2024.

ECO, Humberto. **O Fascismo Eterno.** 12. ed. Rio de Janeiro: Record, 2022. Tradução de Eliana Aguiar

FABRINI, João Edmilson. **Assentamentos de Trabalhadores Sem-Terra:** experiências de lutas no Paraná. Marechal Cândido Rondon: Lgeo, 2001.

Federação da Agricultura do Estado do Paraná. **Sobre a FAEP.** s.d. Disponível em: <https://www.sistemafaep.org.br/sobre-a-faep/>. Acesso em: 31 dez. 2024

FEGHALI, Jandira. A ilegitimidade do governo Temer. In: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (orgs.). **Por que gritamos Golpe?** para entender o impeachment e a crise política no brasil. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 61-68.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Vía Campesina.** s.d. Portal Contemporâneo da América Latina e Caribe. Disponível em: <https://sites.usp.br/portallatinoamericano/espanol-via-campesina>. Acesso em: 08 set. 2024.

FERNANDES, Leonardo. **Governo Temer promove o desmonte da educação do campo.** 2017. Da Página do MST. Disponível em: <https://mst.org.br/2017/09/19/governo-temer-promove-o-desmonte-da-educacao-do-campo/>. Acesso em: 29 jan. 2025.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Silene de Moraes; CORTES, Thaís Lopes. Políticas de combate à pobreza e avalanche ultraneoliberal: aportes para reflexão. In: BRAVO, Maria Inês Souza; MATOS, Maurílio Castro de; FREIRE, Silene de Moraes (org.). **Políticas Sociais e Ultraneoliberalismo.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2020. p. 27-52.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação:** nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina.** Porto Alegre: L&M Pocket, 2018. Tradução de Sérgio Faraco.

GAZETA DO POVO. Resultados para Presidente no Paraná em Cascavel (PR). 2018. Publicado em 07 out. 2018. Disponível em: <https://especiais.gazetadopovo.com.br/eleicoes/2018/resultados/municipios-parana/cascavel-pr/presidente/>. Acesso em: 28 jun. 2025.

GHEDIN, Evandro. A despolitização operada e a contra-hegemonia contruída pela escola do campo. In: GHEDIN, Evandro (org.). **Educação do Campo**: epistemologia e práticas. São Paulo: Cortez, 2012. Cap. 2. p. 63-76.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Altas, 2002.

GIRARDI, Eduardo Paulon. **Atlas da Questão Agrária Brasileira**. Presidente Prudente: Unesp/NERA, 2008. Disponível em: <www.atlasbrasilagrario.com.br>. Acesso em: 16 jul. 2024.

GOHN, Maria da Glória. **Novas teorias dos movimentos sociais na América Latina**. **XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología**. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires, 2009. Disponível em: <https://cdsa.aacademica.org/000-062/1251.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2024

GROOPPO, Luis Antonio *et al.* O maior, o mais ignorado, o mais combatido: o movimento das ocupações estudantis no paraná em 2016. **Cadernos do Aplicação**: Pesquisa e Reflexão em Educação Básica, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 153-168, 28 abr. 2021. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <http://dx.doi.org/10.22456/2595-4377.110919>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/110919/61356>. Acesso em: 24 jan. 2025.

HAUPTMANN, Claudemir. Incra compra Cajati, mas MST desdenha área. [s.l.] 2009. Gazeta do Povo. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/incra-compra-cajati-mas-mst-desdenha-area-bj7kgbcm7wqc1idrmvfq24pce/>. Acesso em 08 abr. 2025.

HORN, Geraldo Balduíno; MENDES, Ademir Aparecido Pinhelli, REZENDE, Edson Teixeira de. “políticas neoliberais e o pragmatismo gerencial na educação pública paranaense”. *Roteiro*, vol. 45, junho de 2020, p. 1–24. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/roteiro/v45/2177-6059-roteiro-45-e22393.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2024.

IAMAMOTO, Marilda; CARVALHO, Raul de. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil**: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de Sociologia**: guia prático da linguagem sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1997. Disponível em: https://geovest.wordpress.com/wp-content/uploads/2021/05/dicionario-de-sociologia-guia-pratico-da-linguagem-sociologica-by-allan-g.-johnson-z-lib.org_.pdf. Acesso em: 16 jul. 2025.

KONCHINSKI, Vinicius. **Êxodo rural no Brasil é quase o dobro da média mundial e desafia sustentabilidade do campo e cidade.** 2024. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2024/02/18/exodo-rural-no-brasil-e-quase-o-dobro-da-media-mundial-e-desafia-sustentabilidade-do-campo-e-cidade>. Acesso em: 16 jul. 2024.

KRUPSKAYA, Nadezhda Konstantinovna. **A Construção da Pedagogia Socialista.** São Paulo: Expressão Popular, 2017.

LA VOZ global de lxs campesinxs que alimentan el mundo. s.d. Disponível em: <https://viacampesina.org/es/la-via-campesina-la-voz-las-campesinas-los-campesinos-del-mundo/>. Acesso em: 08 set. 2024.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEHER, Roberto. **Estado, Reforma Administrativa e Mercantilização da Educação e das Políticas Sociais.** In: Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate. v 13. n.1. Salvador: abr. 2021.

LEHER, Roberto. Forjando alternativas diante do Governo Bolsonaro. In: LEHER, Roberto (org.). **Educação no Governo Bolsonaro:** inventário da devastação. São Paulo: Expressão Popular, 2023. Cap. 5. p. 215-268.

LEHER, Roberto; SANTOS, Maria Rosimary Soares dos. Governo Bolsonaro e Autocracia burguesa: expressões neofascistas do capitalismo dependente. . In: LEHER, Roberto (org.). **Educação no Governo Bolsonaro:** inventário da devastação. São Paulo: Expressão Popular, 2023. Cap. 5. p. 09-42.

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**, João Pessoa, v. 14, n. 2, p. 1-18, 9 jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/57911/33617>. Acesso em: 15 jul. 2024.

LESSA, Sérgio. **Mundo dos Homens:** trabalho e ser social. 3. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

LÖWY, Michael. Da tragédia à farça: o golpe de 2016 no Brasil. In: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (orgs.). **Por que gritamos Golpe?** para entender o impeachment e a crise política no brasil. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 61-68.

LUSA, Mailiz Garibotti. **A (in)visibilidade do Brasil Rural no Serviço Social:** o reconhecimento dos determinantes a partir da análise da mediação entre a formação e o exercício profissional em alagoas. 2012. 400 f. Tese (Doutorado) - Curso de Serviço Social, Fundamentos e Prática Profissional, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em:

<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/17616/1/Mailiz%20Garibotti%20Lusa.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2024.

LUSA, Mailiz Garibotti. Serviço Social e Questão Agrária no Brasil: notas para um debate necessário. **Serviço Social em Revista**, Londrina, v. 25, n. 1, p. 84-105, 12 abr. 2022. Semestral. Universidade Estadual de Londrina. <http://dx.doi.org/10.5433/1679-4842.2022v25n1p84>. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/ssrevista/article/view/44001/31745>. Acesso em: 26 jun. 2024.

MARIANO, Alessandro Santos e Sapelli, Marlene Lucia Seibert. **Fechar escola é crime social: causas, impacto e esforços coletivos contra o fechamento de escolas no campo**. In: 6 Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais; 2 Seminário de Direitos Humanos. Toledo, PR. Anais. Toledo, Paraná: UNIOESTE, 2014, p. 1-16.

MARTINS, José de Souza. **Os Camponeses e a Política no Brasil**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

MARX, Karl. **Carta a Pável Vasílievich Annenkov**: (28 de diciembre de 1846). 2001. Digitalização: Juan R. Fajardo, março de 2001. Disponível em: https://www.flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1309205366.lflacso_1846_01_m_arx.pdf. Acesso em: 03 set. 2024.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Coleção Os Economistas). Livro Primeiro, Tomo 2.

MASCARENHAS, Milena Costa. Poeira: a expressão dos atingidos de itaipu. In: SILVA, Marcio Antônio Both da; KOLING, Paulo José (org.). **Terra e Poder**: abordagens em história agrária. Porto Alegre: Fcm Editora, 2015. p. 121-140.

MATOS, Nina. Jovens são condenados por ocupações de escolas em 2016 no Paraná. **Universidade À Esquerda: Jornal socialista e independente**. S.L. 10 ago. 2022. Disponível em: <https://universidadeaesquerda.com.br/jovens-sao-condenados-por-ocupacoes-de-escolas-em-2016-no-parana/>. Acesso em: 27 jan. 2025.

MELLO, Cintia Valéria de. **Os trabalhadores sem terra no processo de formação do assentamento Valmir Mota: Cascavel, Paraná (1999-2017)**. 2018. 136 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018. Disponível em: https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3886/5/Cintia_Mello_2018.pdf. Acesso em: 07 abr. 2025.

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

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2011.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade.** 27^a ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MOREIRA, Letícia. Relembre quais foram os ministros da Educação do governo Bolsonaro. **Último Segundo.** S. L. 31 mar. 2022. Disponível em: <https://ultimosegundo.ig.com.br/politica/2022-03-31/relembre-ministros-educacao-governo-bolsonaro-polemicas.html>. Acesso em: 13 jan. 2025.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TERRA. Setor de Educação - Mst.

Cantares da Educação do Campo. São Paulo: Secretaria Nacional - Mst, 2006. Disponível em: https://www.ufrgs.br/observaeducampors/wp-content/uploads/2023/06/MST_Cantares-da-Educacao-do-Campo.pdf. Acesso em: 10 mar. 2025.

MST. Educação MST. s.d. Disponível em:

<https://mst.org.br/educacao/#:~:text=A%20Escola%20Itinerante%20foi%20criada,improdutivas%20e%20implanta%C3%A7%C3%A3o%20do%20assentamento>. Acesso em: 12 abr. 2025.

MST. Governo Beto Richa despeja 1,2 mil famílias Sem Terra no PR. Disponível em: <https://mst.org.br/2016/05/18/governo-beto-richa-despeja-12-mil-familias-sem-terra-no-pr/>. Acesso em: 19 jan. 2025.

MST. Incra desapropria fazenda para assentamento no Paraná. 2007. Matéria publicada em 24 set. 2007.. Disponível em: <https://mst.org.br/2007/09/24/incra-desapropria-fazenda-para-assentamento-no-parana/>. Acesso em: 07 abr. 2025.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Escola Itinerante do MST: História, Projeto e Experiências. Cadernos da Escola Itinerante – MST. Ano VIII, n. 1, abr. 2008. Disponível em: <https://mst.org.br/download/mst-cadernos-da-escola-itinerante-no-01-escola-itinerante-do-mst-historia-projetos-e-experiencias/>. Acesso em: 12 abr. 2025.

MST. Nossa História. Disponível em: <https://mst.org.br/nossa-historia/70-82> . Acesso em: 15 mar. 2025.

MST. Princípios da Educação no MST. Caderno de Educação nº 8. São Paulo: Gráfica e Editora Peres, 1997. Pdf Disponível em: <https://mst.org.br/download/mst-caderno-da-educacao-no-08-principios-da-educacao-no-mst/>. Acesso em: 23 jul. 2025.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo Monopolista e Serviço Social.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política:** uma introdução crítica. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Biblioteca Básica de Serviço Social. Vol. 1).

OBSERVATÓRIO DO LEGISLATIVO BRASILEIRO (Rio de Janeiro). **Ciências Sociais Articuladas – O orçamento da Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil: 22 anos de avanços e retrocessos.** 2022. Elaborada por: Joyce Luz, João Feres Júnior e Debora Gershon. Disponível em: <https://olb.org.br/ciencias-sociais-articuladas-o-orcamento-da-educacao-ciencia-e-tecnologia-no-brasil-22-anos-de-avancos-e-retrocessos/>. Acesso em: 01 maio 2025.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. A Agricultura Camponesa no Brasil. São Paulo: Contexto, 1991.

OLIVEIRA, Ricardo de. **Paraguai se torna o paraíso de carros usados importados.** 2023. Disponível em: <https://www.noticiasautomotivas.com.br/paraguai-se-torna-o-paraiso-de-carros-usados-importados-dos-eua-e-japao/>. Acesso em: 13 jun. 2024.

Ouça o Programa Brasil de Fato – Edição Especial de balanço do governo Beto Richa. Locução de: Júlia Rohden e Régis Luis Cardoso. Curitiba, 07 abr. 2018. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2018/04/07/ouca-o-programa-brasil-de-fato-edicao-especial-de-balance-do-governo-beto-richa/>. Acesso em: 23 jul. 2025.

PACHECO, Iris. **Herdeiros da Luta:** uma homenagem à revolta de Porecatu. 14 de março de 2024. Disponível em: <https://mst.org.br/2024/03/14/herdeiros-da-luta-uma-homenagem-a-revolta-de-porecatu/>. Acesso em: 20 out. 2024.

PAES, Caio de Freitas. **Estrangeiros controlam no Brasil área equivalente a um Alagoas inteiro.** 2024. Publicado em: 20 de março de 2024. Disponível em: https://apublica.org/2024/03/estrangeiros-controlam-no-brasil-area-equivalente-a-um-alagoas-inteiro/#_. Acesso em: 17 jul. 2024.

PARANÁ, Observatório da Questão Agrária no (org.). **Atlas da Questão Agrária no Paraná:** dialógos em construção. Naviraí: Ipuvaíva, 2021.

PARANÁ. Agência Estadual de Notícia. **Paraná pode ter 95 colégios do programa Parceiro da Escola a partir de 2025.** Disponível em: <https://www.parana.pr.gov.br/aen/Noticia/Parana-pode-ter-95-colegios-do-programa-Parceiro-da-Escola-partir-de-2025>. 23 jul. 2025.

PARANÁ. Casa Civil. **Governantes no Período Republicano.** s.d. Disponível em: <https://www.casacivil.pr.gov.br/Pagina/Governantes-no-Periodo-Republicano>. Acesso em: 22 jan. 2025.

PARANÁ. Casa Civil. **Sistema Estadual de Legislação.** 2025. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=listar&opt=t&site=1#resultado>. Acesso em: 20 jan. 2025.

PARANÁ. **Conheça os parceiros da escola.** S.d. Disponível em: <https://www.parana.pr.gov.br/parceiro-da-escola>. Acesso em 13 jul. 2025.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Parecer CEE/CEB nº 117, de 11 de fevereiro de 2010.** Pedido de implantação de Proposta Pedagógica do Ciclo de Formação Humana para o Ensino Fundamental e Médio, com acompanhamento de classes intermediárias na Escola Base das Escolas Itinerantes. Disponível em:
https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/migrados/File/pdf/Pareceres2010/CEB/pa_ceb_117_10.pdf. Acesso em: 23 jul. 2025.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Pareceres da Câmara de Educação Infantil e Ensino Fundamental (CEIF).** S.d. Disponível em:
<https://www.cee.pr.gov.br/Pagina/Pareceres-da-Camara-da-Educacao-Infantil-e-do-Ensino-Fundamental-CEIF>. Acesso em: 21 jan. 2025.

PARANÁ. Fim das salas de madeira: modernização já beneficia 12 mil alunos de escolas do Paraná. Editoria. 2025. Publicado em: 30 mai. 2025. Disponível em:
<https://www.parana.pr.gov.br/aen/Noticia/Fim-das-salas-de-madeira-modernizacao-ja-beneficia-12-mil-alunos-de-escolas-do-Parana>. Acesso em: 28 jun. 2025.

PARANÁ. Informação nº 12/2021. Disponível em: Sistema Protocolo Integrado código de acesso: 6d2ab7b243f02d0316bd6e97ab699210. Acesso em: 25 mar. 2025.

PARANÁ. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social – IPARDES. **Perfil do Município de Cascavel.** S.d. Disponível em: <https://www.ipardes.pr.gov.br/Pagina/Perfil-dos-Municipios>. Acesso em: 28 jul. 2025.

PARANÁ. Instrução Normativa Conjunta Nº 011/2020 - Deduc/Dpge/Seed – Retificada, de 16 de dezembro de 2020. Dispõe sobre Matriz Curricular do Ensino Médio na rede pública estadual de ensino do Paraná. Curitiba, 17 dez. 2020. Disponível em:
https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-01/instrucaonormativa_112020_curriculoem.pdf. Acesso em: 27 mar. 2025.

PARANÁ. Instrução Normativa Conjunta Nº 013/2024 - Deduc/Dpge/Seed – Retificada, de 06 de dezembro de 2024. Estabelece a manutenção da organização e dos procedimentos para a oferta e o funcionamento do Ensino Médio nas instituições de ensino da rede pública estadual do Paraná. Curitiba, 06 dez. 2024. Disponível em:
<https://www.documentador.pr.gov.br/documentador/pub.do?action=d&uuid=@gtf-escriba-seed@d6c6c6ff-807e-4fa6-8713-36e00ee9c546&emPg=true>. Acesso em: 08 mar. 2025.

PARANÁ. Instrução Normativa Conjunta Nº 015/2023 - Deduc/Dpge/Seed – Retificada, de 12 de janeiro de 2024. Dispõe sobre a Matriz Curricular do Ensino Médio para a rede pública estadual de ensino do Paraná. Curitiba, 12 jan. 2024. Disponível em:
<https://www.documentador.pr.gov.br/documentador/pub.do?action=d&uuid=@gtf-escriba-seed@123eb263-ab18-4d89-8368-f62ecb82cd33&emPg=true>. Acesso em: 08 mar. 2025.

PARANÁ. Lei 20.338, de 06 de outubro de 2020. Institui o Programa Colégios Cívico-Militares no Estado do Paraná e dá outras providências. Disponível em:

<https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/2801492718/lei-20338-20-pr>. Acesso em: 23 de jul. 2025.

PARANÁ. Lei 21.327, de 20 de dezembro de 2022. Institui o Programa Colégios Cívico-Militares no Estado do Paraná, altera dispositivos da Lei nº 19.130, de 25 de setembro de 2017, revoga parcialmente a Lei nº 20.338, de 6 de outubro de 2020, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/2801543138/lei-21327-22-pr>. Acesso em: 27 jan. 2025.

PARANÁ. Lei nº 22.006, de 04 de junho de 2024. Institui o Programa Parceiro da Escola. Curitiba, 04 jun. 2024. Disponível em:
https://www.aen.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2024-06/pl345.2024lei22.006.pdf. Acesso em: 28 jan. 2025.

PARANÁ. RCO+Aulas. Disponível em:
https://professor.escoladigital.pr.gov.br/rco_mais_aulas#:~:text=O%20Livro%20Registro%20de%20Classe,planejamentos%20e%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20dos%20estudantes. S.d. Acesso em: 27 abr. 2025.

PARANÁ. Resolução 3922, de 13 de setembro de 2010. Autoriza a implantação da Proposta Pedagógica do Ciclo de Formação Humana para o Ensino Fundamental e Médio, com acompanhamento de Classes Intermediárias, no Colégio Estadual Iraci Salete Strozak – Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Normal, escola Base das Escolas Itinerantes, NRE de Laranjeiras do Sul. Disponível em:
<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=69381&indice=1&totalRegistros=1>. Acesso em: 06 abr. 2025.

PARANÁ. Secretaria da Educação. Legislação - Educação do Campo. 2025. Disponível em:
<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=564> . Acesso em: 20 ja. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Consulta Escolas. Disponível em:
<https://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas/pages/paginas/profissionais/demandasUprimentosEstabelecimento.xhtml?windowId=bc87>. Acesso em: 12 jul. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Núcleo Regional de Educação. Município de Cascavel. 2025. Disponível em:
https://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas/pages/templates/initial2.xhtml;jsessionid=-xi0R1wY83aM_ndvs8HyayPkC4JycG9TARq4z7aL.sseed75181?windowId=9ae&codigoMunicipio=480. Acesso em: 12 abr. 2025.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. Concurso Agrinhol premia professores e alunos da rede de ensino do Paraná. 2023. Disponível em:
<https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Concurso-Agrinhol-premia-professores-e-alunos-da-rede-de-ensino-do-Parana>. Acesso em: 01 jan. 2025.

PARANÁ: Agência Estadual de Notícia. **Paraná terá 312 escolas estaduais cívico-militares em 2024.** Disponível em: <https://www.parana.pr.gov.br/aen/Noticia/Parana-tera-312-escolas-estaduais-civico-militares-em-2024>. Acesso em: 23 jul. 2025.

PASTÓRIO, Inês Terezinha. **A mulher no processo produtivo familiar com sustentabilidade no Assentamento Valmir Mota de Oliveira – Cajati – Cascavel-PR.** Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural Sustentável. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Marechal Cândido Rondon-PR, 2015. Disponível em: https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/1504/1/Ines_Patorio_2015.pdf. Acesso em: 15 abr. 2025.

PAULA, Ana Carolina de. **A concepção de educação das escolas rurais do município de Toledo/PR.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE, Centro de Educação, Comunicação e Artes/CECA. Cascavel, 2018. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/4196>. Acesso em: 19 jun. 2025.

PEREIRA, Mônica Cox de Britto. Revolução Verde. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 685-689.

PERICÁS, Luiz Bernardo. Os semadores da discórdia: a questão agrária na encruzilhada. In: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (orgs.). **Porque gritamos Golpe? para entender o impeachment e a crise política no brasil.** São Paulo: Boitempo, 2016. p. 99-106.

PIRES, Angela Monteiro. **Educação do Campo como Direito Humano.** São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Educação em Direitos Humanos; v.4).

POROLONICZAK, Juliana Aparecida; MARCONDES, Vera Lúcia; LEITE, Valter de Jesus. 20 anos da Escola Itinerante Zumbi dos Palmares: da luta pela escola do acampamento para as escolas de assentamento. In: **POROLONICZAK, Juliana Aparecida et al. (org.). 20 anos de Lutas e Resistências na Educação do Campo:** escola municipal do campo zumbi dos palmares e colégio estadual do campo aprendendo com a terra e com a vida. Cascavel: Edunioeste, 2023. p. 19-66. Disponível em: https://editora.unioeste.br/index.php?route=product/product&product_id=210. Acesso em 15 mar.2025.

PROJETO combate desinformação sobre o agro nas escolas: Associação De Olho no Material Escolar realiza ações para melhorar o conteúdo dos livros didáticos e promove a difusão do conhecimento científico. **Boletim Informativo: A revista do Sistema FAEP.** Boletim 1609. Curitiba, p. 08-11. 09 maio 2024. Disponível em: https://www.sistemafaep.org.br/wp-content/uploads/2024/05/BI_1609_computador.pdf. Acesso em: 02 jan. 2025.

MST. Quem somos. S.d. Disponível em: <https://mst.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 20 out. 2024.

RITTER, Janete. **Os aspectos legais da educação do campo.** In: VI Seminário da Educação do Campo. Cascavel. Palestra. 2024

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil.** 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

ROSSI, Rafael; VARGAS, Icléia Albuquerque de. Ideologia e Educação: para a crítica do programa agrinhol/ideology and education. **Revista Nera**, [S.L.], n. 40, p. 206-224, 18 dez. 2017. Revista NERA. <http://dx.doi.org/10.47946/rnera.v0i40.4919>. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/4919/4038>. Acesso em: 07 mar. 2025.

RTP Notícias. **"Prisão de Lula viola a Constituição", diz juiz do Supremo.** 2018. Publicada em 22 jun. 2018. Disponível em: https://www.rtp.pt/noticias/mundo/prisao-de-lula-viola-a-constituicao-diz-juez-do-supremo_v1083247. Acesso em: 27 abr. 2025.

SAMPAIO, Tamires Gomes. A luta por uma educação emancipadora e de qualidade. In: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (orgs.). **Por que gritamos Golpe?** para entender o impeachment e a crise política no brasil. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 145-150.

SANTOS, Clarice Aparecida dos; SAPELLI, Marlene Lucia Siebert (org.). Educação do Campo: mais do que modalidade, disputa de projetos. In: LEHER, Roberto (org.). **Educação no Governo Bolsonaro:** inventário da devastação. São Paulo: Expressão Popular, 2023. Cap. 5. p. 99-120.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo nas Escolas Itinerantes do Paraná. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 140, p. 611-629, jul-set. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/5ngtwd4GKX9yvJYLYL7jfnb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 abr. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, s. l., v. 45, p. 1-18, 3 jun. 2020. Universidade do Oeste de Santa Catarina. <http://dx.doi.org/10.18593/r.v45i0.21512>. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-60592020000100202. Acesso em: 19 jan. 2025.

SCHERER-WARREN, Ilse. REDES DE MOVIMENTOS SOCIAIS NA AMÉRICA LATINA: caminhos para uma política emancipatória? **Caderno CRH**, Salvador, v. 21, n. 54, p. 505-517, 09 dez. 2008. Pdf.

SCZIP, Rossano Rafaelle. A quem interessa o modelo de educação pública implementado no Paraná por Ratinho Jr? **Brasil de Fato**. S.L. 05 jun. 2024. Disponível em: <https://www.brasildefatopr.com.br/2024/06/05/a-quem-interessa-o-modelo-de-educacao-publica-implementado-no-parana-por-ratinho-jr>. Acesso em: 14 jan. 2025.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM RURAL. **Sobre o SENAR-PR.** s.d.. Disponível em: <https://www.sistemafaep.org.br/diretoria-senar/>. Acesso em: 02 jan. 2025.

SILVA, José Graziano da. A Modernização Dolorosa: estrutura agrária, fronteira agrícola e trabalhadores rurais no Brasil. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

SILVA, José Graziano. **Tecnologia e Agricultura Familiar.** 2 ed. Porto Alegre: Editora da UFRS, 2003.

SILVA, Joselita Romualdo da Pedagogia do quartel: formação de corpos dóceis nos colégios cívico-militares no estado do Paraná. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 17, n. 37, p. 83-101, 4 maio 2023. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educacao (CNTE). <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v17i37.1662>. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1662/1162>. Acesso em: 24 jan. 2025.

SILVA, Renato Luz; RIBEIRO, Paulo Ricardo de Oliveira; ANDRADE, Mayse de Oliveira. O descaso com a política educacional no Governo Bolsonaro. In: **Políticas sociais no Governo Bolsonaro: entre descasos, retrocessos e desmontes.** Clovis Roberto Zimmermann e Danilo Uzeda da Cruz (orgs.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLASCO; Salvador: Pinaúna, 2022. p. 161-177.

Solange Engelmann (ed.). **Colégio Estadual do Campo em Cascavel inaugura novas instalações de salas de aula.** 2024. Publicado em: 28 nov. 2024. Disponível em: <https://mst.org.br/2024/11/28/colegio-estadual-do-campo-em-cascavel-inaugura-novas-instalacoes-das-salas-de-aula/>. Acesso em: 18 jul. 2025.

SOLDA, Maristela; RODRIGUES, Edinéia Karina; GONÇALVES, Angela Lisboa. **Inventário da Realidade e suas implicações no trabalho pedagógico.** . In: **POROLONICZAK, Juliana Aparecida et al. (org.). 20 anos de Lutas e Resistências na Educação do Campo:** escola municipal do campo zumbi dos palmares e colégio estadual do campo aprendendo com a terra e com a vida. Cascavel: Edunioeste, 2023. p. 153-186. Disponível em: https://editora.unioeste.br/index.php?route=product/product&product_id=210. Acesso em 15 mar.2025.

SOUZA, Geani Paula de. **Famílias conquistam assentamento após 13 anos de luta no Paraná.** 2012. Da página do MST. Publicado em 03 out. 2012. Disponível em: <https://mst.org.br/2012/10/03/familias-conquistam-assentamento-apos-13-anos-de-luta-no-parana/>. Acesso em: 07 abr. 2025.

SOUZA, Mari Rosa. A era bolsonarista e o desmonte das políticas sociais de acesso à educação. In: **Políticas sociais no Governo Bolsonaro: entre descasos, retrocessos e desmontes.** Clovis Roberto Zimmermann e Danilo Uzeda da Cruz (orgs.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLASCO; Salvador: Pinaúna, 2022. p. 178-190.

STÉDILE, João Pedro. Questão Agrária. In: CALDART, Roseli Salete (org.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 641-646.

STIVAL, David. **A educação do campo e o MST:** trabalho e práticas sociais com assentamentos da reforma agrária. Petrópolis: Vozes, 2022.

STIVAL, David. **O processo educativo dos agricultores sem terra na trajetória da luta pela terra.** Dissertação de mestrado em Educação. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1987. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/ndh/files/2019/06/processo-educativo-agricultores-sem-terra-trajet%C3%A3ria-luta-pela-terra.pdf>. Acesso em: 20 out. 2024.

SURGE o MST. S. d. Disponível em: <https://mst.org.br/nossa-historia/84-86/>. Acesso em: 20 out. 2024.

TÓFOLO, Diuly Pereira; SILVA, Nelson Rodrigues. **A Questão da Obsolescência Programada na Sociedade Moderna.** In: Semana De Educação, Ciência e Tecnologia. Itumbiara: 2019. Disponível em: <https://eventos.ifg.edu.br/secitecitumbiara/wp-content/uploads/sites/9/2020/02/RE-40-A-quest%C3%A3o-da-obsolesc%C3%A3o-programada-na-sociedade-moderna.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2024.

TONET, Ivo. Educação e Formação Humana. **Ideação:** Revista do Centro de Educação e Letras, Foz do Iguaçu, v. 08, n. 09, p. 9-21, mar. 2006. 2º Semestre de 2006. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/852/721>. Acesso em: 24 out. 2024.

TONET, Ivo. Educação, Cidadania e Emancipação Humana. 2006. pdf. Disponível em: https://ivotonet.xp3.biz/arquivos/EDUCACAO_CIDADANIA_E_EMANCIPACAO_HUMANA.pdf

Transporte escolar rural não chega em dias de chuva e pais carregam filhos na caçamba. Jornal da CATVE. 05 abr. 2022. Disponível em: <https://catve.com/noticia/6/361798/>. Acesso em: 19 jun. 2025.

TUSSINI, Gabriel. **Bancada ruralista elege prioridades distantes do meio ambiente para 2024.** 07 de fevereiro de 2024. Disponível em: <https://oeco.org.br/salada-verde/bancada-ruralista-elege-prioridades-distantes-do-meio-ambiente-para-2024/>. Acesso em: 30 jun. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Observatório do Ensino Médio.** Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/>. Acesso em: 27 mar. 2025.

UOL. **Cascavel (PR): veja como foi votação para presidente na cidade.** 2022. Eleições 2022. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/eleicoes/2022/10/02/votacao-presidente-cascavel-pr.htm>. Acesso em: 28 jun. 2025.

UOL. **Cascavel (PR): veja votos de Lula e Bolsonaro na cidade no 2º turno.** 2022. Eleições 2022. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/eleicoes/2022/10/30/cascavel-pr-veja-votos-de-lula-e-bolsonaro-na-cidade-no-2-turno.htm>. Acesso em: 28 jun. 2025.

Via Campesina discute sexualidade e luta política na 1ª Plenária LGBTI do Campo. Brasil de Fato. 05 dez. 2020. Editado por Leandro Melito. São Paulo. Disponível em:

[VIEIRA, Flávia Braga. Via Campesina: um projeto contra-hegemônico?. In: III SIMPÓSIO LUTAS SOCIAIS NA AMÉRICA LATINA, 2008. **Anais do Evento**. Londrina: 2008. Disponível em: <https://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/terceirosimposio/flaviabraga.pdf>. Acesso em: 11 set. 2024.](https://www.brasildefato.com.br/2020/12/05/via-campesina-discute-sexualidade-e-luta-politica-em-1-plenaria-lgbti-do-campo/#:~:text=articula%C3%A7%C3%A3o%20de%20trabalhadores%20do%20mundo%2C%20com%20atua%C3%A7%C3%A3o,o%20Movimento%20de%20Pequenos%20Agricultores%20(MPA)%2C%20o. Acesso em: 23 jul. 2025.</p>
</div>
<div data-bbox=)

WOLFFENBÜTTEL, Andréa. **O que é? - Dumping**. 2006. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=2090:catid=28&Itemid=23. Acesso em: 20 out. 2024.

ZEIFERT, Anna Paula Bagetti; AGNOLETTI, Vitória. O pensamento descolonial e a teoria crítica dos Direitos Humanos: saberes e dignidade nas sociedades latino-americanas. **Inovação Filosófica e Desenvolvimento Social: perspectivas**, S.L., v. 9, n. 26, p. 197-218, 13 set. 2019. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/revistahumus/article/view/12077/6801>. Acesso em: 19 jul. 2025.

ZEM, Barbara. **KENO, PRESENTE! 15 anos do assassinato de Valmir Mota de Oliveira**. 2022. Elaboração do Setor de Comunicação e Cultura do MST/PR. Publicado em 21 out. 2022. Disponível em: <https://mst.org.br/2022/10/21/keno-presente-15-anos-do-assassinato-de-valmir-mota-de-oliveira/>. Acesso em: 07 abr. 2025.

Referências de Imagens:

ARQUIVO DO MST. I_Congresso_Nacional_do_MST_1985_brigada_de_estudos. 1 fotografia. Disponível em: https://mst.org.br/item_linha_do_tempo/i-encontro-nacional-do-mst-em-cascavel-pr/. Acesso em: 24 jul. 2025.

ARQUIVO DO MST. Símbolo de resistência à ditadura militar, o Encruzilhada Natalino é referência de luta e resistência nacionalmente. 1 fotografia. Disponível em: <https://mst.org.br/2019/05/06/uma-educacao-que-forma-organiza-e-emancipa/>. Acesso em: 24 jul. 2025.

FARIA, Vanderlei. O MST ficou acampado na Fazenda Cajati entre 1999 e 2004 e só saiu depois que os donos concordaram em vender a área para o Incra. 1 fotografia. Gazeta do Povo, 2009. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/incra-compra-cajati-mas-mst-desdenha-area-bj7kgbcm7wqc1idrmvfq24pce/>. Acesso em: 24 jul. 2025.

GOOGLE. Vista de satélite da Escola Municipal do Campo Zumbi dos Palmares e do Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida. Disponível em: https://www.google.com/maps/@-25.0293617,-53.3142972,248m/data=!3m1!1e3?authuser=0&entry=ttu&g_ep=EgoyMDI1MDcyMS4wIKXMDSoASAFQAw%3D%3D. Acesso em 24 jul. 2025

COVELLO, Bruno. A imagem feita por Brunno Covello venceu o prêmio do MPT, Regional Sul, na categoria Fotografia (Foto: Brunno Covello/Gazeta do Povo). 2015. 1 fotografia. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/fotografo-da-gazeta-do-povo-e-finalista-de-premio-nacional-edvhpow9hin6dvhbx5bm2dgcg/>. Acesso em: 24 jul. 2025.

Referências de Vídeos:

CHAUÍ, Marilena. Escritos de Marilena Chauí | O que é Cultura? [s.l.] YouTube, 21 de agosto de 2018. 10min. 02s. Canal Grupo Autêntica. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-YQcFNoiDMw>. Acesso em: 16 jul 2025.

STORY of Stuff (2007, versão original). Direção de Louis Fox. Produção de Erica Priggen. Realização de Tides Fundation. S.I.: Free Range Studios, [s. l.], Youtube, 2009. 1 vídeo (21 min.). Canal The Story of Stuff Project. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9GorqroigqM>. Acesso em: 13 jun. 2024.

VÍDEO Institucional De Olho No Material Escolar. [s.l.], Youtube, 2024. 1 vídeo (3 min.). P&B. Canal De Olho no Material Escolar. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=t9kI9KUktJQ>. Acesso em: 30 dez. 2024.

MOVIMENTO "De olho no material escolar" reforça a importância da participação do agro na educação. [s.l.]: Youtube, 2024. 1 vídeo (24 min.). Canal Notícias Agrícolas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jLzDCx1zPBg>. Acesso em: 30 dez. 2024.

APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: Colégio Estadual Aprendendo com a Terra e com a Vida: um estudo sobre a luta política em defesa da Educação do Campo¹¹⁵.

Pesquisador responsável: Vantuir Trevisol - mestrando do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social – PPGSS da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

Telefone: (45) 9 9949-4711 (inclusive WhatsApp) | e-mail: vantuir.trevisol@unioeste.br

Telefone do Comitê de Ética da Universidade: (45) 3220-3272.

Convidamos a participar da pesquisa cujo **OBJETIVO GERAL** é Compreender a Educação do Campo no Colégio Estadual Aprendendo com a Terra e com a Vida a fim de identificar as formas de luta política frente à precarização da Política de Educação entre os anos de 2016 a 2022. Para isso será realizada uma entrevista à vossa pessoa, **com perguntas objetivas e descritivas. A entrevistada ou o entrevistado poderá optar ou não pela gravação da entrevista.**

O presente termo é impresso em duas vias, sendo uma destinada ao entrevistador e a outra ficará de posse do pesquisador. As informações coletadas durante a entrevista serão tratadas sob sigilo, bem como a identidade do entrevistador, respeitando os preceitos do Código de Ética do Serviço Social (Resolução CFESS nº 273/93), as recomendações da Resolução 510/2016 do CNS e da Lei 13.709/08 – Lei Geral de Proteção de Dados.

A finalidade dessa pesquisa é:

1. Fomentar o processo de luta e resistência ao desenvolvimento e manutenção da proposta da Educação do Campo, de maneira mais específica na escola tida como campo de pesquisa, mas também de outras instituições que estão em situações semelhantes, uma vez que embora cada realidade tenha suas particularidades, algumas questões se apresentam como mais gerais.
2. Demonstrar o quanto a Educação do Campo busca resistir às formas de dominação e de cooptação da educação de acordo com as necessidades das elites enquanto forma de descaracterização e descolamento da realidade em que se insere a classe trabalhadora, com vistas a uma prática educativa homogeneizadora e voltada à lógica mercantilista e de reprodução da força-de-trabalho;
3. Possibilitar e fomentar discussões e reflexões sobre a Educação do Campo, sobre os desmontes e cortes de investimentos em políticas em especial a educação, discussões sobre a Questão Agrária e movimentos sociais, seja em espaços escolares, fóruns, seminários, na comunidade estudada, na elaboração de artigos ou outros estudos;

Constitui-se como direito dos entrevistados, conforme Art. 9º da Resolução 510/2016:

Art. 9º - São direitos dos participantes:

- I - ser informado sobre a pesquisa;
- II - desistir a qualquer momento de participar da pesquisa, sem qualquer prejuízo; III - ter sua privacidade respeitada;
- IV – ter garantida a confidencialidade das informações pessoais;

¹¹⁵ Este foi o título definido para a Dissertação. Na defesa, a banca sugeriu sinalizar o local em que a pesquisa foi realizada, alterando, portanto, o título da dissertação para: Colégio Estadual Aprendendo com a Terra e com a Vida: um estudo sobre a luta política em defesa da Educação do Campo *no Município de Cascavel/PR*. Em todos os documentos anexados, o título está sem a menção do Município de Cascavel.

V – decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública;

VI – ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei; e

VII – o resarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa.

Possíveis riscos à entrevistada ou ao entrevistado:

Considerando que esta pesquisa coletará informações de caráter subjetivo que envolve experiências de vida pessoal e profissional, entende-se que os *riscos à sua participação estão relacionados à dimensão psíquica, intelectual, social e cultural dos sujeitos, a partir do relato de suas experiências individual e coletiva na atuação profissional bem como na experiência de vida.*

A entrevistada ou o entrevistado poderá sentir-se desconfortável ou ansioso no momento da entrevista. Caso isso ocorra, a entrevistada ou o entrevistado poderá a qualquer momento, decidir pela interrupção da entrevista caso assim o queira, podendo optar pelo reagendamento com o pesquisador ou da desistência da participação da pesquisa, sem prejuízos de qualquer natureza. De igual forma, será ofertada assistência ao participante da pesquisa, que por alguma ocasião sofra alguma situação de saúde durante a entrevista, como acionamento de serviços de urgência e emergência ou encaminhamento a serviço médico mais próximo. Destaca-se, por fim, que não haverá envolvimento de recursos financeiros de qualquer órgão de fomento ou entidade. O recurso para o desenvolvimento desta pesquisa será proveniente do próprio pesquisador, conforme constante na proposta orçamentária. Ressalta-se, portanto que não serão realizados pagamentos ou cobranças pela participação dos sujeitos na pesquisa.

Haverá a possibilidade de utilização de imagens, como fotos realizadas pelo pesquisador ou de outras fontes (devidamente citadas e publicadas) a fim de ilustrar o campo pesquisado e demonstrar através do não dito, as mobilizações, lutas e estrutura do local. Nas imagens não haverá identificação das pessoas, não comprometendo assim, sua identidade.

Caso o entrevistado queira informações adicionais ou esclarecimentos acerca da pesquisa, poderá realizar contato com o Comitê de Ética da Universidade Estadual do Oeste do Paraná¹¹⁶ pelo telefone: (45) 3220-3272.

Após concluída e aprovada a pesquisa, haverá retorno dos resultados aos entrevistados através de material digital, encontros presenciais ou outras formas de socialização à combinar com os sujeitos.

Declaro estar ciente do exposto, desejo participar da pesquisa e **AUTORIZO** a gravação das informações.

Declaro estar ciente do exposto, desejo participar da pesquisa, e **OPTO PELA NÃO GRAVAÇÃO** das informações.

LOCAL E DATA:

Nome do sujeito da pesquisa/ou responsável:

Assinatura: _____

Eu **Vantuir Trevisol**, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto ao participante da pesquisa.

Vantuir Trevisol
 (45) 9 9949-4711
 R.A. 180129

¹¹⁶ Conforme informações constantes no site da Unioeste, o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos tem como finalidade a defesa da integridade física e emocional, da dignidade e os interesses dos participantes envolvidos em coleta de dados das atividades de pesquisa, além de contribuir para o desenvolvimento de pesquisas de acordo com os padrões éticos. (comitê de ética em pesquisa com seres humanos - CEP/UNIOESTE. Disponível em: <https://www.unioeste.br/portal/campus-cascavel/comites/cep/inicial>. acesso em 01 mai. 2024).

APÊNDICE II – ROTEIRO DE ENTREVISTAS

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APMF

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Colégio Estadual Aprendendo com a Terra e com a Vida: um estudo sobre a luta política em defesa da Educação do Campo.

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Vantuir Trevisol

OBJETIVO GERAL DA PESQUISA: Compreender a Educação do Campo no Colégio Estadual Aprendendo com a Terra e com a Vida a fim de identificar as formas de luta política frente à precarização da Política de Educação entre os anos de 2016 a 2022

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: Entrevista semiestruturada.

SUJEITOS DA PESQUISA: Equipe escolar do Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida, integrante da APMF e servidores do Núcleo Regional de Educação, conforme critérios de inclusão na pesquisa.

DATA DA ENTREVISTA: ____ / ____ / ____	CÓDIGO DA ENTREVISTA: _____
---	------------------------------------

QUESTÕES À APMF:

Tempo que está na APMF (quantas gestões)	Se autodeclara:	() Branca	() Preta	() Parda	() Indígena
Reside no Assentamento ou em Algum acampamento do MST?	() Acampamento	() Assentamento	() Nenhuma das opções.		
Conhecia ou já tinha tido experiência com a modalidade de Educação do Campo?	() Sim	() Não			

QUESTÕES À APMF¹¹⁷

1. Como é a relação da APMF com o Núcleo Regional de Educação?
2. Relate as principais dificuldades enfrentadas na gestão da APMF desse colégio, em especial entre 2016 (caso estivesse na gestão anterior, que vigorou até 2021) a 2022.
3. Há uma gestão participativa da comunidade nessa escola? Comente sobre essa participação entre os anos de 2016 a 2022.
4. Qual o entendimento da expressão “luta política” e como ela se materializa na sua visão?
5. De que maneira a APMF pode contribuir com essa luta política?
6. Gostaria de fazer algum apontamento ou observação?

¹¹⁷ Vigência do mandato atual: 29/09/2021 a 29/09/2025.

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE CASCAVEL

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Colégio Estadual Aprendendo com a Terra e com a Vida: um estudo sobre a luta política em defesa da Educação do Campo.

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Vantuir Trevisol

OBJETIVO GERAL DA PESQUISA: Compreender a Educação do Campo no Colégio Estadual Aprendendo com a Terra e com a Vida a fim de identificar as formas de luta política frente à precarização da Política de Educação entre os anos de 2016 a 2022

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: Entrevista semiestruturada.

SUJEITOS DA PESQUISA: Equipe escolar do Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida, integrante da APMF e servidora ou servidor do Núcleo Regional de Educação de Cascavel, conforme critérios de inclusão na pesquisa.

DATA DA ENTREVISTA: ____ / ____ / ____

CÓDIGO DA ENTREVISTA: _____

QUESTÕES NRE DE CASCAVEL:

Tempo na função: _____.	Conhecia ou já tinha tido experiência com a modalidade de Educação do Campo? () Sim () Não
-------------------------	--

1. Comente sobre a atualização do Currículo da Rede Estadual Paranaense – CREP – a partir de 2019, inclusive com o Novo Ensino Médio.
2. As escolas do campo também tiveram que se ajustar a estas novas exigências?
3. Comente sobre a formação dos professores que vai ao encontro das diretrizes de formação escolar e humana preconizada pela educação do campo.
4. Fale sobre como o Governo do Paraná tem atuado com as escolas do campo considerando as premissas da educação do campo, preferencialmente a partir de 2016.
5. Houve manifestações ou embate de ideias com a comunidade escolar do assentamento?
6. E sobre o PRONERA, como avalia a sua condição a partir de 2016?
7. Gostaria de fazer alguma observação para além das questões abordadas?

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA EQUIPE ESCOLAR

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Colégio Estadual Aprendendo com a Terra e com a Vida: um estudo sobre a luta política em defesa da Educação do Campo.

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Vantuir Trevisol

OBJETIVO GERAL DA PESQUISA: Compreender a Educação do Campo no Colégio Estadual Aprendendo com a Terra e com a Vida a fim de identificar as formas de luta política frente à precarização da Política de Educação entre os anos de 2016 a 2022.

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: Entrevista semiestruturada.

SUJEITOS DA PESQUISA: Equipe escolar do Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida, integrantes da APMF e servidores do Núcleo Regional de Educação, conforme critérios de inclusão na pesquisa.

DATA DA ENTREVISTA: _____ / _____ / _____	CÓDIGO DA ENTREVISTA: _____
---	-----------------------------

QUESTÕES À EQUIPE ESCOLAR:

Gênero:	() masculino	() feminino	Se autodeclara:	() Branca	() Preta	() Parda	() Indígena
---------	---------------	--------------	-----------------	------------	-----------	-----------	--------------

Tempo de docência (em anos):	() de 6 a 10	() de 11 a 15	() de 16 a 20	() mais de 21
------------------------------	---------------	----------------	----------------	----------------

Reside no Assentamento ou em Algun acampamento do MST?	() Sim () Não	Conhecia ou já havia tido experiência com a modalidade de Educação do Campo antes de trabalhar nesta escola?	() Sim () Não
--	--------------------	--	--------------------

1. Comente a educação pública no período dos governos Temer e Bolsonaro.
2. Na sua avaliação, o que significou a ciência e a educação nos governos citados?
3. Quais as principais dificuldades enfrentadas por este colégio entre os anos de 2016 a 2022 para manter-se na defesa da Educação do Campo?
4. Que considerações você poderia fazer a respeito da chamada guerra ideológica e da intensificação na criminalização dos movimentos sociais nos governos Temer e Bolsonaro?
5. Comente como foi o papel dos conselhos estadual e municipal de educação na defesa da educação do campo entre os anos de 2016 a 2022.
6. Há articulação e diálogos em comum para organização e defesa da Educação do Campo frente à da política de educação entre o Colégio Aprendendo com a Terra e com a Vida e a Escola Municipal Zumbi dos Palmares ou outras escolas de Assentamentos? Poderia comentar sobre isso?
7. O que você poderia considerar sobre a manifestação (ou não) da comunidade escolar em defesa da Educação do Campo nos governos citados.
8. Qual o entendimento da expressão “luta política” e como ela se materializa na sua visão?
9. Gostaria de fazer mais alguma observação ou comentário?
- 10.

Questões complementares (se pertinente):

- A. Comente sobre a relação da escola com o Setor de Educação do MST (como formações e articulações políticas) e do Assentamento Valmir Mota de Oliveira e Acampamentos vizinhos. Como esse Setor contribuiu para a manutenção da Escola entre os anos de 2016 a 2022 e quais os principais desafios?
- B. Discorra como ocorrem as negociações, defesa, articulação e resistência frente ao NRE (especialmente com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – e Currículo da Rede Estadual Paranaense – CREP).
- C. Que impactos foram sofridos pela escola com os cortes do PRONERA a partir de 2019?
- D. Houve e há pressão para o desenvolvimento de atividades relacionadas ao agronegócio como o Programa Agrinró nessa escola? Como a escola atua diante disso?

APÊNDICE III – QUADRO ANALÍTICO

Quadro analítico a partir dos dados coletados na pesquisa

Ação	Brasil (BR) Paraná (PR) Cascavel (CVEL)	Manutenção (✓)/ Perda (✗)
1. Aprovação da BNCC/ CREP e Novo Ensino Médio	BR	✗
2. Extinção da SECADI ¹¹⁸	BR	✗
3. Extinção da Pasta da Educação do Campo no Paraná	PR	✗
4. Manutenção das Classes Intermediárias	PR	✓
5. Manutenção da Semestralidade como período avaliativo	PR	✓
6. Itinerário Formativo Integrado para o Ensino Médio	PR	✓
7. Espanhol enquanto língua estrangeira moderna	PR	✗
8. Articulação com outras Escolas do Campo de Assentamentos e Acampamentos	PR	✓
9. Respaldo e apoio do Setor de Educação do MST	PR	✓
10. Oferta do Componente Curricular de Artes com carga horária maior que a definida pela SEED	CVEL	✓
11. Lei Municipal 6.484/2015 (barreira verde)	CVEL	✓
12. Manutenção das turmas conforme necessidade identificada pelo Colégio e não de acordo com recomendações da SEED	CVEL	✓
13. Relação diplomática do NRE, mas posicionando-se quando necessário.	CVEL	✓
14. Articulação com a Comunidade Escolar	CVEL	✓
15. Auto-organização dos estudantes	CVEL	✓
16. Melhorias em parte da estrutura do Colégio	CVEL	✓
17. Transporte escolar ¹¹⁹	CVEL	✓

¹¹⁸ Mesmo que a SECADI tenha sido reativada no Governo Lula, foi mantida como perda porque no recorte temporal da pesquisa ela foi extinta.

¹¹⁹ No recorte da pesquisa foi uma garantia conseguida a partir das mobilizações. Contudo, a realidade do transporte escolar rural é uma questão “volátil”, ou seja, sofre alterações constantes em pouco espaço de tempo por conta das condições das estradas rurais, especialmente em períodos de chuva.

ANEXO I – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
OESTE DO PARANÁ -
UNIOESTE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: APRENDENDO COM A TERRA E COM A VIDA: UM ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO FRENTE À PRECARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Pesquisador: VANTUIR TREVISOL

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 78907024.8.0000.0107

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Oeste do Paraná/ UNIOESTE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.804.477

Apresentação do Projeto:

Saneamento de pendências da pesquisa:

Objetivo da Pesquisa:

Vide descrição anteriormente apresentada.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Vide descrição anteriormente apresentada.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Vide descrição anteriormente apresentada.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide descrição anteriormente apresentada.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O pesquisador explicita ampla ciência da importância de mapear os riscos da pesquisa e se compromete tomar medidas imediatas, integrais e gratuitas na ocorrências de adversidades decorrentes da pesquisa, previstas ou não e a qualquer tempo.

Considerações Finais a critério do CEP:

Apresentar o Relatório Final na Plataforma Brasil até 30 dias após o encerramento desta pesquisa.

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 1619

Bairro: UNIVERSITARIO

CEP: 85.819-110

UF: PR **Município:** CASCAVEL

Telefone: (45)3220-3092

E-mail: cep.prppg@unioeste.br



Continuação do Parecer: 6.804.477

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJECTO_2316320.pdf	05/05/2024 16:04:35		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_PESQUISA_2024_Vantuir_02_de_maio_de_2024.pdf	05/05/2024 16:03:33	VANTUIR TREVISOL	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_maio_2024.pdf	05/05/2024 16:03:04	VANTUIR TREVISOL	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Vantuir_Trevisol_orientando_Marize_Rauber.pdf	09/04/2024 22:25:11	VANTUIR TREVISOL	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_compromisso_para_uso_de_dados_em_arquivo.pdf	08/04/2024 19:36:32	VANTUIR TREVISOL	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_de_Pesquisa_nao_iniciada.pdf	08/04/2024 19:30:53	VANTUIR TREVISOL	Aceito
Outros	questionario_APMF.pdf	07/04/2024 09:55:59	VANTUIR TREVISOL	Aceito
Outros	questionario_Escola.pdf	07/04/2024 09:55:39	VANTUIR TREVISOL	Aceito
Outros	questionario_NRE.pdf	07/04/2024 09:55:17	VANTUIR TREVISOL	Aceito
Declaração de concordância	Anexo_VI_Autorizacao_NRE_para_pesquisa_Vantuir.pdf	07/04/2024 09:44:46	VANTUIR TREVISOL	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CASCABEL, 05 de Maio de 2024

Assinado por:
Dartel Ferrari de Lima
(Coordenador(a))

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 1619
Bairro: UNIVERSITARIO CEP: 85.819-110
UF: PR Município: CASCABEL
Telefone: (45)3220-3092 E-mail: cep.prppg@unioeste.br

ANEXO II – PARECER DO NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE CASCABEL



TERMO DE CONCORDÂNCIA DO NRE PARA A UNIDADE CEDENTE

Senhor (a) Coordenador (a),

Declaramos, para os devidos fins, que a pesquisa intitulada "**Aprendendo com a Terra e com a Vida: Um Estudo sobre a Educação do Campo Frente à Precarização da Educação**" está sendo realizada pelo mestrando Vantuir Trevisol, portador do RG 7.232.376-9 SSP/PR, sob a orientação da Professora Dra. Marize Rauber Engelbrencht.

Os instrumentos a serem utilizados na pesquisa incluem entrevistas a serem realizadas nas dependências do Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida localizado no Assentamento Valmir Mota de Oliveira, e Núcleo Regional de Educação, no município de Cascavel/PR. A execução do projeto está condicionada à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste.

A pesquisa será realizada com membros da equipe escolar, da Associação de Pais, Mestres e Funcionários - APMF e Núcleo Regional de Cascavel/PR, que fazem parte da Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná. Além disso, compreendemos que o presente trabalho deve seguir as diretrizes estabelecidas pela Resolução 466/2012 (CNS) e pelo Decreto nº 7037, de 2009.

Da mesma forma, temos ciência de que o pesquisador só poderá dar início à pesquisa pretendida após o envio, a esta Instituição (NRE-Cascavel), de uma cópia do parecer de aprovação do estudo emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste.

Cascavel 22 de março de 2024

Representante da CAE no NRE
Marcia Moretti Marques Ribeiro

Luciana Paulista da Silva
Chefe do Núcleo Regional da Educação de Cascavel
Decreto nº 00069/2023 D.O.E. 05/01/2023

**ANEXO III ÁRVORES DA FAUNA UTILIZADAS COMO PSEUDÔNIMOS DOS
SUJEITOS DA PESQUISA**

Jacarandá-Mimoso

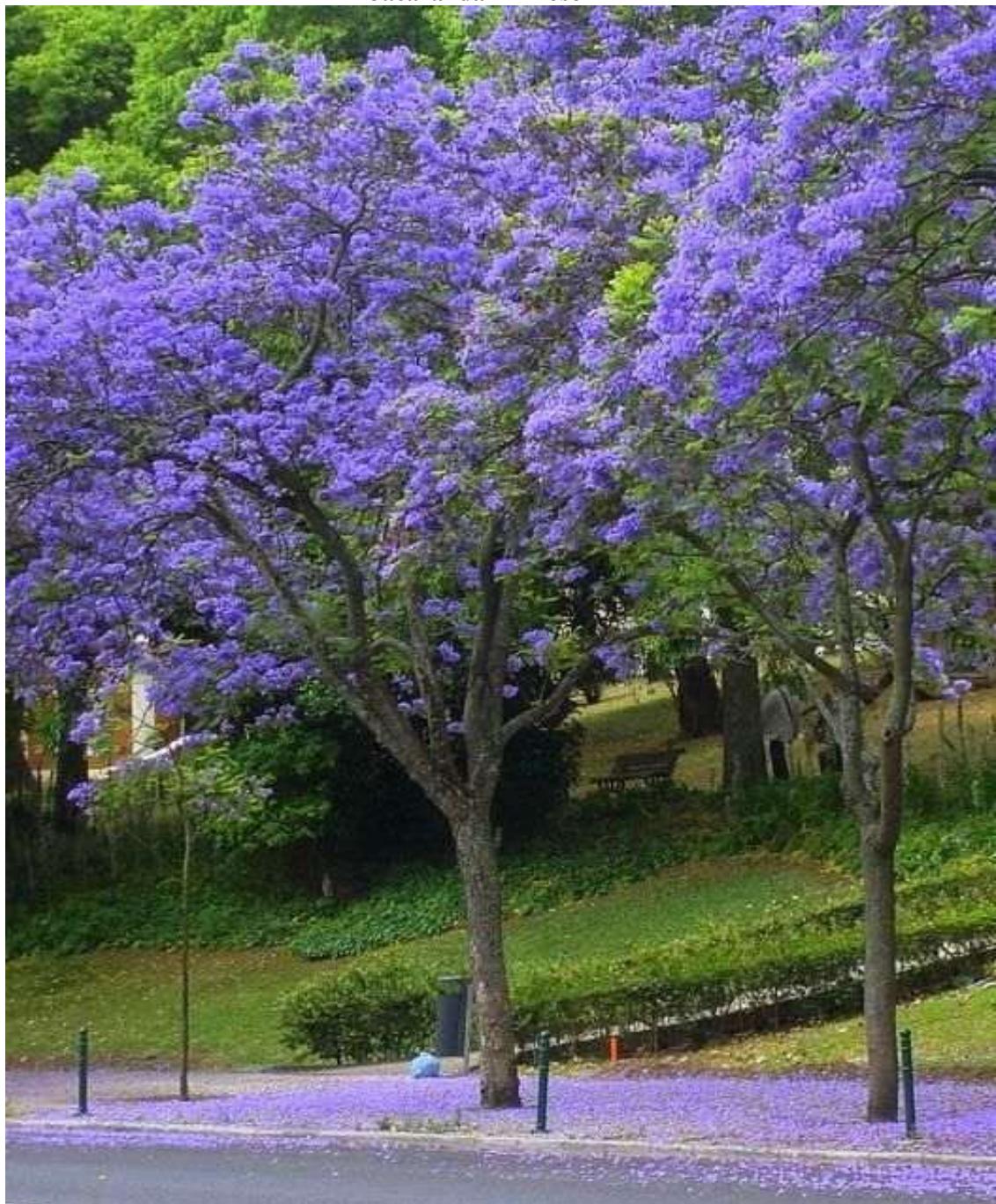


Imagen: Pinterest, (2025).

Ipê-Amarelo



Imagen: Pinterest (2025).

Quaresmeira



Imagen: Pinterest (2025).

Pau-Brasil

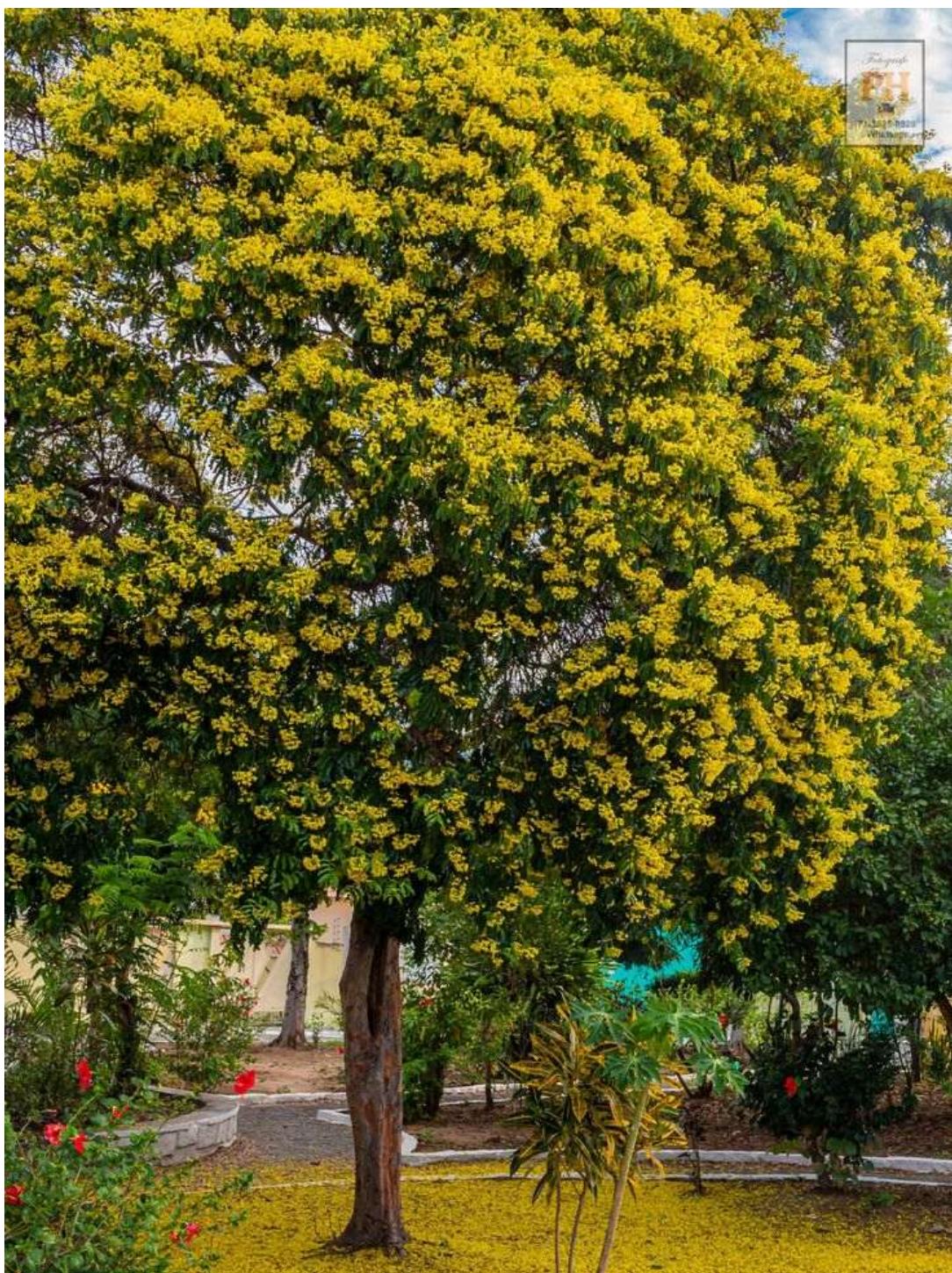


Imagen: Pinterest (2025).

ANEXO IV – FOTOS QUE ILUSTRAM A REALIDADE DA PESQUISA – arquivo pessoal

Escola Municipal do Campo Zumbi dos Palmares em primeiro plano e Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida em segundo, junto com a barreira verde.



Escola Municipal do Campo Zumbi dos Palmares





Campo de Futebol das escolas





Refeitório do Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida ao fundo junto com a passarela construída pela comunidade.





Passarela construída pela comunidade para acesso ao refeitório e banheiros



Barreira Verde próximo às escolas do Assentamento



Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida e a barreira verde ao fundo



Núcleo Regional de Educação de Cascavel



Nova estrutura do Colégio Estadual do campo Aprendendo com a Terra e com a Vida







“Poço” de flores do Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida

