

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CÂMPUS MARECHAL CÂNDIDO RONDON
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, EDUCAÇÃO E LETRAS – CCHEL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – PPGH**

FERNANDA DO CARMO CHIELE

**“O SONHO DA TERRA LIVRE”: MST E EDUCAÇÃO - AS VIVÊNCIAS E AS
EXPERIÊNCIAS MUITO ALÉM DOS PROCESSOS EDUCATIVOS FORMAIS**

**MARECHAL CÂNDIDO RONDON-PR
2025**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CÂMPUS MARECHAL CÂNDIDO RONDON
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, EDUCAÇÃO E LETRAS – CCHEL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – PPGH**

FERNANDA DO CARMO CHIELE

**“O SONHO DA TERRA LIVRE”: MST E EDUCAÇÃO - AS VIVÊNCIAS E AS
EXPERIÊNCIAS MUITO ALÉM DOS PROCESSOS EDUCATIVOS FORMAIS**

Dissertação apresentada à Banca de Defesa do Programa de Pós-Graduação (Mestrado) Stricto Sensu em História, como requisito para obtenção do título de Mestre em História. Centro de Ciências Humanas, Educação e Letras, campus de Marechal Cândido Rondon, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

Área de concentração: História, Poder e Práticas Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Paulo José Koling.

**MARECHAL CÂNDIDO RONDON-PR
2025**

Programa de Pós-Graduação em História

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE FERNANDA DO CARMO CHIELE, ALUNO(A) DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE, E DE ACORDO COM A RESOLUÇÃO DO PROGRAMA E O REGIMENTO GERAL DA UNIOESTE.

Ao(s) 28 dia(s) do mês de novembro de 2025 às 14h00min, na modalidade remota síncrona, por meio de chamada de videoconferência, realizou-se a sessão pública da Defesa de Dissertação do(a) candidato(a) Fernanda do Carmo Chiele, aluno(a) do Programa de Pós-Graduação em História - nível de Mestrado, na área de concentração em História, Poder e Práticas Sociais. A comissão examinadora da Defesa Pública foi aprovada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em História. Integraram a referida Comissão os(as) Professores(as) Doutores(as): Fernando José Martins, Antonio Marcos Myskiw, Ana Cristina Hammel, Paulo José Koling, Marcio Antônio Both da Silva. Os trabalhos foram presididos pelo(a) Paulo José Koling. Tendo satisfeito todos os requisitos exigidos pela legislação em vigor, o(a) aluno(a) foi admitido(a) à Defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO, intitulada: "O sonho da terra livre: MST e Educação - as vivências e as experiências muito além dos processos educativos formais.". O(a) Senhor(a) Presidente declarou abertos os trabalhos, e em seguida, convidou o(a) candidato(a) a discorrer, em linhas gerais, sobre o conteúdo da Dissertação. Feita a explanação, o(a) candidato(a) foi arguido(a) sucessivamente, pelos(as) professores(as) doutores(as): Fernando José Martins, Antonio Marcos Myskiw, Ana Cristina Hammel, Marcio Antônio Both da Silva. Findas as arguições, o(a) Senhor(a) Presidente suspendeu os trabalhos da sessão pública, a fim de que, em sessão secreta, a Comissão expressasse o seu julgamento sobre a Dissertação. Efetuado o julgamento, o(a) candidato(a) foi aprovado(a). A seguir, o(a) Senhor(a) Presidente reabriu os trabalhos da sessão pública e deu conhecimento do resultado. De acordo com o que está previsto nos § 7º e § 8º do Artigo 81 do Regulamento do Programa de Pós-graduação em História da Unioeste, a banca de Defesa de Dissertação foi realizada contando com a participação de membros via utilização de tecnologia de Webconferência. Diante desta circunstância, o(a) Coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação em História assina esta Ata e atesta a conformidade da Comissão Examinadora em relação ao resultado da Defesa de Dissertação e ao conteúdo dos pareceres descriptivos anexados.

Orientador(a) - Paulo José Koling

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Marechal Cândido Rondon
(UNIOESTE)

Programa de Pós-Graduação em História

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE FERNANDA DO CARMO CHIELE, ALUNO(A) DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE, E DE ACORDO COM A RESOLUÇÃO DO PROGRAMA E O REGIMENTO GERAL DA UNIOESTE.

Marcio Antônio Both da Silva

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Marechal Cândido Rondon
(UNIOESTE)

Ana Cristina Hammel

Universidade Federal da Fronteira Sul - campus de Laranjeiras do Sul (UFFS)

Fernando José Martins

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu (UNIOESTE)

Antonio Marcos Myskiw

Universidade Federal da Fronteira Sul - campus de Realeza (UFFS)

Fernanda do Carmo Chiele

Aluno(a)

Programa de Pós-Graduação em História

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE FERNANDA DO CARMO CHIELE, ALUNO(A) DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE, E DE ACORDO COM A RESOLUÇÃO DO PROGRAMA E O REGIMENTO GERAL DA UNIOESTE.



Coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação em História

Prof. Dr. Marcos Luis Ehrhardti
Coordenador do Programa de
Pós-Graduação em História
Mestrado e doutorado
Portaria nº 0646/2025-QRE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

**DECLARAÇÃO E PARECER DE PARTICIPAÇÃO EM BANCA EXAMINADORA DA DEFESA DE
MESTRADO REALIZADA À DISTÂNCIA, DE FORMA SÍNCRONA, POR VIDEOCONFERÊNCIA**

Eu, Prof. Dr. PAULO JOSÉ KOLING, declaro, como **ORIENTADOR(A)**, que presidi os trabalhos à distância, de forma síncrona e por videoconferência da Banca de Defesa de Mestrado em História do(a) candidato(a) Fernanda do Carmo Chiele, da pesquisa de Dissertação intitulada "O Sonho da Terra Livre": MST e Educação - as vivências e as experiências muito além dos processos educativos formais, deste Programa de Pós-Graduação em História.

Considerando o trabalho entregue, a apresentação e a arguição dos membros da banca examinadora, formalizo como orientador, para fins de registro, por meio desta declaração, a decisão da banca examinadora de que o(a) candidato(a) foi considerado(a): APROVADO(A) na banca realizada na data de 28 de novembro de 2025.

Descreva abaixo observações e/ou restrições (se julgar necessárias):

A mestrandona Fernanda do Carmo Chiele apresentou um pesquisa, cujo objeto, tema, abordagens e fontes, indicam qualidade e um texto, a escrita da Dissertação, com boa construção em cada capítulo e suas interconexões interpretativa. Os membros da Banca de Defesa indicaram pontos específicos para revisão e melhoria para a sistematização da versão final a ser entregue ao PPGH.

Atenciosamente,

Documento assinado digitalmente
 PAULO JOSE KOLING
Data: 01/12/2025 14:42:07-0300
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

PROF. DR. PAULO JOSÉ KOLING
Programa de Pós-Graduação em História - PPGH
UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

DECLARAÇÃO E PARECER DE PARTICIPAÇÃO EM BANCA EXAMINADORA DA DEFESA DE MESTRADO REALIZADA À DISTÂNCIA, DE FORMA SÍNCRONA, POR VIDEOCONFERÊNCIA

Eu, Prof.(a) Dr.(a) ANA CRISTINA HAMMEL, declaro que participei à distância, de forma síncrona e por videoconferência da Banca de Defesa de Mestrado em História do(a) candidato(a) Fernanda do Carmo Chiele, da pesquisa de Dissertação intitulada "O Sonho da Terra Livre": MST e Educação - as vivências e as experiências muito além dos processos educativos formais, deste Programa de Pós-Graduação em História.

Considerando o trabalho entregue, apresentado e a arguição realizada, formalizo como membro externo, para fins de registro, por meio desta declaração, minha decisão de que o candidato(a) pode ser considerado(a) APROVADO(A), na banca realizada na data de 28 de novembro de 2025.

Descreva abaixo observações e/ou restrições (se julgar necessárias):

Atenciosamente,

 Documento assinado digitalmente
ANA CRISTINA HAMMEL
Data: 29/11/2025 11:23:36-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

PROF^a. DRA. ANA CRISTINA HAMMEL
Instituição: UFFS – Câmpus de Laranjeiras do Sul



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

DECLARAÇÃO E PARECER DE PARTICIPAÇÃO EM BANCA EXAMINADORA DA DEFESA DE MESTRADO REALIZADA À DISTÂNCIA, DE FORMA SÍNCRONA, POR VIDEOCONFERÊNCIA

Eu, Prof.(a) Dr.(a) FERNANDO JOSÉ MARTINS, declaro que participei à distância, de forma síncrona e por videoconferência da Banca de Defesa de Mestrado em História do(a) candidato(a) Fernanda do Carmo Chiele, da pesquisa de Dissertação intitulada "O Sonho da Terra Livre": MST e Educação - as vivências e as experiências muito além dos processos educativos formais, deste Programa de Pós-Graduação em História.

Considerando o trabalho entregue, apresentado e a arguição realizada, formalizo como membro interno, para fins de registro, por meio desta declaração, minha decisão de que o candidato(a) pode ser considerado(a) APROVADO(A), na banca realizada na data de 28 de novembro de 2025.

Descreva abaixo observações e/ou restrições (se julgar necessárias):

Documento assinado digitalmente
gov.br
FERNANDO JOSE MARTINS
Data: 28/11/2025 16:05:52-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Atenciosamente,

PROF. DR. FERNANDO JOSÉ MARTINS
Instituição: UNIOESTE/PPGSCF – Foz do Iguaçu

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

DECLARAÇÃO E PARECER DE PARTICIPAÇÃO EM BANCA EXAMINADORA DA DEFESA DE MESTRADO REALIZADA À DISTÂNCIA, DE FORMA SÍNCRONA, POR VIDEOCONFERÊNCIA

Eu, Prof.(a) Dr.(a) MARCIO ANTÔNIO BOTH DA SILVA, declaro que participei à distância, de forma síncrona e por videoconferência da Banca de Defesa de Mestrado em História do(a) candidato(a) Fernanda do Carmo Chiele, da pesquisa de Dissertação intitulada "O Sonho da Terra Livre": MST e Educação - as vivências e as experiências muito além dos processos educativos formais, deste Programa de Pós-Graduação em História.

Considerando o trabalho entregue, apresentado e a arguição realizada, formalizo como membro interno, para fins de registro, por meio desta declaração, minha decisão de que o candidato(a) pode ser considerado(a) APROVADO(A), na banca realizada na data de 28 de novembro de 2025.

Descreva abaixo observações e/ou restrições (se julgar necessárias):

A dissertação apresentada aborda um tema de grande relevância historiográfica e se destaca por sua qualidade analítica. Além disso, contribui significativamente para a historiografia da região oeste do Paraná ao apresentar a história da região a partir da perspectiva das lutas sociais que marcaram a constituição e a atuação do Movimento Sem Terra. O tema é abordado com base na experiência educativa desenvolvida pelo Movimento. Nesse sentido, o trabalho atende aos requisitos necessários para uma dissertação de mestrado e, após algumas correções e revisões pontuais, poderá ser publicado como forma de socializar a experiência e o conhecimento produzido.

Atenciosamente,

 Documento assinado digitalmente
MARCIO ANTONIO BOTH DA SILVA
Data: 28/11/2025 16:16:25-0300
Verifique em <https://validar.itil.gov.br>

PROF. DR. MARCIO ANTÔNIO BOTH DA SILVA

Instituição: UNIOESTE/PPGH

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

DECLARAÇÃO E PARECER DE PARTICIPAÇÃO EM BANCA EXAMINADORA DA DEFESA DE MESTRADO REALIZADA À DISTÂNCIA, DE FORMA SÍNCRONA, POR VIDEOCONFERÊNCIA

Eu, Prof.(a) Dr.(a) ANTONIO MARCOS MYSKIW, declaro que participei à distância, de forma síncrona e por videoconferência da Banca de Defesa de Mestrado em História do(a) candidato(a) Fernanda do Carmo Chiele, da pesquisa de Dissertação intitulada "O Sonho da Terra Livre": MST e Educação - as vivências e as experiências muito além dos processos educativos formais, deste Programa de Pós-Graduação em História.

Considerando o trabalho entregue, apresentado e a arguição realizada, formalizo como membro externo, para fins de registro, por meio desta declaração, minha decisão de que o candidato(a) pode ser considerado(a) APROVADO(A), na banca realizada na data de 28 de novembro de 2025.

Descreva abaixo observações e/ou restrições (se julgar necessárias):

A dissertação está escrita e dentro dos regramentos da ABNT; 3 enormes capítulos, articulados entre si e fina análise documental e historiográfica em torno do tema. Fontes documentais diversificadas, ainda que o foco seja a História Oral e a História de Vida, exploradas e cruzadas de forma coesa. Não há aspectos negativos a apontar. Recomenda-se publicar como livro.

Documento assinado digitalmente



ANTONIO MARCOS MYSKIW
Data: 28/11/2025 14:45:40-0300
Verifique em <http://validar.itd.gov.br>

Atenciosamente,

PROF. DR. ANTONIO MARCOS MYSKIW

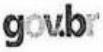
Instituição: UFFS – Câmpus de Realeza

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

**DECLARAÇÃO DE APRESENTAÇÃO DE DEFESA DE MESTRADO PARA
BANCA EXAMINADORA REALIZADA À DISTÂNCIA, DE FORMA
SÍNCRONA, POR VIDEOCONFERÊNCIA**

Eu, discente FERNANDA DO CARMO CHIELE,
declaro que realizei a minha DEFESA DE MESTRADO à distância, de forma síncrona e
por videoconferência do trabalho intitulado: "O Sonho da Terra Livre": MST e
Educação - as vivências e as experiências muito além dos processos
educativos formais", para Banca Examinadora realizada na data de
28 de novembro de 2025.

Atenciosamente,

Documento assinado digitalmente
 FERNANDA DO CARMO CHIELE
Data: 28/11/2025 16:21:32-0300
Verifique em <https://validar.itii.gov.br>

FERNANDA DO CARMO CHIELE

Programa de Pós-Graduação em História Universidade
Estadual do Oeste do Paraná

AGRADECIMENTOS

Ao ingressar no Curso de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação em História, nem imaginava pesquisar a respeito das Escolas do Campo do MST, cheguei à entrevista com uma proposta bem diferente. Nos primeiros meses me deparei com algumas leituras bastante interessantes, propostas por meu orientador e, a seu convite, fui conhecer as Escolas do Assentamento Valmir Mota de Oliveira e também o Acampamento Primeiro de Agosto. Desde então, mergulhei nesse mundo totalmente novo para mim, conheci diversas pessoas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), assentados e acampados do Complexo Cajati, tive a oportunidade de conhecer também os modos de vida dessas pessoas e suas trajetórias. Foi uma experiência incrível!

Primeiramente, gostaria de agradecer a minha família, minha esposa Silvana, companheira de vida pelo seu apoio em todos os momentos, por estar sempre ao meu lado principalmente durante as angústias, aflições e frustrações. Meus pais Antonio e Roseli, meus alicerces, minha irmã Luana e meus sobrinhos amados Diego, Helena e João, que são minha inspiração. Meus avós, Ramão, Irma e Waldomira, por seus cuidados e seu amor incondicional.

Ao Programa de Pós-Graduação em História (PPGH), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná Unioeste – Câmpus Marechal Cândido Rondon, ao meu querido Orientador Professor Dr. Paulo José Koling, pelo apoio, paciência e contribuição imensa nesta pesquisa. Agradeço aos professores, Prof^a. Dr^a. Ângela Meirelles de Oliveira, Prof. Dr. Marcos Nestor Stein, Prof^a. Dr^a. Carla Luciana Silva e Prof. Dr. Gilberto Grassi Calil pelo privilégio de seus ensinamentos. Aos membros da Banca de Qualificação e de Defesa, Prof^a. Dr^a. Ana Cristina Hammel, Prof. Dr. Fernando José Martins, Prof. Dr. Márcio Antônio Both da Silva e Prof. Dr. Antônio Myskiw por suas sugestões e contribuições neste trabalho.

Agradeço imensamente às professoras da Escola Municipal do Campo Zumbi dos Palmares, Angela Lisboa Gonçalves, Lucimar Calaça e Emídia Cordeiro, também aos professores do Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida, Ediene Rodrigues e Gilson Gonçalves, pela receptividade e pela atenção dedicada durante às visitas e entrevistas, contribuindo com suas histórias de vida e suas experiências, sem seus relatos esse trabalho não teria sido possível.

Às colegas India Nara, Paula, Juliana e Ana Paula pela amizade, pelas risadas e pelos momentos que compartilhamos. Enfim, a todos os familiares, amigos e colegas que mesmo não mencionados aqui fizeram parte desta jornada.

RESUMO

“O SONHO DA TERRA LIVRE”: MST E EDUCAÇÃO - AS VIVÊNCIAS E AS EXPERIÊNCIAS MUITO ALÉM DOS PROCESSOS EDUCATIVOS FORMAIS

Este trabalho discute as dificuldades enfrentadas pelas Escolas Itinerantes (EIs) nos Acampamentos do Complexo Cajati em Cascavel, no Oeste do Paraná, analisando a diferença entre a educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e o modelo formal neoliberal do Estado. Do acampamento ao Assentamento, o MST demonstrou que a luta organizada dos despossuídos foi o caminho para a conquista da terra, ao elaborar sua própria Proposta Pedagógica, o Movimento propõe uma Educação do Campo e para o Campo, visando a construção de um novo projeto de sociedade. O estudo destaca os desafios enfrentados na transição das EIs para as Escolas formais, bem como a resistência da comunidade contra a tentativa do Estado de subordinar sua Educação a uma lógica empresarial. A pesquisa analisa o ponto de vista das pessoas envolvidas no processo de transição das EIs, professores, funcionários e pessoas da comunidade. Ao problematizar a transição administrativa das EIs como um processo histórico marcado por disputas, compreendeu-se a complexidade das formas de luta e resistência cotidiana empreendidas pela comunidade em prol da manutenção do Projeto Pedagógico do Movimento.

Palavras- Chave: Educação; Escola Itinerante; MST; Resistência; Transição.

ABSTRACT

"THE DREAM OF THE FREE LAND": MST AND EDUCATION - EXPERIENCES AND EXPERIENCES FAR BEYOND FORMAL EDUCATIONAL PROCESSES

This study discusses the difficulties faced by the Itinerant Schools (EIs) in the Cajati Complex Camps in Cascavel, in Western Paraná, analyzing the difference between the education of the Landless Workers' Movement (MST) and the State's formal neoliberal model. From the encampment to the Settlement, the MST demonstrated that the organized struggle of the dispossessed was the path to land conquest. By developing its own Pedagogical Proposal, the Movement advocates for an Education of the Countryside and for the Countryside, aiming at the construction of a new social project. The study highlights the challenges faced in the transition of the EIs to formal Schools, as well as the community's resistance against the State's attempt to subordinate their Education to an entrepreneurial logic. The research analyzes the viewpoint of the people involved in the EIs' transition process—teachers, staff, and community members. By problematizing the administrative transition of the EIs as a historical process marked by disputes, the complexity of the forms of struggle and daily resistance undertaken by the community to maintain the Movement's Pedagogical Project was understood.

Keywords: Education; Itinerant Schools; MST; Resistance; Transition.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mapa de localização do Assentamento Valmir Mota de Oliveira.....	24
Figura 2 - Mapa da localização e delimitação da área do assentamento.....	24
Figura 3 - Assentamentos e acampamentos na região de Cascavel, Paraná.....	25
Figura 4 - Mapa de localização nacional e regional do Assentamento Valmir Mota de Oliveira.....	26
Figura 5 - Fluxograma - Estrutura orgânica do MST/Pr	28
Figura 6 - Dominialidade da Terra no Paraná.....	31
Figura 7 - Projeto de divisão dos lotes no Assentamento Valmir Mota de Oliveira - Cascavel, PR	32
Figura 8 - Acampamentos do Complexo Cajati	36
Figura 9 - Cadeias produtivas do MST.....	48
Figura 10: Geografia das lutas camponesas no Paraná.....	56
Figura 11: Elementos da proposta dos Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo.....	109

TABELAS

Tabela 1 - Produção de alimentos no Complexo Cajati.....	40
Tabela 2 - Esboço da organização dos Ciclos de Formação Humana	105
Tabela 3 - Organização da EMC Zumbi dos Palmares nos Ciclos de Formação Humana Anos Iniciais.....	132
Tabela 4 - Organização considerada para fins de Registro Escolar.....	133

FOTOGRAFIAS

Fotografia 1- Acampamento Buraco Rio Bonito do Iguaçu- Pr, em 1996.....	21
Fotografia 2 - Homenagem a Valmir Mota de Oliveira “Keno”, na entrada da Escola Municipal do Campo Zumbi dos Palmares	30
Fotografia 3 - Centro comunitário do Acampamento Resistência Camponesa.....	37
Fotografia 4 - Plantação com certificação orgânica/Agrofloresta, Acampamento Resistência Camponesa	37
Fotografia 5 - Agroindústria comunitária no Acampamento Resistência Camponesa.....	38
Fotografia 6 - Acampamento Dorcelina Folador, cultivo de peixes.....	38

Fotografia 7 - Acampamento 1º de Agosto.....	39
Fotografia 8 - Cultivo agroecológico no Assentamento.....	40
Fotografia 9 - Cultivo Agroflorestal de hortaliças no Assentamento Valmir Mota.....	40
Fotografia 10 - Angela e suas filhas no Acampamento Resistência Camponesa.....	41
Fotografia 11 - Famílias organizadas para a “Vigília da Resistência Camponesa: por Terra, Vida e Dignidade”	44
Fotografia 12 - Placa na entrada após a conquista do assentamento.....	46
Fotografia 13 - EI Zumbi dos Palmares (2012)	118
Fotografia 14 - Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida.....	119
Fotografia 15- Antiga placa da Escola, talhada na madeira.....	121
Fotografia 16 - Portão de entrada da Escola Municipal do Campo Zumbi dos Palmares....	124
Fotografia 17 - Escola Zumbi dos Palmares vista de dentro.....	125
Fotografia 18 - Apresentação das turmas no Tempo Formatura.....	125
Fotografia 19 - Parquinho da EMC Zumbi dos Palmares.....	126
Fotografia 20 - Pátio da Escola Zumbi dos Palmares.....	126
Fotografia 21 - Novas salas de aula do CEC Aprendendo com a Terra e com a Vida.....	136
Fotografia 22 - Rampa de acesso.....	137
Fotografia 23 - Passarela construída com recursos próprios.....	137
Fotografia 24 - Contraste entre a estrutura nova e a antiga.....	138
Fotografia 25 - Sala de aula em funcionamento até 2024.....	138
Fotografia 26 - Entrada do refeitório.....	139
Fotografia 27 - Refeitório visto de fora.....	139
Fotografia 28 - Refeitório visto de dentro.....	140
Fotografia 29 - Antiga biblioteca.....	140
Fotografia 30 - Antiga biblioteca, atual sala de jogos e depósito de materiais.....	140
Fotografia 31 - Antiga biblioteca vista de dentro.....	140
Fotografia 32 - Antiga sala da Secretaria, em funcionamento até 2024.....	141
Fotografia 33 - Antigo Laboratório de Informática, em funcionamento até 2024.....	141
Fotografia 34 - Sala de informática em nova estrutura.....	141
Fotografia 35 - Biblioteca montada na nova estrutura.....	142
Fotografia 36 - Educandos trabalhando na horta, Núcleo Setorial Agrofloresta.....	142
Fotografia 37 - Estrutura antiga onde ainda funciona o CEC Aprendendo com a Terra e com a Vida	143

Fotografia 38 - Angela Lisboa Gonçalves na comemoração pela conquista do Assentamento Resistência Camponesa.....	194
Fotografia 39 - Professora Lucimar Calaça na EMC Zumbi dos Palmares.....	200
Fotografia 40 - Professora Emídia Cordeiro, na EMC Zumbi dos Palmares.....	204
Fotografia 41 - Edieni Rodrigues, no CEC Aprendendo com a Terra e com a Vida.....	207
Fotografia 42 - Gilson Gonçalves no CEC Aprendendo com a Terra e com a Vida.....	208

LISTA DE SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular
BR – Rodovia Federal Brasileira
CEB- Comunidades Eclesiais de Base
CEC – Colégio Estadual do Campo
CEE/AL- Conselho Estadual de Educação de Alagoas
CEE/PR – Conselho Estadual de Educação do Paraná
CEE/SC - Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina
CPC- Centro Popular de Cultura
CPT – Comissão Pastoral da Terra
CREPE - Currículo da Rede Estadual Paranaense
CUT - Central Única dos Trabalhadores
EI – Escola Itinerante
EMC – Escola Municipal do Campo
GO - Goiás
IBAMA- Instituto Brasileiro do Meio Ambiente
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
MASTRO – Movimento dos Agricultores Sem Terra do Oeste do Paraná
MDB- Movimento Democrático Brasileiro
MEB - Movimento de Educação de Base
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MJT- Movimento Justiça e Terra
MPR- Movimento dos Produtores Rurais
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NS- Núcleos Setoriais
PCB – Partido Comunista Brasileiro
PCdoB- Partido Comunista do Brasil
PDA- Projeto de Desenvolvimento de Assentamento
PDT – Partido Democrático Trabalhista
PNA- Programa Nacional de Alfabetização
PNRA- Plano Nacional de Reforma Agrária
PPP – Projeto Político Político-Pedagógico
PT – Partido dos Trabalhadores
PR – Paraná
PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PSS- Processo Seletivo Simplificado
RS – Rio Grande do Sul
SE- Secretaria Executiva
SEED / PR – Secretaria de Estado da Educação do Paraná
SEMED- Secretaria de Educação do Município de Cascavel
SRO- Sociedade Rural do Oeste
SRP- Sindicato Rural Patronal
TDA- Título de Dívida Agrária

UDN- União Democrática Ruralista

UNE - União Nacional dos Estudantes

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

USAID - United States Agency for International Development

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

UNIOESTE- Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 – O ASSENTAMENTO VALMIR MOTA DE OLIVEIRA	18
1.1 – A formação do Assentamento	20
1.2 – MST 41 anos de luta	47
1.3 – O MST e a luta pela Educação	68
2 – A PROPOSTA PEDAGÓGICA E AS ESCOLAS DO MOVIMENTO	85
2.1 – A Pedagogia do Movimento: “o Movimento é o grande Educador”	87
2.2 – As Escolas Itinerantes (EIS)	96
2.3 – O processo de transição da Escola Itinerante Zumbi dos Palmares para as diretrizes da Escola Formal	117
3 – O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO MST COMO INSTRUMENTO DE LUTA	147
3.1 – Currículo e hegemonia: as formas de dominação.....	148
3.2 – Resistência e luta pela manutenção do Projeto Pedagógico do Movimento.....	165
3.3 – As pessoas, suas vivências e experiências	192
CONSIDERAÇÕES FINAIS	213
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	216
Fontes Orais	216
Bibliografias	216
ANEXOS	226

“De um lado encontra-se o sonho da Terra Livre
Do outro, a terra cercada em cativeiro
Os que sonhavam estavam de fora
A terra prisioneira de poucos que estavam dentro (...)"

Trecho da poesia criada para homenagear Keno (Elci Zen, 2007).

INTRODUÇÃO

A ocupação das áreas do Complexo de Fazendas Cajati, localizado em Cascavel, no oeste do Paraná, pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) remete ao final dos anos 1990. Essas ações visavam a implementação da reforma agrária e a garantia de moradia e sustento para centenas de famílias. Como resultado dessas lutas destaca-se a conquista do Assentamento Valmir Mota de Oliveira, em 2010, 83 famílias finalmente receberam lotes de 7 hectares cada. Fruto de diversos conflitos vividos pelos Sem Terra, uma conquista coletiva e popular após anos de luta e resistência nos acampamentos.

Um desses conflitos levou à morte de Valmir Mota de Oliveira, também conhecido como Keno, assassinado em 2007, o conflito envolvendo seguranças privados da empresa Syngenta, no Paraná. De acordo com Irene Adamy (2010), em julho de 2007 ocorreu um tiroteio contra o Assentamento Olga Benário, nas proximidades da empresa Syngenta Seeds. Porém a ação mais violenta foi em outubro de 2007, no município de Santa Tereza do Oeste, no acampamento Terra livre, no qual um grupo de seguranças atacou o acampamento da Via Campesina e do MST instalado na área da empresa Syngenta Seeds, essa ação resultou na morte de Keno, a empresa de segurança havia sido contratada pelo Movimento dos Produtores Rurais (MPR) e também teve um de seus seguranças morto, outros membros do acampamento ficaram feridos. Posteriormente, o assentamento recebeu o nome de Valmir Mota de Oliveira como homenagem à sua luta pela reforma agrária.

Após a conquista as lutas continuam, a consolidação do assentamento é um desafio cotidiano, os assentamentos de reforma agrária carecem de infraestrutura como: moradias dignas, condições de produção e acesso à serviços básicos. A experiência coletiva de organizar um assentamento é também permeada por fortes contradições e conflitos. Segundo Roseli Caldart (2000, p. 120), é essencial compreender o assentamento como um espaço social dinâmico, constantemente moldado pelas relações estabelecidas e pelas decisões tomadas pelas famílias que ali vivem. Um aspecto que está frequentemente vinculado aos assentamentos do MST é a preocupação com a organização da produção, e a definição de uma estratégia mais geral de organização da vida no assentamento, sempre em consonância com a estratégia de luta mais ampla do Movimento.

No entanto, é importante reconhecer a diversidade entre os assentamentos. E ainda é preciso considerar que as famílias que não foram assentadas permanecem nos acampamentos e

também fazem parte do Complexo de fazendas Cajati, que comporta uma grande área, são eles: os acampamentos Resistência Camponesa, Dorcelina Folador e Primeiro de Agosto. Nos acampamentos a luta pelo acesso à terra persiste, em meio a ameaças de despejos as comunidades têm resistido bravamente.

Em dezembro de 2019, ordens de reintegração de posse foram emitidas, afetando cerca de 213 famílias, incluindo 250 crianças e 80 idosos. Em resposta, os moradores iniciaram a "Vigília Resistência Camponesa: por terra, vida e dignidade" às margens da BR 277, km 557, em Cascavel, buscando denunciar as ameaças e reivindicar a permanência nas terras onde vivem e produzem há anos.

O Complexo Cajati comporta uma grande área, parte dessa área tornou-se assentamento, mas ainda fazem parte do Complexo de fazendas Cajati os acampamentos Resistência Camponesa, Dorcelina Folador e Primeiro de Agosto. As comunidades do Complexo Cajati destacam-se pela produção diversificada de alimentos, como mandioca, batata, frutas, hortaliças, milho, feijão, abóbora e arroz, priorizando a alimentação saudável e a preservação ambiental. Além disso, possuem estruturas comunitárias, como moradias, igrejas, campos de futebol e espaços de lazer, evidenciando o desenvolvimento social e econômico alcançado ao longo dos anos (MST, 2020).

Para compreender essa luta coletiva por um pedaço de terra, é fundamental analisá-la a partir de suas raízes históricas, pois elas revelam a dinâmica de reprodução da ordem vigente, marcada pelo confronto entre classes antagônicas e suas distintas estratégias e forças. O processo de concentração fundiária evidencia a apropriação do principal meio de produção no campo por uma minoria.

A Reforma Agrária continua sendo tema central nas lutas sociais do Brasil, especialmente no contexto da distribuição desigual da terra, onde um grande número de famílias camponesas enfrenta a falta de acesso à terra produtiva. Ela envolve mudanças nas estruturas fundiárias, com o objetivo de redistribuir as terras de maneira mais justa e equilibrada, garantindo condições de trabalho e moradia digna para aqueles que vivem no campo.

Célia Regina Vendramini (2010) considera que o MST, como expressão da resistência camponesa, emerge em resposta à histórica concentração de terras no Brasil e à expansão do capitalismo em sua forma mais avançada e moderna, atualmente representada pelo agronegócio. Sua atuação reflete a profunda desigualdade social no país, caracterizada pela expropriação e exploração dos trabalhadores, bem como pelo aumento do desemprego e pela intensificação da precarização das condições de trabalho.

Durante sua trajetória de 41 anos o Movimento compreendeu que transformar a ordem social exige indivíduos com conhecimento e capacidade para conduzir os processos sociais e produtivos, além de atuar e viver coletivamente. Nesse sentido, vem desenvolvendo práticas e processos educativos, produzindo símbolos e ferramentas da resistência da classe trabalhadora do campo.

Ao entender que a ocupação é a principal ferramenta de luta do Movimento, João Pedro Stédile (1997), considera que a partir da ocupação é que se inicia a organização das pessoas para integrar e participar da luta coletiva pela terra. Ele argumenta que a ocupação é um direito constitucional, pois a Constituição Brasileira determina que terras improdutivas devem cumprir sua função social. Além disso, a luta pela terra é uma resposta à concentração fundiária, resultado de um modelo econômico excludente que mantém milhões de hectares sem produção enquanto milhares de famílias não têm onde viver e trabalhar.

A partir dessas colocações entendemos que os acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) não são apenas locais de moradia temporária para famílias em luta pela terra, mas também espaços educativos onde ocorrem processos de aprendizagem coletiva, construção de identidade e formação política. Nos acampamentos, a educação não se limita às escolas formais. A própria dinâmica do acampamento ensina valores como coletividade, solidariedade, autogestão e resistência. O aprendizado ocorre por meio de assembleias, mutirões, produção agrícola e organização comunitária.

As Escolas Itinerantes foram e são fundamentais nesse processo, elas surgiram para atender crianças e jovens nos acampamentos a partir da necessidade de garantir o direito à educação às famílias que vivem em áreas em processo de regularização fundiária e que, muitas vezes, estão em constante deslocamento. No Paraná elas passaram a funcionar a partir de 2003.

O MST considera a Escola Itinerante como a “sementeira” da Escola de assentamento, pois além de garantir a presença da escola no assentamento, também carrega o acúmulo, na forma, no conteúdo e no método pedagógico de desenvolver a escola vinculada organicamente com a luta pela Reforma Agrária Popular. Localizadas no Assentamento Valmir Mota de Oliveira, a Escola Municipal do Campo Zumbi dos Palmares, Educação Infantil e Ensino Fundamental I e o Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida, Ensino Fundamental II e Ensino Médio, recebem as crianças e jovens dos acampamentos e do assentamento pertencentes ao Complexo Cajati.

Essas escolas são uma conquista para as famílias e garantem o acesso à Educação, porém antes de estarem sob a tutela do município de Cascavel e do Estado do Paraná elas faziam parte

das Escolas Itinerantes (EIs). Esta pesquisa busca discutir sobre a transição das EIs para os moldes da escola formal, veremos que se trata de um processo bastante complexo, permeado de diversos embates. Um deles é a luta da comunidade pela manutenção do (PPP) Projeto Político Pedagógico do MST, o qual será nosso foco neste trabalho.

A chamada Pedagogia do Movimento foi inspirada inicialmente nas ideias de Paulo Freire, posteriormente foram inseridas as teorias dos pedagogos russos, a proposta busca promover um ensino crítico e contextualizado com a realidade do campo. Essa abordagem educacional foi desenvolvida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e busca integrar educação popular, práticas pedagógicas críticas e a luta pela reforma agrária. Também visa transformar os sujeitos sociais a partir da formação política, consciente e crítica, por meio de uma educação libertadora e comprometida com as mudanças sociais e a justiça no campo.

Assim, por meio de uma abordagem qualitativa de pesquisa bibliográfica, documental e também de entrevistas guiadas, objetivamos analisar o processo de transição da Escola Itinerante Zumbi dos Palmares para os moldes da Escola formal Municipal e Estadual, conhecer as vivências dos sujeitos envolvidos enfatizando o papel dessas pessoas na Escola e na Comunidade. As fotografias, mapas, gráficos e tabelas são aqui tratadas como fontes primárias e objetos de análise cruciais à compreensão destas experiências e lutas sociais, por Terra e Educação na Terra. A fotografia, em sua materialidade e intencionalidade, carrega consigo as marcas do contexto de sua produção, o olhar do autor/fotógrafo, a circulação e recepção, atuando como um poderoso artefato cultural e histórico.

Em paralelo ao tratamento e análise das fontes documentais e visuais, esta pesquisa atribui um papel central às fontes orais. A coleta de relatos e entrevistas de pessoas que vivenciaram o período em estudo não apenas humanizou os dados, mas também permitiu o acesso a dimensões subjetivas, memórias e experiências que não estavam e nem estão registradas nos documentos oficiais ou escritos.

Para isso, foram entrevistados cinco professores, cujas histórias de vida estão profundamente interligadas à luta pela terra, pela educação e pela identidade camponesa dentro do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), no Paraná, alguns deles, inclusive, integrantes do Movimento e protagonistas da luta por reforma agrária neste lugar, Complexo Cajati, e em outros regiões. A professora Angela Lisboa Gonçalves, nascida em Salgado Filho (PR), sua vida foi marcada pela participação na histórica ocupação de Campo Bonito, ocorrida no ano de 1991, quando tinha apenas 4 anos. Cresceu enfrentando a violência, o preconceito e

as dificuldades do acampamento, o que a motivou a estudar. Formou-se em Pedagogia pelo PRONERA e dedicou-se à Educação nas Escolas Itinerantes, participando da transição para as Escolas do Campo. A professora Lucimar Ramires Calaça juntou-se ao MST em 2004, no Acampamento Dorcelina Folador em busca de um pedaço de terra. Atualmente, é professora da rede municipal, agricultora Sem Terra e moradora no Assentamento Valmir Mota, onde cultiva uma horta agroecológica.

Com relação à professora Emídia Cordeiro, sua história com o MST começou em 2005, ao se juntar aos pais no Acampamento Primeiro de Agosto. Com formação em Magistério, rapidamente passou a trabalhar na Escola Itinerante Zumbi dos Palmares. Emídia participou da luta pela conquista do Assentamento Valmir Mota de Oliveira e da construção coletiva das primeiras salas de aula na escola do assentamento.

A professora Edieni Ariady Rodrigues chegou no Acampamento Primeiro de Agosto em 2006. Desde cedo, integrou o Coletivo Escolar e atuou como auxiliar na Educação Infantil. Atualmente, é Diretora do Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida, continuando seu trabalho em prol da Educação no Campo.

O pedagogo Gilson Gonçalves iniciou sua jornada na Educação do Movimento Sem Terra (MST), em 2009, na Escola Itinerante Zumbi dos Palmares, localizada no Acampamento Primeiro de Agosto. Ele liderou o complexo processo burocrático de formalização da Escola, resultando na criação do Colégio Estadual Aprendendo com a Terra e com a Vida, em dezembro de 2013, vinculado à Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR).

O primeiro contato realizado com estes Educadores, entrevistados, foi feita durante uma visita técnica às escolas. Durante esta primeira visita a pesquisadora fez um levantamento das pessoas que estavam dispostas a conceder a entrevista. Os critérios para seleção dos participantes foram os seguintes: organicidade no MST, participação no processo de transição da escola itinerante, tempo de serviço na escola e identificação com o Movimento. As entrevistas foram agendadas com antecedência, gravadas, transcritas e revisadas com as devidas autorizações dos entrevistados. Os trechos das entrevistas utilizados neste trabalho, enquanto fonte oral, foram escritos na forma literal da transcrição, contendo certos vícios de linguagem, cacoetes e gírias, por serem registros da linguagem cotidiana e representarem modos e jeitos de falar e de comunicação hodierna destas pessoas. Além disto, este caminho das transcrições respeita a própria pessoalidade de cada entrevistado, em seu sentido cultural, social e antropológico. Portanto, a fala cotidiana jamais pode ser vista como “estigma”, “erro

gramatical” ou “discriminação social”, especialmente se considerarmos o caso de Sem Terras ou das “pessoas comuns”.

Também foi necessária uma autorização do Núcleo Regional de Cascavel, representando a Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED/PR), para visita ao Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida, e para a realização de entrevistas com os professores da rede. O pedido de autorização foi aprovado pelo Comitê de Ética da UNIOESTE e também da UniCesumar, como requisito para pesquisa com seres humanos.

Tendo isso em vista, a pesquisa foi dividida em três capítulos: No primeiro capítulo visamos compreender o processo de formação do Assentamento Valmir Mota de Oliveira, a trajetória dos 41 anos do MST e sua relação com os processos educativos de seus membros.

Para o segundo capítulo, refletimos sobre os processos educativos do Movimento, o surgimento da Pedagogia do Movimento – como sistematizou Roseli Caldart (2000), o Movimento como grande educador de seus membros –, o surgimento das Escolas Itinerantes e o processo de transição das EIs para as Escolas formais do Campo. No terceiro e último capítulo, realizamos uma análise das entrevistas concedidas pelas pessoas envolvidas diretamente no processo de transição das Escolas Itinerantes, destacamos a luta da comunidade escolar pela manutenção da Proposta Pedagógica do MST, e ainda trazemos breves relatos das histórias de vida de nossos entrevistados a respeito de suas vivências e experiências enquanto membros do MST, para isso conversamos com professores e funcionários das Escolas localizadas no Assentamento Valmir Mota de Oliveira, Escola Municipal do Campo Zumbi dos Palmares e Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida.

1 - O ASSENTAMENTO VALMIR MOTA DE OLIVEIRA

A luta pela reforma agrária é fundamental para garantir justiça social, reduzir desigualdades no campo e em cidades com processos de recampesinização e promover a democratização do acesso à terra, não é apenas uma questão de posse da terra, mas um passo essencial para um desenvolvimento econômico mais justo, sustentável e inclusivo¹. Com o acesso à terra, camponeses e agricultores donos de pequenas áreas de terra podem produzir alimentos diversificados, fortalecendo a agricultura camponesa e garantindo alimentos saudáveis para a população, reduzindo a dependência de grandes monoculturas voltadas à exportação, promovendo assim a segurança alimentar e uma crescente produção agroecológica de alimentos.

Uma maneira de garantir o acesso à terra tem sido a luta promovida pelo MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em 2022 reunia mais de 500 mil famílias entre assentamentos e acampamentos nos 24 estados do Brasil, organizando-se através da agricultura camponesa em associações comunitárias, cooperativas e agroindústrias, produzindo alimentos para o campo e a cidade. A luta do MST pela terra, reflete a busca por direitos e uma vida digna no campo, remontando a décadas de história. Desde o 1º Encontro Nacional do MST em 1984, em Cascavel (PR), o Movimento emergiu como uma força na luta pela reforma agrária no Brasil.

Este capítulo teve como objetivo principal aprofundar a compreensão da luta pela reforma agrária no Brasil, utilizando o Assentamento Valmir Mota de Oliveira como um estudo de caso marcante. A análise abrange o processo histórico e os desafios enfrentados por trabalhadores rurais Sem Terra na conquista e consolidação do acesso à terra, especialmente na região Oeste do Paraná. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em sua trajetória de décadas, emergiu com força na busca por justiça social e democratização da terra. Este texto explora as origens das ocupações, a organização comunitária, os conflitos inerentes a essa luta, e a centralidade da Educação como pilar transformador para a formação humana e a cidadania.

¹ Fortalecimento da identidade camponesa, adoção de práticas agroecológicas e resistência à lógica estritamente industrial da agricultura. Mais informações em: [Repositorio Digital UFFS: Recampesinização e ressignificação do campesinato histórias de vida no Movimento de Mulheres Camponesas do Paraná \(MMC/PR\)](https://repositorio.uff.edu.br/handle/10803/29000). Acessado em 12/12/2025.

Deste modo foi abordado o processo histórico de luta pela terra e os confrontamentos ocorridos no Complexo Cajati, em Cascavel, município situado na região Oeste do Paraná, desde as primeiras ocupações no final da década de 1990, período inicial de ocupação e formação de acampamentos por trabalhadores rurais Sem Terra. As primeiras ocupações envolviam a organização das famílias em torno da luta pela terra, com a criação de lideranças e a definição de estratégias de mobilização. Inicialmente, as famílias construíram barracos improvisados feitos, principalmente com uso de lona e madeira, buscando estabelecer uma presença na área ocupada. Uma das primeiras prioridades das famílias era o plantio de alimentos para garantir a sua subsistência, com o cultivo de roças comunitárias ou individuais em pequena escala.

Também abordamos a conquista do Assentamento Valmir Mota de Oliveira em 2010 e os desafios enfrentados pelas comunidades do Complexo Cajati até 2024. Além disso, analisamos a trajetória do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no Brasil e no Paraná. Para isso, abordamos o contexto histórico que deu origem ao Movimento, e por fim, buscamos refletir sobre a interconexão entre os aspectos econômicos, políticos e educacionais que moldaram o MST.

Tendo em vista que o MST historicamente colocou a Educação como um pilar fundamental de sua luta por reforma agrária popular e justiça social. A luta do MST pela Educação se manifesta em diversas frentes, desde a criação e manutenção das Escolas Itinerantes (EI) em acampamentos e das Escolas do Campo em assentamentos, essas escolas surgiram da organização da própria comunidade diante da ausência ou precariedade da oferta educacional pública.

As Escolas Itinerantes eram e são espaços de aprendizado que também se articulam com a luta pela terra, promovendo a organização comunitária e a politização dos estudantes Sem Terra. O Movimento defende uma Educação do Campo com identidade própria, que considere as especificidades da vida e do trabalho no campo, valorize a cultura camponesa e promova uma formação crítica e cidadã. Essa proposta pedagógica busca romper com a lógica da escola urbana, formal e institucional, e preparar os estudantes para a vida no campo com consciência social e política.

Para isso, foram realizadas as seguintes etapas: uma revisão bibliográfica com estudo de livros, teses, dissertações e artigos científicos relacionados ao tema MST e Educação, autores como Roseli Caldart, Maria Turatti, Célia Vendramini, Bernardo Fernandes, Cíntia Mello, Vera

Marcondes, Inês Pastório, Marlene Sapelli, entre outros contribuíram significativamente para embasar teoricamente essa pesquisa.

1.1 – A formação do Assentamento

Esta seção detalhou o processo histórico da luta pela terra no Complexo Cajati, Cascavel/Paraná, que levou à formação do Assentamento Valmir Mota de Oliveira. Aborda as primeiras ocupações no final da década de 1990, a organização inicial das famílias, e a consolidação de acampamentos como o Cirlene Cesar e Dorcelina Folador, em 1999. A discussão se estende às novas ocupações em 2004 e 2005, que deram origem aos acampamentos Primeiro de Agosto e Sete de Setembro, culminando na significativa conquista do Assentamento Valmir Mota de Oliveira, em 2010, após 13 anos de intensa luta.

Exploramos a estruturação e a organização do Assentamento Valmir Mota de Oliveira a partir do ano de 2010 até meados de 2024. Descrevemos como as famílias se organizam em núcleos de base e setores (infraestrutura, produção, educação, saúde, comunicação e cultura, e finanças) para gerir a vida coletiva e as atividades produtivas. Abordamos também a inserção do Assentamento na Brigada Teixeirinha, uma das estruturas organizacionais do MST no Paraná, composta por 81 famílias, e a forma como a comunidade buscou construir uma vida digna e solidária.

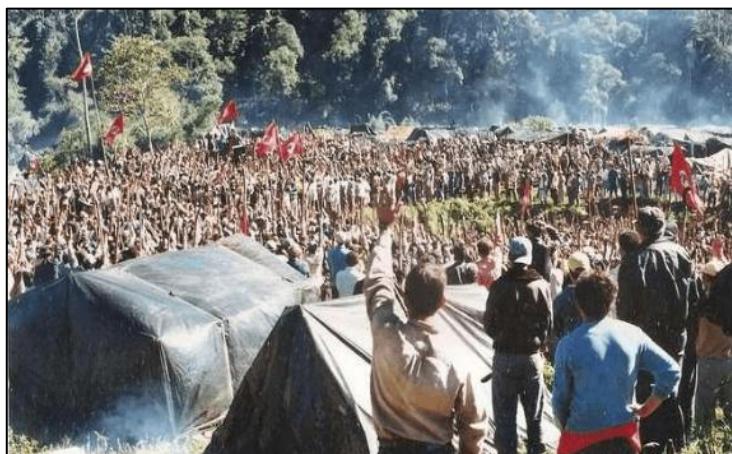
Buscamos também contextualizar a intensa dinâmica de conflitos agrários no Paraná, marcada pela polarização entre os trabalhadores Sem Terra e os grandes proprietários rurais. Evidencia-se o surgimento da Sociedade Rural do Oeste (SRO), em 1980, que, aliada a outras entidades patronais, promoveu a repressão violenta contra os trabalhadores do campo. Um marco trágico foi a ocupação do campo experimental da Syngenta, ocorrido no ano de 2006, em Santa Tereza do Oeste, devido à ilegalidade dos experimentos com transgênicos numa área localizada dentro da Zona de Amortecimento do Parque Nacional do Iguaçu. Este conflito teve atos de violência de milícias privadas e de contingentes da Polícia Militar, resultando no assassinato do dirigente Valmir Mota de Oliveira, o Keno, ocorrido no dia 21 de outubro de 2007.

E ainda abordamos o papel crucial dos assentamentos de reforma agrária como materialização da luta por uma distribuição de terra mais justa. O MST conceitua o assentamento não apenas como uma unidade produtiva, mas como um espaço de convivência e

transformação social, onde o latifúndio se transforma em um espaço onde passam a viver muitas famílias. A seção destaca as análises de autores como Roseli Caldart (2000), Bernardo Fernandes (1996), e Mitsue Morissawa (2001), que enfatizam a continuidade da luta mesmo após a conquista da terra, sob o lema "Ocupar, resistir e produzir".

O final da década de 1990, foi um período marcado por intensos conflitos agrários no Brasil, e o Estado do Paraná se destacou como um dos principais palcos da luta pela reforma agrária promovida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)². De acordo com Erwin Marques (2008), entre 1991 e 1992, houve ocupações em Cascavel, no Sul e no Nordeste do Estado do Paraná. Entre 1993 e 1995, aconteceram ocupações em Ibaiti, Cascavel, Pitanga, União da Vitória e algumas regiões do Norte do Paraná. Em 1996, houve ocupações em Paranavaí, Londrina, Cornélio Procópio, Telêmaco Borba, Pitanga, Cascavel, Francisco Beltrão e Guarapuava.

Ainda em 1996, os Sem Terra do MST marcharam em Eldorado do Carajás, Sudeste do Pará, rumo a Belém, para cobrar a efetivação da reforma agrária. Também neste mesmo ano, no município de Rio Bonito do Iguaçu, região centro do Paraná, mais de 10 mil homens, mulheres e crianças ocuparam uma parte da área da madeireira Giacomet Marodin, atual Araupel (MST, 2021).



Fotografia 1: Acampamento Buraco Rio Bonito do Iguaçu- Pr, em 1996.
Fonte: Arquivo MST/PR.

² Para mais informações confira: MARQUES, Erwin Becker. *A espacialização das ocupações de terra no estado do Paraná (1988 a 2006) e os limites pela luta da Reforma Agrária*. Monografia. Graduação em Geografia. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Marechal Cândido Rondon, 2008.

Em 1999, aproximadamente 800 famílias estavam acampadas às margens da BR-277, e decidiram ocupar pela primeira vez uma área do Complexo Cajati³, no município de Cascavel, fundando o Acampamento Cirlene Cesar. No entanto, as condições de sobrevivência tornaram-se desafiadoras devido à insuficiência de espaço para a produção de alimentos e ao elevado número de famílias. Diante disso, foi organizada uma nova ocupação em outra área do Complexo Cajati, mais próxima ao Distrito do Rio do Salto, e em agosto de 1999, esse movimento culminou na consolidação do Acampamento Dorcelina Folador, nomeado em homenagem à militante política e defensora da reforma agrária. A ocupação ocorreu em meio a um clima de tensão entre as famílias Sem Terra e os proprietários que faziam uso de jagunços da fazenda para (re)agir com violências e ameaças de uso de armas de fogo (Cascavel, 2020).

Cíntia Valéria de Mello (2018) salientou que, em 2004, com a ampliação do número de famílias acampadas, foi realizada uma nova ocupação de terra no mesmo complexo de fazendas com famílias do Acampamento Dorcelina Folador e oriundas de outras regiões do Paraná, totalizando 1.200 famílias. Posteriormente, a área ocupada também ficou pequena e somada com outras famílias que vieram despejadas de outros acampamentos formaram o acampamento Primeiro de Agosto e, da mesma forma, houve a formação do acampamento Sete de Setembro⁴, ambos no ano de 2005.

A autora afirmou, ainda, que o processo histórico de formação do assentamento Valmir Mota começa em 2004, quando pessoas Sem Terra acampadas do Sete de Setembro e Primeiro de Agosto se reuniram para discutir a possível conquista da área que, futuramente, veio a ser o atual assentamento Valmir Mota (Mello, 2018, p. 55).

De acordo com Bahniuk (2008) e Leite (2017), no final do mandato do governo Lerner em 2003⁵, no Paraná, assim como no do governo Fernando Henrique Cardoso, na esfera federal,

³ A Fazenda Cajati, segundo o INCRA (1999), pertencia à empresa IMAPAR - Cajati Reflorestamentos e Agricultura Ltda, e parte da área havia sido ocupada com acampamentos do MST ali instalados há alguns anos (desde 1999).

⁴ O acampamento Sete de Setembro foi desocupado em 2017, após 12 anos de ocupação as famílias tiveram que deixar a área, a fazenda de aproximadamente 380 alqueires, sendo que cem alqueires estavam hipotecados na Fazenda Pública do Paraná, e o restante da fazenda estava hipotecada no Banco Regional de Desenvolvimento do Extremo Sul (BRDE). Durante seis anos, a área estava ofertada para o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), porém a situação nunca foi resolvida. Pela demora a oferta foi retirada, com a reintegração da área e as famílias tiveram que deixar o acampamento. Após a reintegração de posse da área, as famílias foram levadas para outros acampamentos da região, que também são organizados pelo MST (MST, 2017). Mais informações acesse o link: <https://mst.org.br/2017/07/03/apos-12-anos-de-ocupacao-familias-desfazem-acampamento-no-oeste-do-parana/>.

⁵ O período entre 1995 e 2002 que compreende aos mandatos do governo de Jaime Lerner (eleito pelo PDT e reeleição pelo PFL), foi bastante truculento no que se refere ao processo de luta pela terra no Paraná. Sobre esse

uma nova conjuntura política passou a se configurar com a eleição de Roberto Requião, para o governo estadual, e a de Luiz Inácio Lula da Silva, para a presidência. Passou-se a acreditar numa abertura política e, assim, as expectativas para a conquista da terra ampliaram-se e impulsionaram a formação de 67 ocupações no Paraná, em 2003 (Bahniuk, 2008).

Neste cenário, o Assentamento Valmir Mota constituiu-se em um dos casos de conquista coletiva e popular da terra após muitos anos de luta nos acampamentos, um processo histórico permeado de conflitos e embates vividos pelos trabalhadores. Depois de 13 anos de ocupação do Complexo Cajati pelo MST, as famílias finalmente conquistaram seu pedaço de chão com um lote de 7 hectares.

Conforme analisou Inês Terezinha Pastório (2015), o processo de ocupação da área e a luta durou desde 1999 até o ano de 2010 quando foi realizada a desapropriação de parte da Fazenda Cajati, destinada ao assentamento das famílias acampadas naquela região. Esse assentamento foi uma conquista do MST, em sua organização e práxis, no âmbito do Paraná e o envolvimento da coordenação nacional.

De acordo com Cintia Mello (2018, p. 9), o Assentamento Valmir Mota está situado no Complexo Cajati, município de Cascavel, em uma área de 37 mil hectares. No entanto, a área negociada pelo INCRA e os titulares do imóvel foi de apenas 682,409 hectares. A emissão da posse foi realizada no dia 16 de abril de 2009, já a criação do Assentamento se deu por meio da Portaria INCRA/SR-09/nº 49, datada no dia 13 de dezembro de 2010.

assunto pode-se saber mais consultando a obra “*Desterro, uma cronologia da violência*” que analisa um dos períodos mais violentos vivenciados pelos trabalhadores rurais no Brasil.

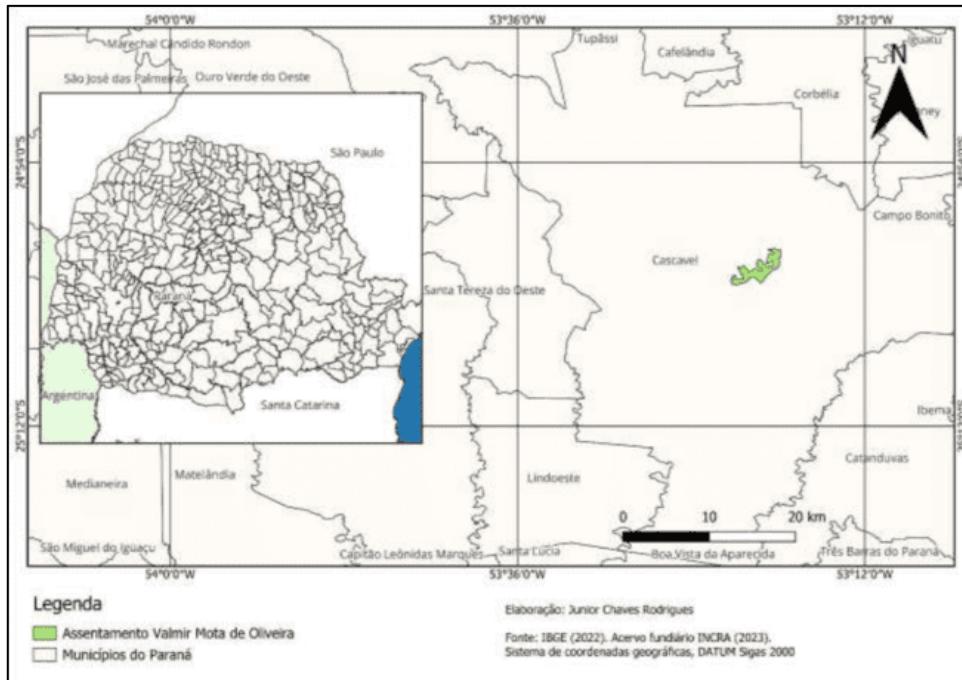


Figura 1: Mapa de localização do Assentamento Valmir Mota de Oliveira.
Fonte: Incra, 2023 *Apud* Mendes, 2024, p. 189.

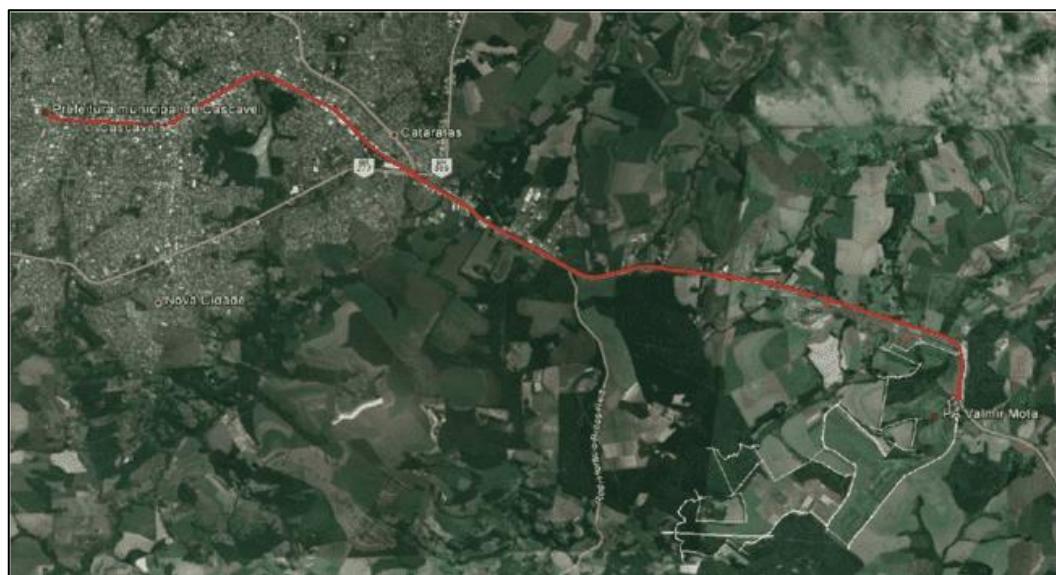


Figura 2: Mapa da localização e delimitação da área do assentamento.
Fonte: Projeto de Desenvolvimento do Assentamento, PDA, 2012.

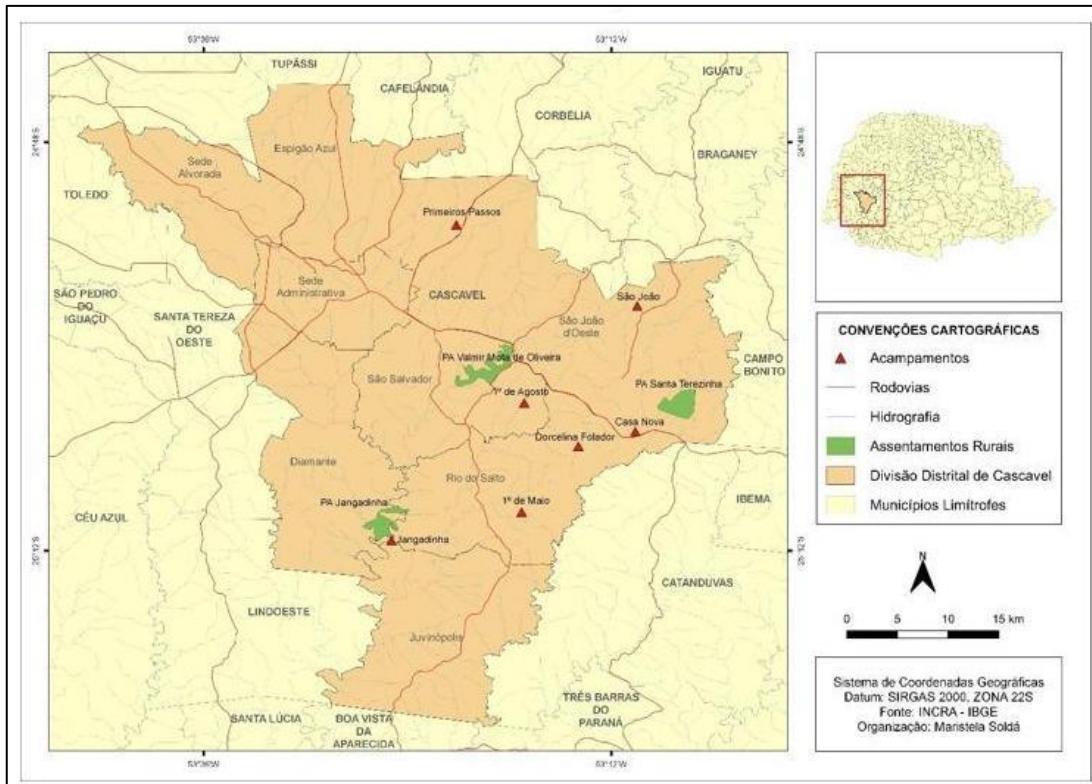


Figura 3: Assentamentos e acampamentos na região de Cascavel, Pr.
Fonte: Incra - IBGE, Organização Maristela Soldá, 2024.

Esta área da Fazenda Cajati foi adquirida pelo Incra a um valor total de R\$ 10.395.378,66, sendo que R\$ 10.305.133,29 são referentes ao valor da terra nua, pagos em Títulos da Dívida Agrária (TDAs), com prazo de resgate de dois a cinco anos. Outros R\$ 90.245,37 foram pagos à vista e em dinheiro, referentes às benfeitorias existentes (Incra, 2012, *Apud* Pastório, 2015, p. 89).

No dia 2 de outubro de 2012, ocorreu a festa de sorteio dos lotes, com a presença de autoridades, com isso se determinava o local em que cada família iria se instalar. Assim, o assentamento possui uma área média para cada lote/parcela de 7,481 hectares. Com área total registrada de 889,5060 hectares, e área medida de 890,8099 hectares, a área total destinada aos lotes foi de 628,4049 hectares. A área exigida de Reserva Legal a ser averbada, conforme legislação foi de 177,9012 hectares. Já a área proposta de Reserva Legal a ser averbada era 191,2561 hectares. Área Requerida na lei para a Preservação Permanente foi de 53 35,0314 hectares. Área efetiva de Preservação Permanente (preservada) foi de 26,7961 hectares, e a área de Preservação Permanente a Recuperar foi de 8,2353 hectares (Ferreira, 2017, p. 52- 53).

No local estão assentadas famílias acampadas originárias de diversos acampamentos, dentre os quais podemos citar: Dorcelina, Casa Nova, Primeiro de Agosto, Sete de Setembro,

Pátria Livre, Terra Livre, Boite e Sirlene Cezar. As famílias plantam nos lotes demarcados pelo INCRA e estão organizadas em 8 núcleos de base composto por 11 famílias, cada um deles.

Para resolver questões concretas há uma organização de setores, sendo: Setor de infraestrutura: responsável pelo abastecimento de água, construções coletivas, energia elétrica, etc. Setor de produção: Responsável pela organização da produção nas áreas de cultivo, distribuição das terras para cada família e também pela discussão sobre as linhas de produção do assentamento em conjunto com a assistência técnica e a direção do assentamento. Setor de educação: Responsável por organizar a comunidade de modo a garantir a escola e outros processos educativos que respondam às necessidades das famílias assentadas. Setor de saúde: Responsável pela dinamização dos processos educativos que desenvolvem hábitos saudáveis entre as pessoas e suas famílias (valor nutricional dos alimentos, higiene, produção de orgânicos e alimentos livres de agrotóxicos, etc.). Setor de comunicação e cultura: Responsável pela Rádio Comunitária, eventos culturais, trabalho com a juventude. Setor de Finança: Administra os recursos para as ações coletivas (Cascavel, 2025, p. 31-32).

Quanto às manifestações culturais e lazer estas se manifestam na comunidade, a partir dos cultos religiosos (católicos e evangélicos), os quais são realizados em igrejas improvisadas pelos assentados. Também existe um campo de futebol de chão batido. Para as reuniões, ceremoniais, palestras, atividades festivas etc., é utilizada a estrutura do Colégio, que também é parte integrante da comunidade.

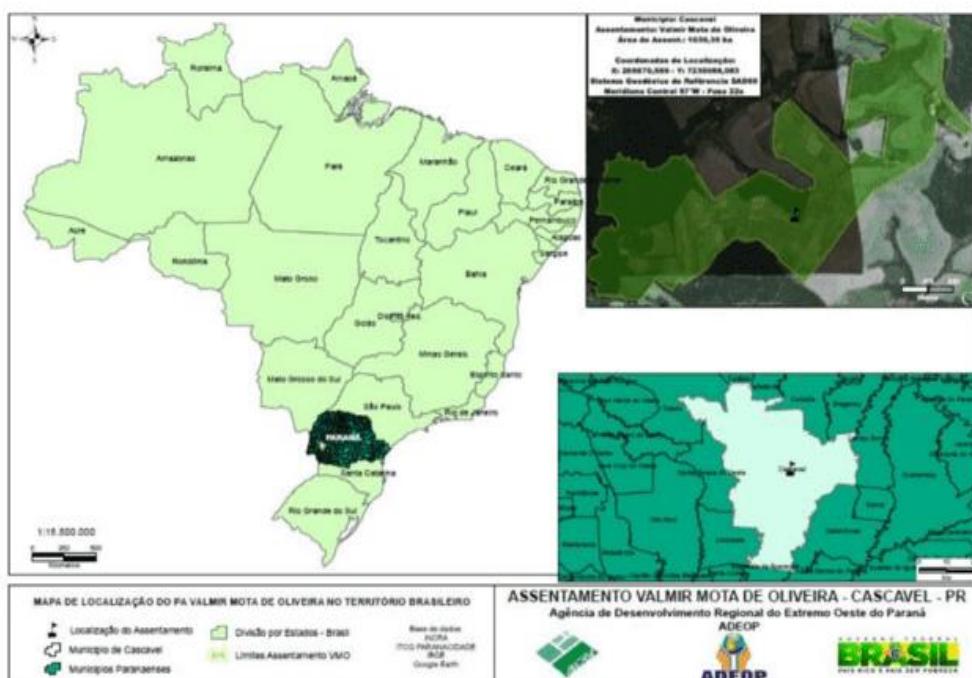


Figura 4: Mapa de localização nacional e regional do Assentamento Valmir Mota de Oliveira. Fonte: Dossiê Assentamento Valmir Mota, 2013, *Apud* Mello, 2018, p. 10).

O Assentamento Valmir Mota de Oliveira compõe a Brigada Teixeirinha⁶, uma das três brigadas existentes na região Oeste do Paraná, situado na antiga Fazenda Cajati, município de Cascavel, atualmente constituído por 81 famílias. Este Assentamento e estas famílias fazem parte dos 9.374 assentamentos distribuídos em 24 estados, totalizando mais de 1 milhão de famílias assentadas no Brasil. Em 2024, no Paraná foram contabilizados 320 assentamentos consolidados com mais de 22 mil famílias assentadas.

As brigadas (com 200 ou 500 famílias) foram criadas para substituir as grandes regionais, permitir uma maior participação de homens e mulheres e facilitar a multiplicação de lideranças. Cada Estado organiza suas brigadas de acordo com sua realidade geográfica e de construção do MST, com a participação da militância. A denominação brigada remeteria a partes de uma organização que desenvolvem tarefas diferentes, mas possuem um mesmo objetivo. As brigadas são formadas por:

- a) *Núcleos de Base*, compostos por mais ou menos 10 famílias e coordenados por um homem e uma mulher (...).
- b) *Setores* (de frente de massa, de produção, de educação, de formação, de saúde, de gênero, de comunicação e de cultura), cada setor possui dez representantes, cada representante é responsável por três ou cinco núcleos de famílias; já os setores estaduais são compostos por um representante de cada *brigada*. Também fazem parte dos setores a secretaria, a equipe de finanças, a equipe de disciplina e a equipe de direitos humanos (...).
- c) *Direção Coletiva* é composta por um representante a cada cinco núcleos (...).
- d) *Coordenação da Brigada* é composta por todas as pessoas responsáveis por alguma função, seja nos núcleos ou nos setores, e pela direção, (...) totalizando mais ou menos 180 lideranças em cada *brigada*. E tem como objetivo planejar as atividades para adultos, jovens e crianças, fazer com que os lotes e os créditos cumpram sua função social: desenvolver econômica, política, social, cultural e ambientalmente os assentamentos (MST, 2005a).

Os núcleos familiares são agrupados primeiramente em cinco, formando as brigadas de 50 famílias; em seguida a cada 10 brigadas de 50 famílias, constituem-se as grandes brigadas de 500 famílias, que substituem a antiga organização por regionais (Guhur, 2010, *Apud* Lima, 2019, p. 82).

Podemos observar melhor esta configuração a partir do fluxograma abaixo:

⁶ Mais informações em: Ferreira, C. A. *A luta por terra, pão e saber: a escola forjada na pedagogia da luta*. 2017. 112 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Erechim/RS, 2017. p. 13.

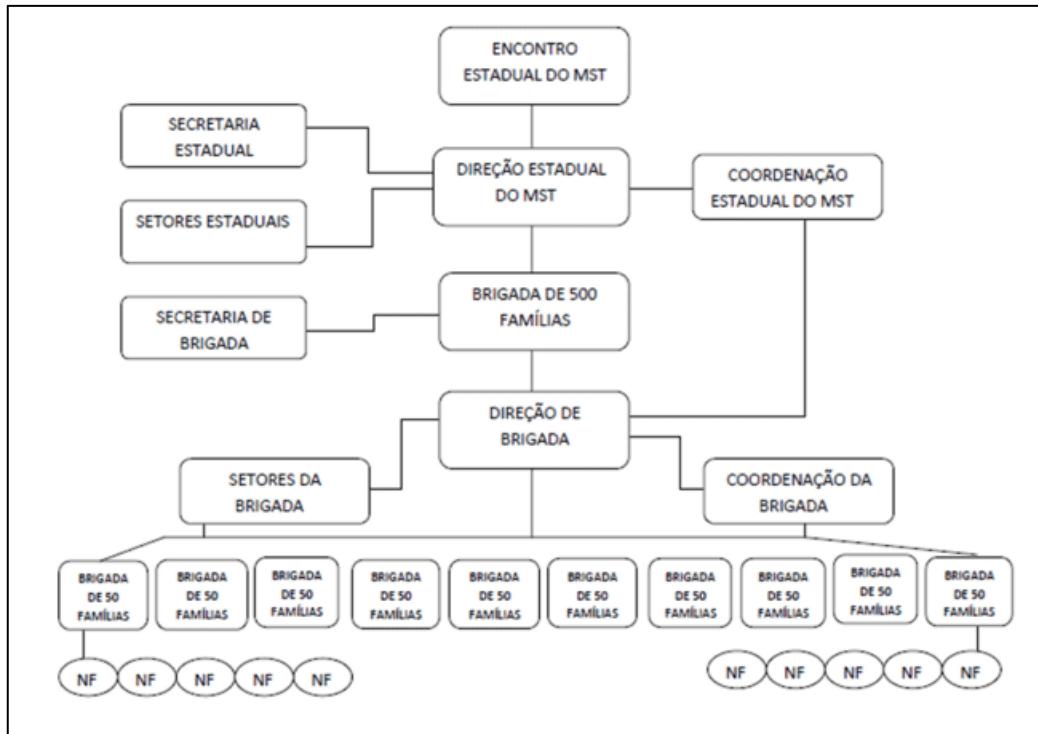


Figura 5: Fluxograma da Estrutura orgânica do MST-Pr.

Fonte: (Lima, 2019, p. 83).

De acordo com Cleide Ferreira (2017), uma Brigada corresponde ao conjunto de assentamentos e acampamentos que estão vinculados a uma Secretaria do MST. Por exemplo. No município de Cascavel há uma Secretaria (organização regional) onde todos os assentamentos e acampamentos dos municípios vizinhos estão ligados a esta secretaria e compõem uma Brigada. Integram a Brigada os municípios de Campo Bonito, Lindoeste, Santa Tereza, Céu Azul, Ibema, Catanduvas, Guaraniaçu, Corbélia, Braganey e Cascavel.

A Brigada, em si, comporta um grande número de famílias, pois além dos acampamentos tem ainda sete assentamentos. A indicação do nome de uma Brigada ocorre quando são reorganizadas a cada 500 famílias, em uma região, que homenageia um companheiro que tenha contribuído significativamente com o processo de luta. Neste caso, Diniz Bento da Silva, o *Teixeirinha*, dirigente do MST foi homenageado⁷ (Ferreira, 2017, p. 13).

Muitos conflitos permearam o processo de formação do Assentamento, um deles levou à morte do dirigente Valmir Mota de Oliveira, o *Keno*, que dá nome ao Assentamento. A

⁷ Mais informações em: DUARTE, Geni Rosa; KOLING, Paulo J. *Memórias e violência na luta pela terra em Campo Bonito, PR (1991-2008): tempo passado, desafio do presente*. Cadernos do CEOM – Ano 23, n. 31 – Espaço de memória: abordagens e práticas. 2009. Disponível em: [Memórias e violência na luta pela terra em Campo Bonito, PR \(1991-2008\): tempo passado, desafio do presente | Revista Cadernos do Ceom](http://memorias.ceom.org.br/index.php?r=Revista.Cadernos&id=111).

ocupação começou como forma de denúncia sobre os experimentos que a empresa Syngenta vinha realizando com sementes geneticamente modificadas. De acordo com Marcelo Schlachta (2008), no dia 14 de março de 2006, a Via Campesina e o MST realizaram a ocupação de um campo experimental pertencente à multinacional suíça Syngenta, localizado às margens da Rodovia Governador José Richa, no município de Santa Tereza do Oeste.

A ação ocorreu após a empresa descumprir a Lei Federal 10.814/05, especificamente o artigo 11, que proíbe o cultivo e a realização de experimentos com Organismos Geneticamente Modificados em zonas de amortecimento de Unidades de Conservação, terras indígenas ou áreas próximas a mananciais. A multinacional estava conduzindo, de forma ilegal, experimentos com milho e soja transgênicos a menos de 6 km do Parque Nacional do Iguaçu, uma área de preservação ambiental reconhecida como Patrimônio da Humanidade.

Apesar de alguns dias após a expedição da multa pela seção paranaense do IBAMA, mais de 100 famílias do MST e da Via Campesina adentraram na área onde a empresa suíça realizava experimentos com transgênicos e lá montaram acampamento. A partir da ocupação da área da multinacional, uma verdadeira batalha passou a ser travada não apenas na esfera judicial, devido à própria intervenção do Governador do Paraná, Roberto Requião, que desapropriou a área, destinando-a à Reforma Agrária, como também no que concerne a construção da legitimidade das ações dos grupos envolvidos frente à sociedade. A mídia regional, vinculada a grupos dominantes do setor do agronegócio, passou a fazer campanhas ostensivas contra a ocupação da área e contra o próprio Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (Schlachta, 2008, p. 27).

O autor salienta que nos meses seguintes à ocupação do campo experimental da Syngenta, membros da Sociedade Rural do Oeste, sediada em Cascavel, adotaram diversas medidas, voltadas não apenas para a proteção de seus latifúndios, mas também para pressionar o governo federal e o governo paranaense. Em várias ocasiões, bloquearam rodovias e trevos de acesso às principais cidades no Oeste do Paraná, exigindo maiores investimentos na produção de soja e ao agronegócio. Paralelamente, mobilizaram-se contra a Reforma Agrária, buscando influenciar a opinião pública ao associar o impasse e os transtornos causados pelos bloqueios ao descontentamento geral.

De acordo com Bárbara Zem, do Setor de Comunicação e Cultura do MST/PR, Valmir Mota de Oliveira, o Keno e outras lideranças já estavam sofrendo ameaças por milícias da Sociedade Rural do Oeste do Paraná e pela empresa Syngenta Seeds. Em 21 de outubro de 2007 em uma ação realizada por cerca de 40 milicianos, Keno foi atingido com um tiro na perna e

outro no peito e outras três pessoas ficaram gravemente feridas, essa ação foi realizada por integrantes da milícia armada da região⁸ (Zem, 2022).



Fotografia 2: Homenagem a Valmir Mota de Oliveira “Keno”, na entrada da Escola Municipal do Campo Zumbi dos Palmares. Fonte: Fernanda do Carmo Chiele, 10/2024.

Marlene Sapelli (2019) explica que a luta pela terra no Paraná foi e é intensa e são diversas as ações organizadas pelas diferentes classes sociais que estavam/estão em conflito, de modo que, além da organização da classe trabalhadora, houve também a organização da burguesia agrária. Um exemplo disto foi a criação da Sociedade Rural do Oeste (SRO) em 1980, que posteriormente se aliou a outras entidades patronais como o Sindicato Rural Patronal (SRP) e a União Democrática Ruralista (UDR) para promover repressão violenta aos trabalhadores do campo (Sapelli, *et al.*, 2019, p. 55).

Sobre esse assunto Irene Adamy (2010), analisou que a fração agropecuarista do Oeste do Paraná, organizada em sua entidade de classe, a SRO, organizou ao longo de sua história, movimentos em defesa de seus interesses, buscando a manutenção de sua condição hegemônica. Como entidade que representa os grandes proprietários rurais, articulou-se ao Sindicato Rural Patronal de Cascavel e a União Democrática Ruralista (UDR), e esteve presente na Assembleia Nacional Constituinte durante discussão e votação do I Plano Nacional de Reforma Agrária (I PNRA), que regulamentaria o uso da terra e o perfil do que viria a ser a reforma agrária, divulgado pelo governo Sarney, no ano de 1985 (Adamy, 2010, p. 107).

⁸ Mais informações em: [Após 11 anos, Syngenta é condenada pelo assassinato de | Política](#).

Marlene Sapelli (2019) salientou, ainda, que o Paraná foi palco de muitas lutas, porém poucas mudanças estruturais ocorreram na distribuição de terras nas últimas décadas, demonstrando ainda uma concentração da propriedade. A realidade da concentração fundiária no Paraná é um reflexo de um processo histórico complexo e contínuo, que demanda atenção e ações efetivas para promover uma distribuição mais justa e sustentável da terra.

A figura, a seguir, demonstra a situação no Paraná com relação à divisão de terras.

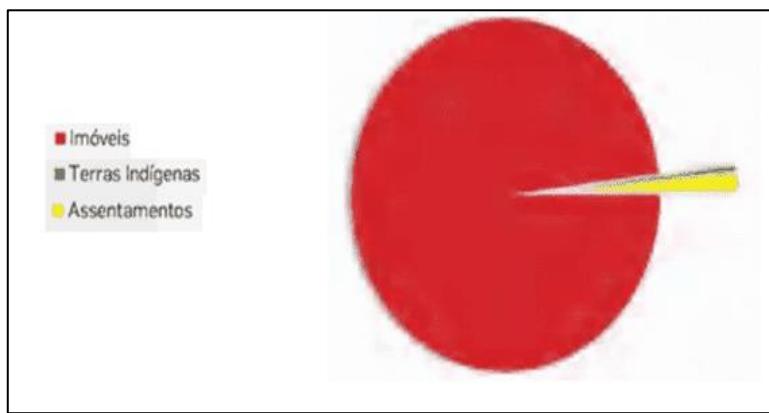


Figura 6: Dominância da Terra no Paraná.

Fonte: Incra *Apud Atlas da questão agrária no Paraná, 2021, p. 90.*

Os assentamentos de reforma agrária desempenham um papel crucial na tentativa de promover uma distribuição mais justa da terra, eles são a materialização das políticas de reforma agrária, que visam democratizar o acesso à terra para famílias de trabalhadores rurais que não a possuem ou possuem em quantidade insuficiente para sua subsistência. Roseli Caldart (2000) explica que do ponto de vista dos movimentos sociais que fazem parte da luta pela terra, “um assentamento é sinônimo de terra conquistada”. Para ela é importante ter em mente a ideia de que um assentamento é um processo histórico de transição e transformação, de organização do território, do espaço agrário em questão.

Sobre esse assunto, Bernardo Fernandes (1996, p. 241) analisou que a conquista da terra na instalação do assentamento significa a continuidade da luta: por um lado, o desafio de resistir e permanecer na terra; por outro, a recuperação e a renovação das experiências para realizar novas ocupações com novos grupos. Para Mitsue Morissawa (2001), um assentamento do MST é uma estrutura social que proporciona o convívio e permite a participação. O assentamento não é apenas uma unidade produtiva, mas também um núcleo social, o assentamento mais do que um lugar de produção, é um centro de convivência, onde se realizam sonhos, se criam filhos e também se enterram entes mortos (Morissawa, 2001, p. 227).

Trata-se, afinal, do processo através do qual um latifúndio se transforma em um espaço onde passam a viver muitas famílias, articuladas de algum modo entre si. Bernardo Fernandes (1996, p. 21), explicou que não há como compreender a realidade dos assentamentos sem considerar sua dimensão histórica e sem fazer a relação com a luta dos movimentos sociais pela Reforma Agrária em nosso país: “Ocupar, resistir e produzir são desafios levantados pelo novo momento histórico” (Fernandes, 1996, p. 21).

De acordo com o Incra (2020), o assentamento de reforma agrária é um conjunto de unidades agrícolas, instaladas pelo Incra em um imóvel rural. Cada uma dessas unidades, chamada de parcelas ou lotes, é destinada a uma família de agricultor ou trabalhador rural sem condições econômicas pessoal ou familiar para adquirir um imóvel rural. A família beneficiada deve residir e explorar o lote, com o desenvolvimento de atividades produtivas diversas. A quantidade de lotes ou parcelas num assentamento é definida a partir de estudo de capacidade de geração de renda do imóvel. Os latifúndios desapropriados para assentamentos normalmente possuem poucas benfeitorias e infraestrutura, como saneamento, energia elétrica, acesso à cultura e lazer. A necessidade de infraestrutura é parte da luta, e as famílias assentadas seguem organizadas e realizam novas lutas para conquistarem estes direitos básicos (MST, 2009).

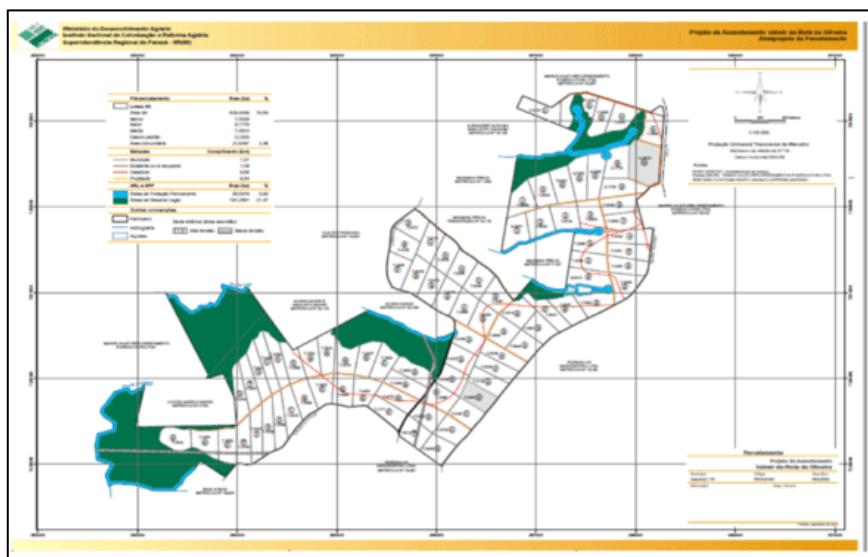


Figura 7: Projeto de divisão dos lotes no Assentamento Valmir Mota de Oliveira-PR.
Fonte: Dossiê Assentamento Valmir Mota, 2013, Apud Mello, 2018, p. 11).

De acordo com o Incra (2020),

O tamanho e a localização de cada lote são determinados pela geografia do terreno e pelas condições produtivas que o local oferece. As habitações podem

ser construídas em cada lote ou em área coletiva com instalação de uma agrovila. O assentamento tem também áreas de uso comunitário e para construção de estruturas coletivas, como igrejas, centros comunitários, agroindústrias, escolas, unidades de saúde e áreas esportivas. Toda área de reforma agrária tem ainda locais de preservação ambiental, como reserva legal e área de proteção permanente (Incra, 2020).

Cintia Mello (2018) destacou que para o desenvolvimento e consolidação do Assentamento Valmir Mota de Oliveira foram executadas algumas ações com recursos do Incra ou por meio de parcerias com os governos locais e outras instituições públicas. O governo federal, através do Banco do Brasil, disponibilizou um “auxílio de apoio inicial” para as famílias cadastradas no Projeto de Desenvolvimento de Assentamento (PDA)⁹: “O repasse de 2.400 reais estabelecido pela União para cada família está condicionado com a documentação correta dos membros responsáveis pela família, além da disponibilidade de recursos financeiros da União” (Mello, 2018, p.101).

De acordo com site do Incra, o PDA do Assentamento foi elaborado por uma empresa ou entidade de assistência técnica contratada pelo Incra. A elaboração do Plano também contou com a participação das famílias assentadas. Nele foi definida a organização do espaço, com indicação das áreas para moradia, produção, reserva florestal, vias de acesso, entre outros aspectos. Além disso, o PDA relacionou as atividades produtivas a serem desenvolvidas no Assentamento, as ações necessárias à recuperação e à preservação do meio ambiente, além do programa social e de infraestrutura básica¹⁰.

Mesmo depois de assentadas, estas famílias permaneceram organizadas no MST, pois a conquista da terra é apenas o primeiro passo para a realização da Reforma Agrária. Cada Assentamento em seu respectivo município demanda benefícios de todas as esferas de governo, como escolas (municipal e estadual), estradas (federal, estadual e municipal), crédito agrícola para reforma agrária (federal e estadual), assistência técnica (federal, estadual e municipal) e saúde (estadual e municipal), dentre outros.

⁹ Na definição do INCRA, projeto de assentamento é um “conjunto de ações” em determinada área. Não é apenas intervenção para construir a infraestrutura do projeto (redes de água, esgoto, iluminação e transmissão de energia, sistema viário etc.), mas somatório de ações, inclusive implantação de sistemas de produção sustentáveis. Não por outra razão o INCRA tem responsabilidade pela extensão rural, por concessão de créditos e por apoio aos assentados enquanto não houver emancipação do assentamento. Mais informações em:<https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/62785-dispoe-sobre-o-processode-implantacao-e-desenvolvimento-de-projetos-de-assentamento-de-reformaagraria.html>.

¹⁰ Mais informações em:<https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/reforma-agraria/assentamentos>.

Para Roseli Caldart (2000, p. 120), é fundamental olhar para o assentamento como um lugar social em movimento, ou seja, que vai sendo produzido através das relações que ali se estabelecem, e que resultam de decisões que vão sendo tomadas pelas famílias. E ainda, é preciso considerar que os assentamentos são bem diferentes uns dos outros. No entanto, uma das características dos assentamentos ligados ao MST, que costuma ser apontada como uma das variáveis muito importantes na determinação dos resultados sociais obtidos nestas áreas, é “a preocupação com a organização da produção, e com ela a definição de uma estratégia mais geral de organização da vida no assentamento”, tudo isso relacionado com a própria estratégia de luta mais ampla do Movimento (Caldart, 2000, p. 120).

Conforme explicou Mitsue Morissawa (2001), o sonho de conquistar um pedaço de chão para viver e trabalhar, muitas vezes está associado a uma visão individualista, de viver e trabalhar isolado de outras famílias, buscando melhorar de vida por seu próprio empenho. O MST na organização de seus assentamentos vê como fundamental manter as moradias próximas e formar o núcleo social, que além de promover a convivência, facilita o acesso à infraestrutura básica como água encanada e energia elétrica, dentre outras.

Nos núcleos de moradia a conduta do MST é sempre procurar agrupar as famílias para as discussões e a direção do assentamento como um todo, para isso foi criada uma estrutura participativa, que permite que todos participem das discussões e decisões, além de assumir tarefas e responsabilidades práticas no cotidiano. Essa estrutura prioriza a democracia direta. As coordenações garantem que todos os grupos discutam uma mesma pauta de assuntos, para que o assentamento como um todo consiga ter uma unidade em suas decisões. Além disso, existem equipes que operacionalizam questões sobre saúde, escola, celebrações religiosas, etc. Buscando sempre envolver o máximo de pessoas (Morissawa, 2001, p. 227- 228).

Especialmente na década de 1990, a discussão sobre a organização dos assentamentos, a produção e a cooperação agrícola foram ampliadas. A discussão sobre cooperação agrícola surgiu a partir da análise dos problemas relacionados à viabilização econômica dos primeiros assentamentos e representou, para o MST, uma opção de estratégia de desenvolvimento econômico e social baseada na organização dos trabalhadores do campo em vista de sua resistência ao processo de destruição das relações camponesas de produção e de vida social, levado a efeito pelo avanço implacável das formas capitalistas de (des)organização da agricultura campesina brasileira. Enfim, “a experiência coletiva de organizar um assentamento é identificada pelo processar de algumas contradições que geram fortes conflitos” (Caldart, 2000, p. 121).

Sobre esse assunto, Morissawa (2001) analisou que a prática da cooperação, para o MST, é um grande instrumento pedagógico para a construção do ser social sem terra. Ela permite ao trabalhador rural romper com a autossuficiência e o individualismo, em cada família e lote, e acreditar no êxito da aplicação da força conjunta na produção e nos serviços ligados à sua atividade: “A cooperação é uma forma de organização da produção por meio da divisão social do trabalho” (Morissawa, 2001, p. 230).

O autor considerou ainda que a cooperação deve estar vinculada a um projeto estratégico de mudança da sociedade, e, para tanto, deve reunir um grande número de pessoas de forma organizada e preparar lideranças para promover sua disseminação. Sua prática deve ser encarada como um processo que deve ser construído em compasso com a realidade (Morissawa, 2001, p. 231).

Ao longo dos anos o MST foi desenvolvendo alguns princípios da cooperação. São eles:

1. A necessidade comanda a vontade: o vínculo dos assentados a qualquer forma de cooperação só pode ser mantido se eles se derem conta de que, sem ela, sozinhos não conseguirão desenvolver-se economicamente e socialmente;
2. A cooperação deve ter um papel educativo; A cooperação deve ser massiva: as ações devem envolver todos os assentados;
3. A cooperação deve evoluir das formas simples para as mais complexas: deve começar de forma simples e depois tornar-se mais complexa até chegar às superiores, em que a terra, o trabalho e o capital sejam administrados de forma coletiva (Morissawa, 2001, p. 232).

Nesse sentido, após a efetivação do Assentamento o desafio da sua consolidação continuava sendo uma tarefa cotidiana. Os assentamentos de reforma agrária carecem de infraestrutura adequada e os trabalhadores Sem Terra precisam se manter organizados para assegurar as condições dignas de moradia, da produção e do acesso aos serviços básicos. Mas, como se trata de uma realidade bastante diferenciada a nível nacional, cada assentamento, vinculado também às discussões do Estado ou da região, vai fazendo sua própria trajetória, interpretando do seu jeito as linhas políticas e tomando suas decisões: “Não há um assentamento que seja igual ao outro, mas não é difícil encontrar traços que permitam identificá-lo como sendo uma fração do território ocupada pelo MST” (Caldart, 2000, p. 121).

Conforme vimos anteriormente o Complexo Cajati comporta uma grande área, embora parte dessa área tenha se tornado assentamento, atualmente, ainda fazem parte do Complexo de fazendas Cajati os acampamentos Resistência Camponesa, Dorcelina Folador e Primeiro de

Agosto. Nessas comunidades vivem cerca de 800 pessoas, sendo 250 crianças e 80 idosos (MST, 2020).

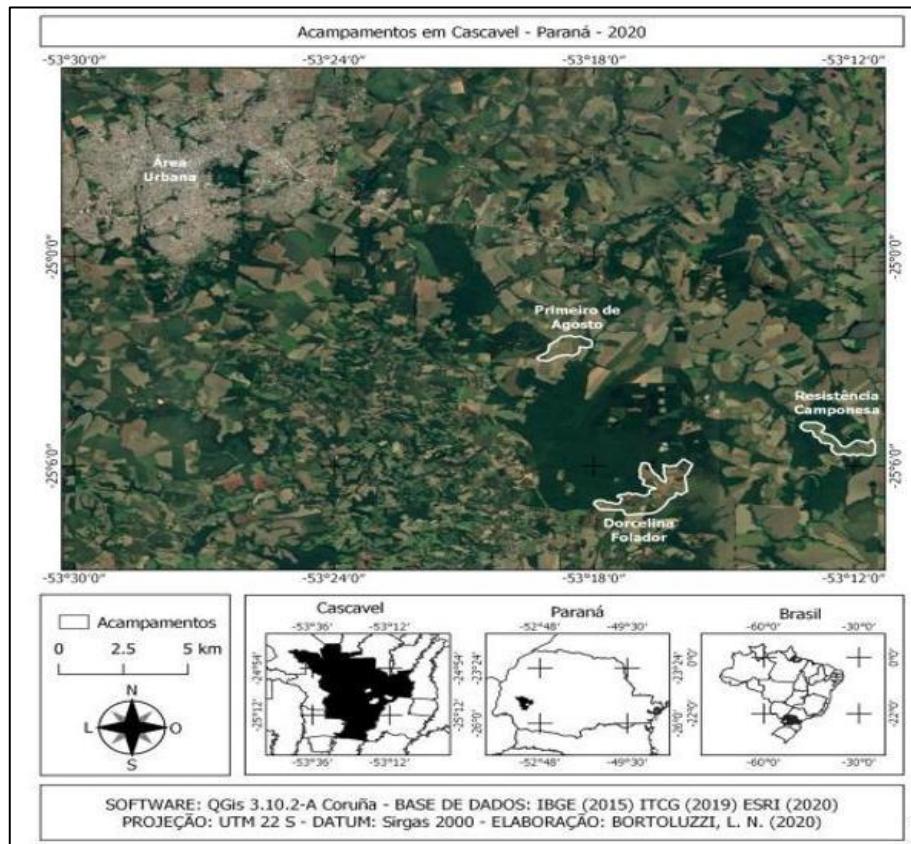


Figura 8: Acampamentos do Complexo Cajati. Fonte: DATALUTA, setembro de 2020.

O mapa acima destacou as áreas dos acampamentos que fazem parte do Complexo Cajati, o Acampamento Resistência Camponesa ocupa uma área de 446 hectares, ocupada em maio de 1999. Atualmente, conta com moradias, um salão de festas, igrejas católica e evangélica, um campo de futebol e diversas pequenas estruturas destinadas à criação de animais.



Fotografia 3: Centro Comunitário do Acampamento Resistência Camponesa.
Fonte: Fernanda do Carmo Chiele, 02/2025.



Fotografia 4: Plantação com certificação orgânica/Agrofloresta - Acampamento Resistência Camponesa. Fonte: Mídia Sem Terra, 11/2024.

A comunidade se destaca na produção de alimentos, cultivando mandioca, batata, frutas, hortaliças, milho, feijão, abóbora e arroz, com ênfase na produção orgânica. Parte da produção é comercializada em feiras ou por outras formas e outros meios (venda direta) como fonte de renda direta familiar. Cerca de 20 famílias estão em processo de certificação de produção orgânica e fazem parte da Rede Ecovida. Ao todo, a comunidade é formada por 52 famílias, incluindo 50 crianças e adolescentes que estudam em escolas do campo localizadas no assentamento Valmir Mota.



Fotografia 5: Agroindústria comunitária no Acampamento Resistência Camponesa.

Fonte: Fernanda do Carmo Chiele, 02/2025.

O Acampamento Dorcelina Folador está situado nas proximidades do Distrito de Rio do Salto. Ocupada desde agosto de 1999, a área abriga 52 famílias que construíram moradias e contam com infraestrutura como energia elétrica, água encanada, campo de futebol e outros espaços de lazer, além de igrejas e locais para eventos comunitários. Os moradores cultivam uma variedade de alimentos para o autossustento, com destaque para frutíferas e hortaliças. Além disso, há áreas destinadas ao plantio de milho e soja, geralmente voltadas à geração de renda para a compra de alimentos e utensílios que ainda não são produzidos localmente. Aproximadamente 80 crianças e adolescentes da comunidade estudam no distrito de Rio do Salto.



Fotografia 6: Acampamento Dorcelina Folador, cultivo de peixes.

Foto: Ednubia Ghisi, 01/2020.

Como vimos anteriormente, a comunidade Primeiro de Agosto foi formada no início de agosto de 2004 e está situada entre as outras duas comunidades. As crianças e adolescentes do acampamento estudam nas escolas do campo localizadas no assentamento Valmir Mota. As famílias vivem em proximidade (vizinhança), contando com moradias, acesso à água e energia elétrica. Embora as estruturas sejam mais simples, a organização da comunidade é tão eficiente quanto nos outros acampamentos.



Fotografia 7: Acampamento 1º de Agosto.

Fonte: Fernanda do Carmo Chiele, 05/2024.

A área de produção é distribuída de forma igualitária entre as famílias, destacando-se a pastagem coletiva próxima ao acampamento e a área agrícola de aproximadamente 350 hectares, onde se cultivam milho, soja e mandioca. Perto das moradias, as famílias cultivam hortaliças e outras culturas para alimentação, como frutíferas, além de criarem porcos, galinhas e bovinos.

Com a implementação do Assentamento, algumas famílias se dedicam ao plantio voltado à monocultura e alguns produtos para a subsistência da família e à venda para o PAA (Programa de Aquisição de Alimentos), pela organização local e regional da Cooperativa Industrialização e Comercialização Camponesa (COOPERCAM), a renda também é complementada com trabalho informal na região. As linhas de produção previstas no Plano de Desenvolvimento do Assentamento Valmir Mota de Oliveira (PDA) são: atividade leiteira, com ênfase no cultivo agroecológico de verduras, legumes e frutas. Além destas linhas principais, há famílias que se dedicam a outros tipos de produção: criação de animais, suínos, caprinos e ovinos (Cascavel, 2025, p. 28-29).

Os espaços em que as famílias estão organizadas em acampamentos (01 de Agosto, 07 de Setembro e Casa Nova, que atualmente é o Pré-Assentamento Resistência Camponesa)

plantam 1,5 alqueire por família. Algumas características são comuns entre os acampamentos do Complexo Cajati: as moradias simples, igrejas, campos de futebol, pequenos armazéns, açudes, crianças brincando livremente, poucas cercas e muita produção de alimentos.



Fotografia 8: Cultivo Agroflorestal de hortaliças no Assentamento Valmir Mota.

Fonte: Fernanda do Carmo Chiele, 05/2024.



Fotografia 9: Cultivo agroecológico no Assentamento.

Fonte: Fernanda do Carmo Chiele, 05/2024.

A tabela abaixo destaca a produção no Complexo Cajati:

Local	Produção em destaque
Assentamento Valmir Mota de Oliveira	Frutas, hortaliças, milho, feijão, arroz, abóbora e mandioca (com selo de produção orgânica junto à Rede Ecovida).
Acampamento Resistência Camponesa	Mandioca, batata, frutas, hortaliças, milho, feijão, abóbora e arroz (com selo de produção orgânica junto à Rede Ecovida).
Acampamento Primeiro de Agosto	Milho, soja, mandioca, frutas, hortaliças, criação de porcos, galinhas e bovinos.
Acampamento Dorcelina Folador	Frutas, hortaliças, milho, soja e criação de peixe.

Tabela 1: Produção de alimentos no Complexo Cajati.

Fonte: MST, 2020.

Com esforço e dedicação as famílias garantiram o desenvolvimento das comunidades, demonstrando capacidade de produzir parte de seus próprios alimentos a partir de seu trabalho

na terra. No entanto, durante anos acampados essas famílias sofreram com o risco iminente de despejos¹¹.

Foi o que aconteceu em dezembro de 2019, quando uma ordem de reintegração de posse foi emitida, trazendo apreensão ao período de Natal e Ano Novo para os agricultores e agricultoras do MST. Diante da ameaça de despejo e destruição dos acampamentos, as famílias iniciaram, em 28 de dezembro, uma mobilização permanente às margens da Rodovia BR-277, na altura do km 557. A ação ocorreu diariamente, das 10h às 15h, e foi nomeada “*Vigília da Resistência Camponesa: por Terra, Vida e Dignidade*” (MST, 2020).

A situação é relatada da seguinte forma pela Professora Angela Lisboa Gonçalves, uma de nossas entrevistadas para essa pesquisa. Ela mora no acampamento Resistência Camponesa e leciona na Escola do Campo Zumbi dos Palmares, no Assentamento Valmir Mota de Oliveira.



Fotografia 10: Professora Angela e suas filhas no Acampamento Resistência Camponesa.
Fonte: Fernanda do Carmo Chiele, 02/2025.

Sobre a ordem de despejo, ela contou como a comunidade recebeu a notícia.

E aí, no final do ano, assim, de 2019, nós estava tudo já, se preparando para receber visita, para ir viajar, eu lembro assim que foi um, talvez, o mês mais duro, da minha vida, sabe? Eu cheguei em casa, eu era coordenadora Pedagógica da escola, sabe? E aí, tipo, mais final do ano, sabe? A gente acumula tudo o que é coisa, escola, né? acumula tudo, tem que terminar, todo o mundo quer sair de férias. Então, a última semana é um horror aquilo, né? E

¹¹ Mais informações em: [Conheça as três comunidades de Cascavel ameaçadas de despejo pelo governo Ratinho Júnior - MST](#).

aí, eu posei três dias aqui na escola, eu posei pra me adiantar minhas coisas, sabe? E aí, eu cheguei em casa, meu irmão é bem, bem, “camponêsão”, assim, quando ele está muito, com a cabeça muito cheia, ele vai só para a roça, sabe? E ele ficou na roça, assim, tipo, ele não fez nada em casa, e eu pensei esse cara foi na roça, mas o que que está acontecendo? Daí ele chegou da roça, era bem tardezinha, assim, e daí, e nós temos um costume de, a hora que eu chego da escola, a gente todo mundo chega da roça, a gente senta pra tomar chimarrão, né? pra contar a história, pra conversar com os vizinho, daí ele falou assim pra mim, a "Janja" vai lá em cima da geladeira tem um papel. Aí, eu li aquele papel, sabe era ordem de despejo, tipo assim, eu acho que, quando o dia que o Bolsonaro ganhou, foi um dia muito triste, sempre a mim, sabe? Eu não sou uma pessoa muito emotiva, não sou muito de chorar sabe, mas, aquele dia assim, eu chorei assim, porque eu sabia, sabe? Que nós seria, uma tarefa muito difícil, assim, né? E aí, quando eu peguei aquele papel, sabe? Apesar que eu sabia, desde que o Bolsonaro ganhou, eu sabia que nós estava na reta, né? Mas quando você recebe um papel, dizendo que você vai ser despejado, é um negócio assim, tipo, é igual é mesma coisa que o chão abrir, assim, você não vê mais nada, assim (Gonçalves, A. L., 17/10/2024)¹².

Na época, Angela Lisboa Gonçalves era coordenadora do acampamento Resistência Camponesa, e precisou dar a notícia à toda comunidade. Ela relata que foi muito difícil conversar com seus vizinhos e companheiros de luta, explicar a situação, que teriam que deixar suas moradias, seus lares, seus sonhos.

E aí recebemos aquele papel, daí nós pensamos é agora, né? Desesperar, não tem nem o que fazer, né? Porque você está com papel de ordem de despejo, as famílias assim, ficou todo mundo sem chão, sabe? Uns queria correr para um lado, queria correr para o outro, e uns não tinha para onde correr. Eu lembro assim que eu cheguei em casa, na mesma semana, assim, acho que foi na sexta. Eu voltei para casa na quinta, daí na sexta-feira voltei, daí tinha uma senhora lá em casa, me esperando, na hora que eu cheguei ela tava lá me esperando. Daí ela falou assim para mim, Angela! Promete, para mim, que nós não vamos ter despejo (Gonçalves, A. L., 17/10/2024).

De acordo com ela, desde 2015 havia uma grande esperança de conseguir o assentamento. As famílias ficaram imaginando como seria ter um lote, vivendo a expectativa de finalmente conquistá-lo, apenas para, em seguida, enfrentar o temor de perder tudo. Diante dessa situação, o pessoal do Movimento decidiu que eles poderiam até ser despejados, mas fariam questão de se manifestar para que todos soubessem “que estavam lá”, que havia vida e comunidade naquele lugar.

¹² GONÇALVES, A. L. Entrevista concedida em 17 de outubro de 2024. Realizada por Fernanda do Carmo Chiele, nas dependências da Escola do Campo Zumbi dos Palmares, no Assentamento Valmir Mota, Complexo Cajati – BR-277, Cascavel – PR. Duração: 1 hora, 31 min. 26s.

Então, foi organizada uma vigília que durou 83 dias. Um dos pontos centrais era que, até aquele momento, os despejos ocorridos não haviam sido do Movimento, mas de outras organizações. No entanto, os advogados e a liderança estadual do Movimento estiveram presentes em todos os despejos que aconteceram. Em um dos últimos despejos registrados, eles conseguiram levar um desembargador e dois juízes ao local.

Angela Lisboa Gonçalves explicou que o sistema judiciário sempre foi um grande obstáculo para o Movimento, mas, naquele momento, era nela que precisavam se apoiar, pois não havia outra alternativa. Assim, a estratégia definida foi realizar a vigília, denunciar os despejos e mostrar, apresentar o espaço de produção, as famílias e a realidade do acampamento. Isso porque, ao assinar ordens de despejo, os juízes alegavam que no acampamento não havia ninguém em situação de vulnerabilidade, afirmando que ali só havia homens adultos, entre 18 e 60 anos. Dessa forma, o grupo queria provar que essa alegação não correspondia à verdade, evidenciando que no acampamento existia vida, produção, comunidade, crianças, idosos e famílias inteiras.

Diante disso, perceberam que era fundamental trazer um juiz antes que ocorresse um despejo, pois, depois que a ordem fosse cumprida, nada mais poderia ser feito. Assim, o pessoal do Movimento se uniu a outras organizações, contando com o apoio de diversos aliados (igrejas, representantes políticos e apoiadores). Juntos, organizaram um grupo que discutiria os despejos diretamente com o governo. Contudo, os despejos continuaram acontecendo, o que levou o grupo a entender que era necessário criar uma comissão dentro da instância superior da Justiça do Paraná, localizada em Curitiba.

Essa comissão teria a função de visitar os acampamentos e mediar o diálogo entre os trabalhadores Sem Terra, os fazendeiros e o governo, algo que o Movimento, até então, não estava conseguindo fazer. A esperança era conseguir levar um desembargador ou um juiz para conhecer a realidade do acampamento. Assim, no dia 28 de dezembro de 2019, teve início a vigília. A entrevistada conta que o cotidiano do grupo seguia uma rotina organizada: logo pela manhã, acordavam cedo, cuidavam dos animais e trabalhavam na roça. Depois, por volta das nove horas, tomavam banho e se arrumavam. Às dez horas, subiam até a beira da BR-277, levando faixas e bandeiras para dar visibilidade à luta que estavam travando.

Ela relata que durante a vigília o medo era constante:

O segundo dia, eu acordei e sabe, e eu estava com medo, assim, de sair da cama, sabe? Pensando: “Meu Deus, hoje vai ser o pior dia!” E aí eu lembro

assim, que eu nunca vou esquecer, sabe? Nunca, posso passar assim cem anos, eu não vou esquecer. Daí nós pegamos bandeira, arrumemo as bandeiras, né? Assim, as faixas, as coisas... E aí, eu saí do meu barraco, assim, aí fui indo, eu moro assim, bem, bem, embaixo, assim, aí você tem que subir até lá em cima, assim. E a hora que eu fui subindo assim, ó, todo mundo foi saindo de casa, tipo, nós, nunca ficamos lá na vigília, com menos de 40 pessoas. Então, nós sempre tinha muita gente, sabe? (Gonçalves, A. L., 17/10/2024).

Para Angela Lisboa Gonçalves, foram dias de muita apreensão, um final de ano turbulento para todos, mas no dia 14 de janeiro, conseguiram trazer o desembargador. Quando ele chegou, todos estavam à espera, apreensivos com sua presença. O momento foi um dos mais tensos, pois havia um grande medo de que algo saísse errado. O desembargador Ruy Muggiati, almoçou na vigília, ele seria responsável por elaborar um relatório sobre a situação. Durante a visita, ele fez apenas uma pergunta, que foi na escola, sobre a proposta pedagógica. Nos demais locais, apenas observou, sem expressar opiniões.

Diante disso, o grupo decidiu mostrar toda a produção agrícola que haviam conseguido desenvolver. Organizaram bancos cheios de alimentos para demonstrar a abundância e a diversidade da produção. As famílias mostraram alguns produtos ao desembargador, especialmente alimentos orgânicos cultivados no local. Havia diferentes tipos de feijão embalados em pequenos saquinhos. Naquele momento, o grupo já havia conseguido reunir 28 variedades de feijão, um grande avanço em comparação a 2015, quando tinham apenas duas. Esse crescimento refletia a evolução da produção no acampamento.



Fotografia 11: Famílias organizadas para a “Vigília da Resistência Camponesa: por Terra, Vida e Dignidade”. Fonte: Mídia Sem Terra, 05/2024.

Dias depois, o advogado do grupo (Cláudio), trouxe a notícia de que o Relatório do Desembargador havia sido finalizado. O desembargador descreveu a realidade do acampamento com uma riqueza de detalhes que surpreendeu até mesmo os envolvidos na luta. Esse relatório se tornou uma base importante para discussões dentro do Movimento. A partir dele, surgiram reflexões sobre a necessidade de criar uma comunidade de resistência, um espaço onde as pessoas se sentissem pertencentes e pudessem construir uma vida estruturada, com escolas, igrejas e outras infraestruturas. Antes disso, a ideia predominante era que construir alguma benfeitoria no acampamento poderia ser um risco, pois tudo poderia ser perdido em um despejo. No entanto, o relatório reforçou a importância de fortalecer a identidade do local e das relações humanas dentro da comunidade.

De acordo como o relato da Angela, o desembargador ficou particularmente impressionado com a forma como os moradores do acampamento cuidavam uns dos outros. Para ele, foi surpreendente ver como as crianças eram tratadas coletivamente, sem que fosse possível distinguir de quem eram filhos. Essa solidariedade foi um dos aspectos que mais chamou sua atenção. Com a repercussão do relatório, o governo começou a sofrer forte pressão para evitar os despejos.

No entanto, em 18 de março, a vigília precisou ser interrompida devido à pandemia. Esse período foi extremamente difícil, mas acabou contribuindo para a luta do Movimento. Uma decisão do Supremo Tribunal Federal determinou que áreas em situação de vulnerabilidade não poderiam sofrer despejos, o que trouxe uma proteção inesperada para o grupo. Foram 83 dias de união e coragem às margens da BR-277. Mais de 80 pessoas, de 3 acampamentos da região, se mobilizaram contra a ameaça de despejo do governo do Paraná. As famílias permaneceram no território com coletividade e solidariedade do povo. Um dos desfechos dessa luta foi a conquista do assentamento.



Fotografia 12: Placa na entrada após a conquista do assentamento.
Fonte: Fernanda do Carmo Chiele, 02/2025.

Depois de 25 anos de muita luta e produção de alimentos, a comunidade Resistência Camponesa, em Cascavel, Paraná, estava próxima de se tornar assentamento. No dia 23 de maio de 2024, numa quinta-feira, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, Escritório Regional do Paraná (INCRA/PR), anunciou a compra da área do acampamento (MST, 2024)¹³.

Para interpretar e compreender esta situação de luta coletiva por um pedaço de terra é preciso abordar as suas raízes históricas, pois elas expressam o processo de reprodução da ordem estabelecida no “confronto entre classes antagônicas e suas diferentes estratégias e forças”, o processo de concentração de terras evidencia a apropriação do principal meio de produção no campo por uma minoria (Sapelli, *et al.*, 2019, p. 22).

Nesta primeira seção do capítulo 1, buscamos compreender como se deu o processo de formação do Assentamento Valmir Mota de Oliveira e como o MST construiu o movimento e os caminhos dos acampamentos e dos assentamentos diante da questão da terra e da vida camponesa no território da reforma agrária. Vimos que mesmo depois de assentadas as famílias permanecem em luta, por infraestrutura adequada, condições dignas de moradia e educação. Na próxima seção focamos sobre a história de luta do MST no Brasil e no Paraná, bem como suas conquistas nesses 41 anos de existência e de resistência do Movimento.

¹³ Mais informações em: [Comunidade Resistência Camponesa conquista assentamento, em Cascavel \(PR\) - MST](#).

1.2 – MST 41 anos de luta

Nesta seção analisamos a luta pela reforma agrária no Brasil como um processo intrincado e multifacetado, com raízes históricas profundas na concentração fundiária, uma marca distintiva da sociedade brasileira desde a invasão portuguesa e a imposição das sesmarias no século XVI. Este cenário histórico, que se perpetuou com a Lei de Terras de 1850 e o latifúndio, moldou uma sociedade profundamente desigual, onde a questão agrária continua sendo um desafio central. Nesse contexto e a temática da questão agrária, emergiu o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). A gênese do MST remonta ao final da década de 1970, com as primeiras ocupações de terras no Rio Grande do Sul, refletindo uma nova articulação popular em meio à resistência camponesa.

Momentos cruciais, como o acampamento da Encruzilhada Natalino, formado no mês de julho de 1981, no município de Ronda Alta, pelos colonos expulsos (muitos expropriados de barragens, sequer indenizados) da Reserva Indígena de Nonoai¹⁴ — um marco de força dos despossuídos da terra (sem terra) no Rio Grande do Sul —, e os encontros ampliados de 1982 em Medianeira (PR) e Goiânia (GO), consolidaram o caminho para a formalização do Movimento. A materialização dessa organização, com amplitude nacional, ocorreu no 1º Encontro Nacional do MST em 1984, na cidade de Cascavel, Paraná, configurando o MST como uma força estruturada na busca pela reforma agrária.

Buscamos explorar a história do MST no Oeste do Paraná, a construção de usinas hidrelétricas, como Itaipu Binacional a partir de 1973, que resultou na expropriação de milhares de famílias, impulsionando a organização de movimentos como o Movimento Justiça e Terra (MJT) e o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra do Oeste do Paraná (MASTRO), nas décadas de 1970 e 1980¹⁵. Essas lutas, enraizadas na experiência comum de exclusão e na busca pela dignidade, contribuíram para forjar a identidade "Sem Terra" e aprofundar a compreensão da questão agrária como um reflexo das contradições de classe na sociedade brasileira.

¹⁴ Sobre a formação do acampamento da Encruzilhada Natalino, cf. [https://lehmt.org/lugares-de-memoria-dos-trabalhadores-63-encruzilhada-natalino-ronda-alta-rs-bernardo-mancano-fernandes/Lugares_de_Memória_dos_Trabalhadores_%2363:_Encruzilhada_Natalino,_Ronda_Alta_\(RS\)_–_Bernardo_Mançano_Fernandes](https://lehmt.org/lugares-de-memoria-dos-trabalhadores-63-encruzilhada-natalino-ronda-alta-rs-bernardo-mancano-fernandes/Lugares_de_Memória_dos_Trabalhadores_%2363:_Encruzilhada_Natalino,_Ronda_Alta_(RS)_–_Bernardo_Mançano_Fernandes). Acessado em 02/10/2025.

¹⁵ O Movimento Justiça e Terra (MJT) foi uma das principais organizações que se mobilizou contra as injustiças praticadas pelo Estado durante a construção da Usina de Itaipu na região Oeste do Paraná. O movimento surgiu como resposta à expulsão violenta de camponeses da Amazônia e se consolidou como uma das principais referências na luta pela terra e na denúncia da violência no campo. Mais informações em: [Movimento Justiça e Terra: memória, fotografia e imprensa – nas páginas do jornal Nosso Tempo \(1980-1982\)](https://www.mst.org.br/movimento-justica-e-terra-memoria-fotografia-e-imprensa-nas-paginas-do-jornal-nosso-tempo-1980-1982). Acessado em 10/12/2025.

Assim, percebemos ao longo desta seção que o MST surgiu não apenas como resposta à histórica concentração da terra e às complexificações das relações capitalistas no campo, mas como um Movimento amplo e diversificado, composto por trabalhadores de diferentes origens unidos pela luta por interesses comuns. Ademais, desde a transição da ditadura empresarial-militar na década de 1980, com o ressurgimento das forças populares e a busca pela democracia política, o MST tem expandido suas ações e consolidado sua identidade, utilizando a territorialização da luta como uma estratégia contínua de transformação social e política em prol da terra e da cidadania.

No ano de 2022, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) era composto por 450 mil famílias assentadas e cerca de 90 mil famílias acampadas, em 24 estados brasileiros. Essas famílias estavam organizadas por meio da agricultura camponesa, atuando em 1,9 mil associações comunitárias, 160 cooperativas e 120 agroindústrias, produzindo alimentos saudáveis para o campo e a cidade (MST, 2022)¹⁶.

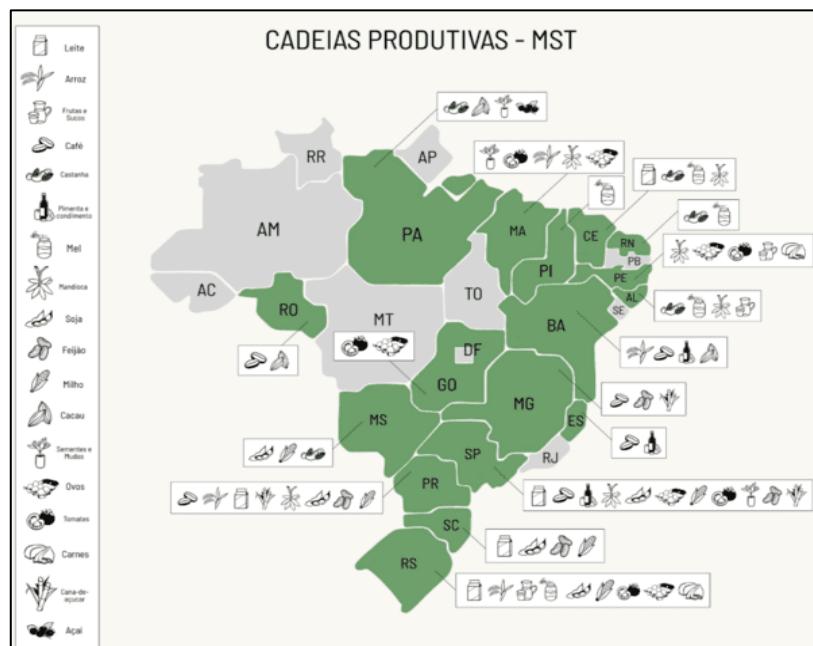


Figura 9: Cadeias produtivas do MST.

Fonte: [Nossa Produção - MST](https://mst.org.br/nossa-producao/). <https://mst.org.br/nossa-producao/> Acessado em 10/12/2025.

A concentração da terra na mão de poucos é uma marca da e na formação da sociedade brasileira. A concessão de vastas áreas de terras está na base da invasão portuguesa do território

¹⁶ Algumas das cadeias produtivas do MST são: arroz, leite, café, cacau, mandioca e grãos. Além de abastecer a própria rede cooperativista, esses alimentos estão presentes em escolas, asilos e presídios. O MST é o maior produtor de arroz orgânico da América Latina. Mais informações em: [MST: Democratização de terras e plantio sustentável - Colab](https://mst.org.br/terras-e-plantio-sustentavel-colab/). Acessado em 10/12/2025.

em nosso país. Essa forma de ocupação e posse da terra gerou, ao longo dos séculos, uma sociedade profundamente desigual. Assim como as comunidades indígenas e outros povos tradicionais lutavam por uma “terra sem males” e para continuarem tendo o direito ao reconhecimento de seus territórios e modos de vida¹⁷, a classe camponesa também forjou sua luta para sobreviver e conquistar uma vida digna na terra ao longo de muitas décadas. Essa história de luta pela terra, herdada dos povos originários, camponeses e quilombolas, passou a ter uma nova articulação popular, como um movimento social organizado a partir do 1º Encontro Nacional do MST, realizado em 1984, na cidade de Cascavel, Paraná¹⁸.

No entanto, de acordo com Vera Marcondes (2017), o MST teve sua gênese ainda no final da década de 1970, com as primeiras ocupações de terras no Rio Grande do Sul. O MST começou a se compor e se organizar a partir dos encontros ampliados coordenados pela Comissão Pastoral da Terra (CPT, nacional e estaduais)¹⁹, por representações de movimentos de camponeses regionais e dirigentes sindicais (da CUT/Rural e de Sindicatos dos Trabalhadores Rurais combativos), além de militantes de partidos políticos de esquerda e democráticos (Partido dos Trabalhadores - PT, Partido Comunista do Brasil - PCdoB, Partido Comunista Brasileiro - PCB, setores do Partido Democrático Trabalhista – PDT e do Movimento Democrático Brasileiro – MDB), tendo o primeiro deles sido realizado na cidade de Medianeira (PR), em julho de 1982, e o segundo, em Goiânia (GO), em setembro do mesmo ano.

¹⁷ "Terra Sem Males" é um conceito de origem Guarani que representa um lugar de abundância, harmonia e liberdade, onde não há fome, sofrimento ou opressão. Para os povos Guarani, essa terra ideal não é apenas um local físico, mas também um estado espiritual e coletivo de bem-estar. O termo tem sido ressignificado em diferentes contextos, como em movimentos sociais que lutam por reforma agrária e justiça social, associando-o à busca por dignidade, direito à terra e autonomia dos povos camponeses e indígenas. Mais informações em: <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/111213/109495>. Para uma leitura sobre o sentido ancestral da "Terra Sem Mal" Guarani, confira: CLASTRES, Hélène. *Terra sem Mal - o profetismo Tupi-guarani*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1978.

¹⁸ De 20 a 22 de janeiro de 1984, cerca de cem pessoas de doze estados, se reuniram na cidade de Cascavel, no Oeste do Paraná, para discutir a situação dos agricultores Sem Terra no Brasil. Ao longo desses três dias, o MST foi organizado em âmbito nacional (Blanc, 2022, p. 353). Este encontro resultou de uma construção crescente e ampliada realizada nos anos anteriores e neste momento a articulação nacional passou a ser um novo elemento organizativo.

¹⁹ A Teologia da Libertação desempenhou um papel significativo na gênese e na sustentação do MST, fornecendo um arcabouço teológico que legitimou a luta pela terra e a busca por uma sociedade mais justa sob uma perspectiva cristã engajada com as questões sociais. Setores da Igreja Católica, influenciados pela Teologia da Libertação, historicamente ofereceram apoio logístico, político e pastoral ao MST em suas lutas. Mais informações em: SILVA, Mirian B. **Influência da Teologia da Libertação no MST durante as décadas de 1970 e 1980**. Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, PR, Brasil. 2022. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/conversasecontroversias/article/view/43446>. Acesso em 23 de Abr 2025.

Em julho de 1981, ocorreu uma das primeiras demonstrações de força dos trabalhadores Sem Terra, mais de quinze mil pessoas participaram de um ato público em Porto Alegre, considerado pela imprensa local como a maior manifestação de trabalhadores rurais na história do Rio Grande do Sul. As famílias, compreendendo mais de 500 agricultores, viviam na região do Alto Uruguai em diversas condições, como arrendatários, posseiros e diaristas, enfrentando miséria e a perspectiva do êxodo rural como única saída. Em Carta publicada no Boletim Informativo da Campanha de Solidariedade aos Agricultores Sem Terra²⁰, que mais tarde se tornaria o Jornal Sem Terra, os colonos, acampados na Encruzilhada Natalino, no município de Ronda Alta, expressaram suas dificuldades e a decisão de lutar por seus direitos. O acampamento teve uma grande repercussão, recebendo apoio de diversas entidades e setores da sociedade civil (MST, 2022).

A manifestação pública em Porto Alegre, com sua grande mobilização de trabalhadores rurais, marcou o início de uma série de lutas protagonizadas por camponeses agricultores que viviam em condições de extrema vulnerabilidade. As dificuldades enfrentadas por essas famílias, em sua maioria arrendatários, posseiros e diaristas, tornavam a situação insustentável, levando-os a buscar alternativas para escapar da miséria. Nesse contexto, o acampamento na Encruzilhada Natalino tornou-se um importante símbolo da resistência camponesa.

Sobre esse assunto em seu livro intitulado “*Os filhos das lona preta, identidade e cotidiano em acampamentos do MST*” (2005), a antropóloga Maria Cecília Manzoli Turatti, explica que as lutas que marcaram o início da história do MST espalharam-se pelo país: ocupação das glebas Macali e Brilhante, em Ronda Alta- RS (1979); ocupação da fazenda Burro Branco, em Campo Erê – SC; os conflitos com a construção da barragem de Itaipu (1980); a luta dos posseiros na fazenda Primavera em São Paulo; a resistência dos trabalhadores em Naviraí e Dourados - MS (1980); além de outras lutas que estavam ocorrendo nos estados da Bahia, Rio de Janeiro e Goiás (Turatti, 2005, p. 89).

De acordo com José de Souza Martins (1981), a reforma agrária ressurgiu como reivindicação dos camponeses no Brasil a partir da década de 1950 em vários pontos do país, através de grupos organizados conhecidos como Ligas Camponesas²¹, influenciados por outros

²⁰ Mais informações em: Jornal dos Trabalhadores SEM TERRA n 01 Mai 1981\n 213 Ago 2001. Disponível em: <http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=hemerolt&pagfis=4377>.

²¹ As Ligas Camponesas foram organizações de camponeses formadas pelo Partido Comunista Brasileiro a partir de 1945, e pelo Partido Trabalhista Brasileiro (PTB). Foi um dos movimentos mais importantes em prol da reforma agrária e da melhoria das condições de vida no campo no Brasil. Mais informações em: <https://mst.org.br/wp-content/uploads/2020/03/A-HISTO%CC%81RIA-DAS-LIGAS-CAMPONESAS.pdf>.

grupos que também demonstravam interesse nessa pauta, incluindo a Igreja, os sindicatos e partidos políticos, em especial o Partido Comunista Brasileiro (PCB)²². As lutas pela terra feitas pelas Ligas Camponesas²³, nas décadas de 1950 e 1960, assim como pela Comissão Pastoral da Terra, na segunda metade da década de 1970²⁴, viabilizaram a estruturação dos movimentos sociais rurais, inclusive do Movimento Sem Terra (MST) (Silva *et al.*, 2012).

Como ressaltou Marcondes (2017), entre 1955 e 1964, o surgimento de movimentos sociais, como as Ligas Camponesas, organizados por trabalhadores rurais dispostos a enfrentar os latifundiários, deu maior visibilidade e força à questão agrária, ampliando os embates que se aprofundariam nas décadas seguintes. Entre os anos de 1955 e 1964, a partir do surgimento de movimentos sociais como as Ligas Camponesas, a luta pela terra ganhou maior envergadura no país.

Esses movimentos surgem principalmente no interior do estado de Pernambuco, como associações de trabalhadores rurais, organizadas pelo Partido Comunista Brasileiro (PCB), com o objetivo de fazer a luta pela terra. Herdando conhecimentos das Ligas e de outros coletivos de luta, emerge, no final da década de 1970 e início da de 1980, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o MST: uma importante estrutura organizacional voltada à perspectiva da realização da reforma agrária no Brasil, pela via do enfrentamento do poder do latifúndio e do Estado, ambos sem interesse em realizá-la (Marcondes, 2017, p. 27-28).

Para entender o surgimento da categoria *Sem Terra*, bem como compreender o processo de luta pela terra e a dimensão histórica e política da questão agrária, é preciso recuar no tempo e analisar as transformações ocorridas no meio rural, principalmente às que implicaram em exclusões dos camponeses mais pobres, geradoras de uma massa crescente de pessoas alijadas das condições de trabalho na terra ou na cidade.

²² Embora tenha sido a partir da década de 1950 que os trabalhadores rurais passaram a se organizar mais solidamente em sindicatos, existiram inúmeras manifestações anteriores que contaram com a participação ativa dos Trabalhadores Rurais, como: A Cabanagem, no Pará; a Balaiada, no Maranhão (1838-1841); o bloco Operário e Camponês, no Rio de Janeiro (1926); o sindicato dos trabalhadores rurais de Campos, Rio de Janeiro (1938); o de Ilhéus e Itabuna, na Bahia (1952); o de Barreiras, em Pernambuco (1954); e o de Bragança Paulista (1957) (Rachelle, 2003, p.18).

²³ Vianna (2008), explica que as Ligas camponesas era um movimento estruturado no campo, resultado de lutas pela organização dos trabalhadores rurais. Preocupado com as transformações sociais, e agindo conjuntamente com o movimento estudantil e operário, demonstrava preocupação com a educação popular. A CPT, por sua vez, foi criada no ano de 1975, também como articulação nacional vinculada à CNBB.

²⁴ Mais informações em: BONAVIGO, Mateus M. *Igreja Católica e Teologia da Libertação: atuação da CPT. In: Terra Prometida, Igreja Católica, agricultores sem-terra e o Serviço Nacional de Informações do Norte do Rio Grande do Sul (1978-1993)*. Passo Fundo: Acervus, 2025, p. 36-46.

Segundo João Pedro Stédile (2011), o significado do conceito de questão agrária²⁵, como originalmente interpretado pelos pensadores clássicos, evoluiu nas últimas décadas. Hoje há um entendimento generalizado, de que a “questão agrária” é uma área do conhecimento científico ou em casos específicos, como cada sociedade organiza ao longo de sua história, o uso, a posse e a propriedade da terra (Stédile citado por Caldart *et. al.*, 2012, p. 640-641).

Paulo Alentejano (2014) considera que foi “com o instrumento colonial das sesmarias” que se permitiu a concentração fundiária no Brasil, tornando-a um grande problema social e histórico, demarcado pela luta pela terra²⁶. Atualmente, os conflitos entre essa luta e o aparato judicial (ordem e progresso, burguês e positivo) imposto bloqueiam o acesso à reforma agrária no país (Alentejano, 2014, p.25).

De acordo com José Carlos Radin (2022), a Lei das Sesmarias foi promulgada em Portugal, em 1375, num contexto de crise agravada pela peste negra que aumentou a falta de mão de obra rural, dos servos de gleba, e diminuiu a produção agrícola. O governo buscava fixar trabalhadores rurais às terras, obrigando-os a cultivá-las, sob pena de expropriação, além de obrigar ao trabalho na agricultura todos os que fossem filhos e netos de lavradores. Essa lei instituiu, portanto, o princípio da expropriação da propriedade, caso a terra não fosse aproveitada.

Ainda em consonância com José Radin (2022), a ideia de terra não aproveitada, na ótica mercantilista do período colonial, orientou o processo de conquista do território brasileiro. Era necessária uma estratégia para que, do território, fosse possível extraír riqueza ou de alguma forma, incorporá-la à produção. Nesse contexto, para além das capitâncias hereditárias, com base no princípio da sesmaria, foram distribuídas terras a particulares, visando a tomada de posse do território, e também para dar impulso à produção de mercadorias e, por conseguinte, ao comércio de Portugal e suas grandes guildas comerciais. Tal perspectiva serviu de justificativa e permeou o processo de conquista do território brasileiro, mesmo após a emancipação em 1822, nas diversas frentes de expansão para o interior e, mais recentemente, expressa na ideia de progresso, amplamente difundida com o advento da República (Radin, 2022, p. 22-23).

²⁵ João Pedro Stédile diferenciou cada um dos termos para, então, analisar a questão agrária brasileira a partir da divisão em cinco períodos históricos: o uso da terra é o ato de cultivá-la. A posse da terra é a condição social de morar em cima dela. E a propriedade da terra é uma condição jurídica criada no contexto da nascente burguesia industrial inglesa, no século XVIII.

²⁶ Paulo Alentejano explica que apesar das inúmeras lutas e revoltas camponesas da resistência indígena e quilombola, o latifúndio prevaleceu e impôs ao país a condição de um dos recordistas mundiais em monopolização da terra.

Sobre isso Raymundo Faoro (2000), afirmou que:

O sistema das sesmarias deixou, depois de extinto, a herança: o proprietário com sobras de terras, que nem as cultiva, nem permite que outro as explore. Os lavradores, meeiros e moradores de favor são as sobras que a grande propriedade projeta, vinculados à agricultura de subsistência, arredados da lavoura que exporta e que lucra (Faoro, 2000, p. 418).

João Pedro Stédile (2011) argumentou que a promulgação da primeira lei de terras do país, a Lei nº 601 de 1850, regulamentou e consolidou o modelo da grande propriedade rural. As terras que, até então, eram tidas como de propriedade da coroa portuguesa ou da coroa imperial (pós independência), foram repassadas a alguns amigos do Rei, que se tornaram cessionários ou donos dessas terras. Pela primeira vez no Brasil há um código agrário que regula a propriedade privada das terras (Stédile, 2011, p. 23).

Ao longo do tempo, essa legislação contribuiu para a concentração de terras nas mãos de poucos e para a perpetuação do latifúndio, um dos principais problemas estruturais do campo brasileiro. Essa concentração de terras gerou desigualdades sociais, conflitos agrários e dificuldades de acesso à terra para pequenos agricultores e comunidades tradicionais.

Enquanto possibilidade de analogia, a esse respeito Thompson escrevia que:

A ideologia dos grandes criou raízes num solo, mesmo que raso, de realidade. E os tribunais deram substância à ideologia, com o escrupuloso cuidado com que, ocasionalmente, adjudicavam pequenos direitos e, continuamente, preservavam as formas e as propriedades (Thompson, 1987, p. 355).

Ainda em consonância com Thompson (1987), a lei é um artefato cultural ou institucional, é nitidamente um instrumento da classe dominante de fato. Ela define e defende as pretensões desses dominantes aos recursos e à força de trabalho. Opera como mediação das relações de classe com um conjunto de regras e sanções adequadas, às quais, em última instância, confirmam e consolidam o poder de classe existente. Portanto, o domínio da lei é apenas uma outra máscara do domínio de uma classe (Thompson, 1987, p. 349).

Na obra “*Manifesto Comunista*” (1997), Marx e Engels, reconhecem a existência das classes e a luta entre elas, mesmo que às vezes oculta em várias sociedades, afirmando que na sociedade capitalista existem duas grandes classes fundamentais e antagônicas: a burguesia e o proletariado. Em “*Miséria da Filosofia*” (2001), Marx apontou que as relações de produção

eram e são relações materiais constitutivas da base de todas as relações sociais, as quais são transitórias e históricas.

Tratando desta perspectiva de abordagem, Marlene Sapelli (2019) expôs que:

Com base nas questões discutidas por Marx e Engels, pode-se identificar elementos que caracterizam a categoria classe social: ela não é constituída localmente, exige interesses comuns contra interesses opositos, exige a constituição de comunidade e organização política, sem negligenciar a luta econômica. (...) o MST se compõe agregando trabalhadores do campo e da cidade, em condições precárias de sobrevivência, homens, mulheres, crianças, jovens, adultos e idosos de diferentes etnias, religiões, filiações partidárias, descendentes de diferentes povos, com diferentes culturas que têm em comum a sua origem de classe, são todos trabalhadores (Sapelli, 2019, p. 66-70).

Essas discussões tinham sido apresentadas na obra “*Ideologia Alemã*” (1991), na qual os autores entendiam que qualquer classe que almejasse o domínio deveria, primeiramente, conquistar o poder político para poder representar o seu interesse como interesse geral. As discussões de Marx e Engels sobre a luta de classes e a importância das relações materiais na constituição das sociedades, bem como a análise de Sapelli sobre a composição diversa do MST, mostram como a origem de classe foi um fator unificador entre diferentes grupos sociais.

Essa luta por interesses comuns, que envolve tanto trabalhadores do campo quanto da cidade, reflete-se também nas políticas de distribuição de terras ao longo da história brasileira. A influência dessas leis (base do direito agrário positivo e burguês) persiste na estrutura fundiária do Brasil até os dias de hoje, com muitos dos problemas relacionados à distribuição e posse da terra ainda presentes na sociedade brasileira. Isso demonstra como as disputas sobre o uso, a posse e a propriedade da terra são expressões concretas dessas contradições de classe, que permanecem centrais nas discussões sobre justiça social e reforma agrária no Brasil.

Em 1964 foi criado o Estatuto da Terra, Lei que foi implementada dentro de um contexto político autoritário, no qual as reformas agrárias efetivas foram limitadas. A estrutura fundiária brasileira continuou marcada pela concentração de terras nas mãos de poucos, enquanto agricultores donos de pequenas áreas de terra e camponeses enfrentavam dificuldades para acessar e regularizar suas posses.

Além disso, a mecanização agrícola incentivada pelo Estatuto beneficiou principalmente os grandes proprietários e a produção empresarial e comercial, reforçando as desigualdades históricas no campo. Dessa forma, as limitações do Estatuto da Terra de 1964,

evidenciam como a questão fundiária no Brasil segue sendo um desafio estrutural, com reflexos nas lutas pela reforma agrária e na organização dos movimentos sociais do campo.

As políticas adotadas durante a ditadura favoreceram a agricultura capitalista e provocaram a expulsão de famílias camponesas, também agravaram a concentração de terras e o êxodo rural, intensificando o conflito agrário. A ditadura fomentou e financiou muitos projetos de colonização, principalmente na região Centro-Oeste, resultando em movimentos migratórios e uma expansão vertiginosa da frente agrícola. A especulação privada da terra de empresas de Colonização, investimentos em infraestrutura e transportes, surgimento de centros urbanos/cidades e municípios, assim como de desmatamentos e expropriações de terra de povos originários e tradicionais, principalmente de caboclos e sertanejos.

Conforme ressaltou Bernardo Mançano Fernandes (2001) em sua obra intitulada “*Brasil: 500 anos de luta pela terra*”²⁷, os militares e a burguesia pretendiam controlar a questão agrária, por meio da violência e com a implantação de seu modelo de desenvolvimento econômico para o campo. Durante os governos da ditadura a legislação priorizou a expansão da agricultura capitalista em detrimento da agricultura camponesa²⁸. Os empresários receberam subsídios, incentivos e isenções fiscais, promovendo o crescimento econômico do setor agrícola e industrial, ao mesmo tempo em que restringia os salários e facilitava a expropriação e expulsão das famílias camponesas caboclas e sertanejas, resultando em um aumento significativo dos despejos e desintrusagens. Estas políticas tiveram um impacto profundo na questão agrária, contribuindo para a intensificação da concentração fundiária (Fernandes, 2001, p. 5).

Nesse contexto, o Paraná, um Estado fortemente marcado pela luta pela terra, onde houve revoltas populares e camponesas, anteriores ao surgimento do MST²⁹, nos anos de 1970 foi palco de uma grande desapropriação de terras, ocasionada pela construção de usinas hidrelétricas, principalmente nas bacias dos Rios Iguaçu e Paraná, e pelo processo de modernização do campo, conhecido como “revolução verde”³⁰.

²⁷ Nesta obra Fernandes sistematizou um compilado sucinto da história da capitalização das terras brasileiras e da luta dos trabalhadores rurais.

²⁸ De acordo com o “*Dicionário da Educação do Campo*” o verbete “Agricultura Camponesa” descreve um espaço dinâmico e multifacetado, que vai além da simples produção de alimentos. É um local de encontro e comunicação para os agricultores, especialmente no contexto das lutas pela terra.

²⁹ Porecatu, no Norte, entre 1946 a 1951; a do Contestado, de 1912 a 1916, ocorrida na divisa com o Estado de Santa Catarina; a revolta dos Colonos do Sudoeste (1957); e a do Aldeamento de índios (Moreira, 2009. p. 62).

³⁰ A “revolução verde” se refere ao processo de disseminação de novas sementes e práticas agrícolas, que permitiram um aumento na produção agrícola (em escala e para fins comerciais) em países menos desenvolvidos,

O mapa a seguir identifica geograficamente as principais lutas camponesas no Paraná desde o início do século 20, envolvendo camponeses em processo de expulsão da terra, atingidos por barragens e Sem Terra.

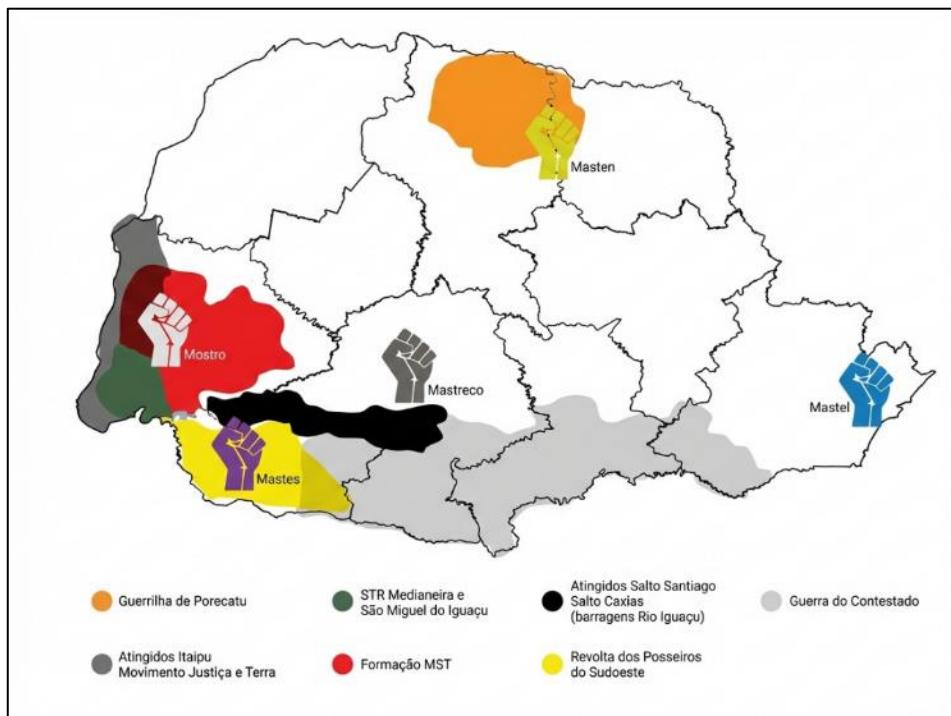


Figura 10: Geografia das lutas camponesas no Paraná.
Fonte: Atlas da questão agrária no Paraná, 2021, p. 50.

Foi o caso da Usina Hidrelétrica da Itaipu Binacional³¹ iniciada no ano de 1973 com a assinatura do Tratado de Itaipu Binacional, entre os governos do Brasil e do Paraguai, que

durante as décadas de 1960 e 1970. O modelo se baseia na utilização intensiva de sementes melhoradas (particularmente sementes híbridas), insumos químicos industriais (fertilizantes e agrotóxicos), mecanização, uso de máquinas nos manejos da terra e das culturas e de uma nova extensão rural, além de linhas de crédito dirigidos e obrigatórios à agricultura e aos agricultores (a "mecanização não diminuiu os custos da produção", ao contrário todos os itens de insumo, maquinaria e crédito agrícola passaram a fazer parte da produção). Também são creditados à revolução verde o uso extensivo de tecnologia no plantio, na irrigação e na colheita, assim como no gerenciamento de produção. Esse ciclo de inovações se iniciou com os avanços tecnológicos do pós-guerra, embora o termo revolução verde só tenha surgido na década de 1970. Desde essa época, pesquisadores de países industrializados prometiam, através de um conjunto de técnicas, aumentar estrondosamente as produtividades agrícolas e resolver o problema da fome nos países em desenvolvimento. A introdução destas técnicas em países menos desenvolvidos provocou um aumento brutal na produção agrícola de países não industrializados. Países como o Brasil e a Índia foram alguns dos principais beneficiados. No Brasil, passaram a desenvolver tecnologia própria, tanto em instituições privadas quanto em agências governamentais (como a Embrapa) e universidades. (in: <https://www.pensamentoverde.com.br/atitude/a-revolucao-verde-no-brasil-e-no-mundo/>). Acessado em: 30 abr de 2024.

³¹ O movimento de Itaipu proporcionou uma abertura para que se iniciasse uma nova era da antiga luta pela terra. A concentração de movimentos (MJT- Movimento Justiça pela terra, posteriormente o MASTRO- Movimento dos Trabalhadores Sem Terra do Oeste do Paraná), tornou a região um dos principais centros de mobilização dos sem-

expropriou e expulsou mais de 8.000 famílias de suas terras no lado brasileiro, e levou parte delas para a região Norte do país, em projetos de colonização no Amazônia, com resultados malfadados. Em nome do desenvolvimento econômico do país a Itaipu, à época, a maior hidrelétrica do mundo, construída em cooperação com o Paraguai, ocasionou a expropriação de aproximadamente 60 mil pessoas (40 mil no Brasil e 20 mil no Paraguai) de suas terras (8.272 propriedades rurais/urbanas no Brasil e 1.200 no Paraguai), as quais se localizavam em oito municípios do Extremo-Oeste do Estado (Mazzarollo, 2003, p. 19).

Sobre os movimentos e as lutas pela terra no Oeste do Paraná, o autor Jacob Blanc (2022), em sua obra “*O começo do fogo*”: *MASTRO e as raízes hierárquicas do Movimento Sem Terra*”, discutiu a criação do Movimento Justiça e Terra (MJT) e do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra do Oeste do Paraná (MASTRO)³². De acordo com Blanc (2022), a partir da década de 1970, agricultores, camponeses e indígenas do Oeste do Paraná organizaram uma série de acampamentos e protestos, ameaçados de serem expulsos pela direção da Usina Hidrelétrica de Itaipu – incluindo aparatos de repressão do governo do Paraná (Polícia Militar e Grupos Especiais) e do governo federal –, as comunidades rurais ocuparam as manchetes nacionais e atraíram a solidariedade de muitos grupos de oposição mais influentes do Brasil. A luta desses povos e movimentos, ampliada pela atenção internacional dada à Usina, e impulsionada pelas forças pró-democracia em todo país, acabou por se tornar um referendo sobre a própria ditadura: “Comunidades rurais se mobilizaram contra Itaipu e contra o Estado brasileiro, principalmente sob a bandeira do Movimento Justiça e Terra (MJT)” (Blanc, 2022, p. 332).

Embora esses grupos vivessem na mesma parte rural e em área de segurança nacional, criada pela ditadura, por ser limítrofe da fronteira internacional com o Paraguai, enfrentando os mesmos infortúnios, havia divisões devido às diferenças de classe e etnia. Os embates contra a ditadura também surgiram devido às diferentes percepções de terra. Os agricultores com terra, quase todos de origem geracional de imigrantes europeus, vindos na segunda metade do século XIX, assumiram o papel principal na organização dos campos de protesto do MJT, conseguindo forçar o governo a aumentar os preços de desapropriação das terras e benfeitorias. Os

terra no Brasil, o que explica o fato do MST ter realizado sua conferência de fundação em 1984, na cidade paranaense, Cascavel (Blanc, 2022, p. 335-336).

³² No início da década de 1980, condicionado pela mudança no clima político da abertura, o MASTRO foi uma das organizações que ajudou a impulsionar a campanha dos Sem Terra a níveis nunca antes vistos (Blanc, 2022, p. 353).

agricultores donos de pequenas áreas de terra e posseiros continuaram ocupando o setor marginalizado da sociedade, após a inundação. Por outro lado, os assalariados, arrendatários e meeiros e os povos indígenas não eram reconhecidos pela Itaipu como grupos que teriam direito a indenizações, apesar de participarem ativamente do MJT e do CIMI, não receberam quase nada no acordo final firmado pela liderança do movimento (Blanc, 2022, p. 332).

Dois meses após as negociações realizadas com a Itaipu, sem conquistar todas as reivindicações e contrários à permanência de injustiças relacionadas à Itaipu e o acesso à terra, o MJT/CPT e os Sindicatos dos Trabalhadores Rurais (São Miguel de Itaipu, Medianeira e Santa Helena), articulam a criação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra do Oeste do Paraná (MASTRO), que amplia sua base social e popular para além da área de terras que seriam inundadas³³.

Como também havia famílias sem terras na área atingida, que a Itaipu não reconhecia, o MJT/CPT ampliou sua base social e a pauta por terra. As lideranças do MJT/CPT e dos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais, principalmente de São Miguel do Iguaçu, de Medianeira, e de Santa Helena, tinham consciência de que o problema do acesso à terra atingia assalariados, arrendatários, meeiros e boias-frias que viviam no entorno da área da inundação, além daqueles que a Itaipu não reconhecia como "público-alvo da Usina". De certo modo, o MASTRO transbordou os limites da Itaipu e do lago, por perceberem que a questão da terra era uma luta comum aos excluídos, para além da área que seria inundada, às margens do Rio Paraná.

Como vimos, as lutas pela terra no Paraná foram intensas, com raízes históricas profundas e desdobramentos contemporâneos significativos. O avanço do agronegócio latifundiário na região intensificou os conflitos, colocando em lados opostos proprietários rurais e comunidades tradicionais, povos originários, como os Avá-Guarani, e trabalhadores sem terra.

As lutas pela terra são um reflexo da histórica concentração fundiária no Brasil, intensificada pela expansão do agronegócio e pela persistente demanda por reforma agrária e reconhecimento dos direitos territoriais das comunidades tradicionais e povos originários. A

³³ As igrejas, em especial a católica e a evangélica de confissão luterana no Brasil (IECLB) realizaram um importante trabalho no sentido de estimular a participação dos STRs nas lutas dos agricultores atingidos pela Itaipu e do Mastro, inclusive fortalecendo a organização de uma chapa de oposição nas eleições da Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Paraná (FETAEP). Assim, um novo sindicalismo rural, apoiado pela Igreja (CPT), teve início no estado, sobretudo na região Oeste. Em 1983, as oposições sindicais venceram a eleição para diretoria em Medianeira e São Miguel do Iguaçu, tornando-se importantes ferramentas de luta no apoio aos acampados nesses municípios. Mais informações em: <http://questaoagrariapr.blogspot.com/p/atlas-daquestao-agraria-no-parana.html>. Acessado em: 30 jun 2024.

região continua sendo um palco de tensões e desafios para a garantia dos direitos, a segurança jurídica e o desenvolvimento sustentável.

Conforme vimos até aqui, ao longo da história a resistência camponesa no Brasil se expressou em diversas formas de ação, contribuindo para o processo de transformação da sociedade. A história dos trabalhadores, protagonistas destas transformações, foi e é marcada pelas batalhas contra a exploração, o cativeiro da terra, a expropriação, a expulsão e a exclusão. As mudanças políticas e econômicas voltadas para o desenvolvimento do capitalismo fortaleceram a concentração de terras e também desencadearam intensas lutas e resistências populares.

Ao investigar o processo de luta pela terra no Brasil, comprehende-se que, em função da dimensão do território nacional, das diferentes formas de organização da produção e também da incidência do latifúndio em cada região, além das condições ambientais e sociais de cada território, a luta pela terra assumia características diferentes ao longo do tempo e do espaço/lugar no qual se desenvolvia. Nesse sentido, é possível observar que as dinâmicas de luta pela terra no Brasil estavam e estão intrinsecamente ligadas às características de cada território e às experiências acumuladas pelos camponeses e demais sujeitos partícipes (pessoas, entidades, sindicatos e organizações) ao longo de suas trajetórias de resistências e proposições.

Portanto, devemos considerar que nos anos iniciais do MST, na década de 1980, o Brasil se encontrava em pleno processo de transição da ditadura empresarial-militar³⁴, para uma democracia representativa com eleições gerais diretas ao executivo e legislativo. Esse período histórico foi caracterizado pela ressurgência das forças populares anteriormente oprimidas pelo regime autoritário, destacando-se a insurgência camponesa, o sindicalismo combativo e a busca pela democracia política (MST, 2022).

Ao considerar a multiplicidade de contextos e realidades enfrentadas por esses protagonistas, a luta pela terra se expandia não apenas geograficamente, mas também em seu significado político e social. Essa expansão foi fundamentada no conceito de “espacialização”, proposto por Bernardo Fernandes, que evidenciou o processo pelo qual as experiências de lutas e resistências se disseminavam por diferentes lugares, reconfigurando continuamente a identidade e os objetivos do Movimento em prol da terra e da cidadania.

³⁴ Mais informações em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/63103/43016>. Este dossiê apresenta uma amostragem da produção historiográfica desenvolvida nos últimos anos em torno do eixo repressão e ditadura, particularmente a participação de empresas nas violações de direitos no Brasil ao longo do período ditatorial.

O conceito de espacialização e territorialização, interpretados por Fernandes (1996) eram compreendidos como a reprodução das experiências que foram construídas com base nas dimensões do espaço de socialização política, em vários e diferentes lugares onde a luta começou a ser realizada: “A espacialização é o movimento dos sujeitos, carregando suas experiências por diferentes lugares do território” (Fernandes, 1996, p. 236). Essa busca de um recomeço como novos sujeitos, permite um constante refazer-se na sua formação, era a possibilidade de recriação das dimensões do espaço social e do próprio movimento. A espacialização da luta e do movimento era resultado de um projeto de transformação para a conquista da condição de cidadãos (Fernandes, 1996, p. 236).

Ao analisar a formação do MST, Antônio de Miranda (2014) descreveu como essa coletividade inaugurou uma nova forma de luta do campesinato frente ao avanço (complexificação) do capitalismo no campo na década de 1980. Explicou ele que, no Paraná, foi desenvolvido um processo de diálogo permanente com as famílias que eram atingidas pelas barragens e pela expulsão de suas terras, para que houvesse uma organização para lutar pela terra e construir uma organização sólida³⁵ (Miranda, 2014, p. 42).

Durante o processo de expropriação de suas terras, os trabalhadores vão gradualmente desenvolvendo uma consciência de classe, organizando-se em movimentos de resistência e de lutas para permanecerem na terra em outras áreas ou lotes. Uma “classe” não pode existir sem a “consciência de classe”. No prefácio do livro “Formação da Classe Operária Inglesa”, Thompson definiu classe numa perspectiva histórica (o que implicava numa relação concreta e demonstrável):

A classe acontece quando alguns homens, como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) dos seus. A experiência de classe é determinada, em grande medida, pelas relações de produção em que os homens nasceram – ou entraram involuntariamente (Thompson, 1987, p. 10 *Apud* Marcondes, 2017).

Assim, uma consciência da classe camponesa é concebível, na medida em que a diferenciação dentro do campesinato seja vista como secundária em relação às características comuns a todos os camponeses e aos seus interesses comuns contra outros grupos, e na medida em que a distinção entre eles e outros seja suficientemente clara (Hobsbawm, 1998, p. 219-220).

³⁵ Os movimentos dos atingidos contribuíram para numa outra possibilidade de mobilização e organização, a formação do MST.

Os trabalhadores rurais se organizavam em movimentos de resistência para permanecerem no campo, os expropriados por barragens ou expulsos dos campos (despossuídos que perderam o acesso à terra, enquanto meeiros, arrendatários, parceiros, agregados, assalariados, trabalhadores sazonais e boias-frias, inclusive ex-campões que perderam suas pequenas áreas de terra, assim como os seus filhos e filhas) não lutam para recuperar as terras ou ocupações perdidas. Eles lutam para permanecerem no campo, enquanto campões, numa área de terra para viver, morar e trabalhar; para serem trabalhadores diretos ou trabalhadores livres (do trabalho alheio).

Os campões expropriados resistem para não serem ou estarem submetidos ao mando e vontade alheia, ao trabalho alienado (trabalho alheio), haja vista a dependência e os infortúnios do mando, da vontade e da necessidade de submissão a outrem. As incertezas e inseguranças rondavam-lhes a mente dos campões e de suas famílias (nova geração).

Essa luta coletiva propiciava o desenvolvimento de uma consciência de classe que transcendia as diferenças individuais. O entendimento de classe, conforme discutido por Thompson, destacava-se pela importância das experiências comuns que uniam estes trabalhadores em torno de interesses coletivos e opostos aos dos grupos que detinha o poder e as propriedades.

Luiz Carlos Tarelho (1988), em seus estudos analisou a construção do espaço de socialização política no desenvolvimento da forma de organização do MST. Com relação a isto, o autor afirmou que:

(...) não se pode explicar a evolução social (...) com base apenas no desenvolvimento das forças produtivas, sem se considerar os processos de aprendizagem que ocorrem no nível do desenvolvimento das estruturas normativas, os quais, ao apontarem novos parâmetros para a solução dos conflitos, tornam possíveis novas relações de produção (Tarelho, 1988, p. 2-3).

Ainda de acordo com Luiz Tarelho (1988), podemos dizer que os sujeitos desse movimento de luta pela terra e o próprio Movimento não podem ser vistos apenas como expressão de contradições geradas no plano econômico, por influência de uma política concentracionista e excluente, mas, sim, como uma combinação desses elementos com as dimensões subjetivas, relacionadas à vontade, ao saber prático, às imagens do mundo, etc.

Esta consciência, ao se afirmar, torna-se ainda mais relevante diante das mudanças sociais e econômicas promovidas pelos governos após o golpe de Estado de 1964, que, como

observou Maria Turatti (2005), priorizaram a concentração de terras nas mãos de grandes grupos empresariais e implementaram políticas como a mecanização da agricultura, muitas vezes em detrimento da força de trabalho rural e das lutas por direitos.

Mesmo com toda organização coletiva dos que lutavam pela distribuição de terras, o crescimento das propriedades e a concentração de terras aumentou no Paraná dos anos 60 para 70. A concentração de terras explicita um processo de desapropriação da classe trabalhadora de um dos seus principais meios de produção, portanto de separação entre o homem e o objeto de trabalho. As lutas posteriores foram pautadas na busca pela superação dessa separação (Sapelli et al, 2019, p. 36).

Prevaleciam critérios oligárquicos de distribuição dos cargos pelos estados e incorporou-se a Igreja – principal instrumento de expressão do descontentamento camponês, na composição do Congresso. O novo governo, obrigado a lidar com a pressão dos camponeses³⁶, realizava mudanças superficiais para diminuir as tensões sociais e ao mesmo tempo impedia que decretos para a desapropriação de terras fossem assinados e colocados em prática. Nesse cenário, as promessas de mudanças reais na desapropriação de terras foram frequentemente frustradas, mantendo as tensões sociais.

Foram esses múltiplos processos de exclusão que geraram um contingente de indivíduos às margens da sociedade. O surgimento do MST decorreu das políticas agrárias conduzidas por uma oligarquia detentora do poder político e concentradora de terras. Essa realidade de exclusão de todo um conjunto de trabalhadores aliada ao crescimento da taxa média de desemprego urbano em todo país foi responsável pela massa humana que ingressou no MST (Turatti, 2005, p. 79-83).

De acordo com Davi Schreiner (2009), a base social do MST foi formada por trabalhadores que possuíam experiências semelhantes, entre as quais a migração e as situações de trabalho muito difíceis. É também bastante heterogênea do ponto de vista das categorias campesinas (camponeses donos de pequenas áreas de terra e seus filhos, trabalhadores urbanos e rurais de uma e até duas gerações, a maioria dos quais nunca chegou a ser proprietário de terra), bem como distintas eram as suas trajetórias de vida e das famílias que optaram pela luta em acampamentos e por meio de ocupações.

³⁶ No entanto, o MST não nasceu somente da vontade de camponeses/as, sua importância enquanto Movimento Social Popular se dá pela coincidência com um amplo processo no qual a luta pela reforma agrária se soma às greves operárias de 1978 e 1979 e a luta pela democratização do Brasil (Stédile, 1999, p. 22).

Sandra Luciana Dalmagro em sua tese de Doutorado intitulada “*A Escola no contexto das lutas do MST*” (2010), destacou que:

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

Pode-se dizer que a luta do MST encontra suas raízes em um contexto histórico marcado pela exclusão social e pela concentração fundiária, um cenário que reforça a urgência de suas ações transformadoras. Maria Turatti (2005) explica que a expulsão do camponês de sua terra e em última instância da possibilidade de trabalhar na terra foi perpetrada ao longo da história pelos interesses do capital, principalmente nos últimos 30 anos³⁷. O êxodo rural representou a transformação das famílias camponesas em mão de obra para as indústrias. As terras vão sendo apropriadas por grandes grupos econômicos estrangeiros, nacionais ou mistos. A concentração fundiária se agrava de maneira alarmante (Turatti, 2005, p. 78).

A reforma agrária e a questão da regularização fundiária continuam sendo temas importantes e objeto de debates e políticas públicas no país. Sem a reforma agrária não haveria democracia, relata Maria Izabel Grein³⁸, uma das militantes históricas que vivenciou as experiências da primeira geração de fundação do Movimento. De acordo com a militante o MST “nasce pautado na necessidade de terra para as populações que foram alijadas desse direito durante a ditadura militar, onde o capitalismo se expande no campo, dando início a toda essa questão do que estamos vivendo hoje, da expansão da monocultura e do agronegócio”. Assim, “Ocupar, resistir e produzir” se tornou a tônica em movimento como grito de ordem e rebeldia que atravessa as quase quatro décadas de existência do MST³⁹ (MST, 2022).

³⁷ “O modo capitalista de produção desapropria o trabalhador das condições de produção e, do mesmo modo na agricultura, subtrai a propriedade ao trabalhador agrícola e subordina-o a um capitalista que explora a agricultura para conseguir lucro” (Marx, 1991, p. 706).

³⁸ Maria Izabel Grein é integrante do Setor de Saúde e da Direção Estadual do MST no PR.

³⁹ Foi o lema aprovado no 2º Congresso do MST, realizado no ano de 1990, 6 anos após sua organização em âmbito nacional. O 2º Congresso Nacional do MST reafirmou a capacidade de resistência nos territórios ocupados, com unidade nacional. O 1º Congresso foi realizado no ano de 1985, em Curitiba, e o lema aprovado foi: “Sem Reforma Agrária não há democracia”.

O surgimento do MST esteve diretamente relacionado às políticas agrárias que resultaram na exclusão de trabalhadores e ao aumento do desemprego urbano, levando muitos a buscar no novo Movimento camponês uma alternativa de esperança e organização. Para esses indivíduos a terra e a vida na terra representavam uma identidade, uma opção de vida e trabalho e autorreconhecimento pessoal e familiar.

Durante o 1º Congresso Nacional do MST⁴⁰, os trabalhadores camponeses chegaram ao entendimento de que a ocupação de terras era a única maneira de efetivar o direito à terra, dada a significativa desigualdade na concentração de poder e da terra no país, uma situação que, como vimos, remonta ao período colonial brasileiro⁴¹. Com a definição da ocupação como uma ferramenta de luta, emergem os princípios organizacionais do Movimento, fundamentados na necessidade histórica de promover a Reforma Agrária para socializar a terra como um bem comum para o povo. O lema "Terra para quem nela vive e trabalha" é reivindicado como uma expressão dessa causa (MST, 2022).

A decisão do MST de adotar a ocupação de terras como estratégia central de luta não surgiu do nada, mas esteve enraizada em uma longa história de resistência camponesa. Conforme destacou Roseli Caldart (2000), essa forma de luta precede o próprio movimento e foi usada em diversas épocas pelos trabalhadores rurais como símbolo de rebelião contra a opressão fundiária. No entanto, o MST trouxe uma nova dinâmica a essa prática, desenvolvendo métodos próprios e um modelo organizacional que refletia a realidade e as necessidades contemporâneas dos Sem Terra, dando à ocupação um caráter político mais estruturado e articulado com a luta pela Reforma Agrária.

Segundo Roseli Caldart (2000), a ocupação de terra não foi uma forma de luta criada pelo MST. Ela era tão antiga quanto são os camponeses Sem Terra na história. Em todas as épocas ela foi escolhida como símbolo da rebelião dos levantes dos trabalhadores do campo. Mas o processo de fazer esta opção de luta, e o jeito como ela passou a ser feita, certamente foi

⁴⁰ Mais informações sobre o primeiro Congresso Nacional do MST disponíveis em: <https://www.brasildefato.com.br/2023/01/24/mst-39-anos-do-encontro-que-iniciou-o-mais-longevo-e-importante-movimento-de-luta-pela-terra/>.

⁴¹ O maior espaço de decisões do MST é o Congresso que ocorre a cada 5 anos. No mais recente, o V Congresso, participaram mais de 15 mil pessoas. É no Congresso que são definidas as linhas políticas do Movimento para o próximo período e avaliado o período anterior. Estas definições são sintetizadas nas palavras de ordem de cada Congresso e que se estendem para o período seguinte. O V Congresso Nacional definiu como linha para este próximo período: "Reforma Agrária, por Justiça Social e Soberania Popular". Foi aprovado ainda o novo programa de Reforma Agrária defendido pelo Movimento, após dois anos de debates e estudos nos assentamentos e acampamentos. Além do Congresso, a cada dois anos, o MST realiza seu Encontro Nacional, onde são avaliadas e atualizadas as definições deliberadas no Congresso (MST, 2009).

característico e constituiu uma parte rica da história de cada grupo que dela fez uso (Caldart, 2000, p. 81).

Maria Turatti (2005) explica que a ocupação feita pelo MST acontece em áreas legalmente irregulares (seja por desrespeitarem o uso social da terra, seja por grilagem, convênios duvidosos com o Estado, etc.). Muitas vezes a etapa seguinte à ocupação era o despejo, e o acampamento era reerguido nas imediações da área desejada para aguardar uma reocupação. Para o estudo de caso que Maria Turatti realizou, as etapas 1 (ocupação da área pretendida/acampamento), 2 (despejo/ acampamento provisório) e 3 (reocupação da área pretendida/acampamento), repetem-se inúmeras vezes. Um acampamento provisório poderia durar até 2 anos ou mais, até que o assentamento definitivo fosse conquistado e realizado.

Como veremos no decorrer deste trabalho, os acampamentos em estudo se estenderam por muitos mais anos, como foi o caso do acampamento Resistência Camponesa, situado no município de Cascavel, Paraná, que depois de 25 anos de luta conseguiu conquistar a terra e passar para o processo de formação do assentamento⁴².

Ainda de acordo com Maria Turatti, o acampamento é a passagem que poderíamos considerar adaptatória para um grupo que em breve se transformará em vizinhança permanente. Para os acampados representa receber uma nova condição, a de ser *Sem Terra*, significada no interior dessa coletividade inédita a que eles passam a pertencer. É o momento de (res)significar valores construindo-se pessoal e coletivamente à nova realidade⁴³.

Sobre isso Cleide Aparecida Ferreira (2017) salienta que a ação de ocupar uma terra representa, para o trabalhador/a que não tem terra, o momento da reação contra uma condição social e sua saída do anonimato. A pessoa passa a ter um segundo nome próprio, Sem Terra, pelo qual certamente será chamado com mais frequência que o primeiro (Ferreira, 2017, p. 37).

De acordo com João Pedro Stédile (1997), a ocupação pode ser considerada a essência do MST porque é com ela e a partir dela que se inicia a organização das pessoas para integrar e participar da luta coletiva pela terra. Roseli Caldart (2000) considera que na “ocupação” está contida a matriz organizativa do MST e, por isto, se constitui também como uma matriz

⁴² Comunidade Resistência Camponesa conquista assentamento, em Cascavel (PR). O INCRA anunciou na quinta (23) de maio de 2024, a compra da área do acampamento para fins de Reforma Agrária e o assentamento das famílias acampadas no local. Mais informações em: <https://mst.org.br/2024/05/27/comunidade-resistencia-camponesa-conquista-assentamento-em-cascavel-pr/>.

⁴³ Nos assentamentos e acampamentos, as famílias eram e são organizadas em núcleos que discutem a produção, a escola, a segurança e as demais necessidades de cada área. Destes núcleos, saem os coordenadores e coordenadoras do assentamento ou do acampamento. A mesma estrutura se repete em nível regional, estadual e nacional (MST, 2009).

educativa das mais importantes, que começa pela construção do conceito de ocupar em oposição ao invadir (Caldart, 2000, p. 109).

Ocupar uma terra, que se encontra em posse de uma empresa (ou de particular que pratica uma baixa produção extensiva, com pouquíssimos trabalhadores ou mesmo com relações de precárias de trabalho (tipo a da escravidão por dívida), afora os casos de ilegalidades na cadeia dominial, é um confronto), é um momento de tensão. É um momento fundamental da construção do sujeito Sem Terra, rico de experiências coletivas.

Ocupar, etimologicamente, significa preencher um espaço improdutivo (vazio, de produção) e, no caso do MST, esse espaço é compreendido como passível de tornar-se assentamento, inclusive fundamentado no direito agrária, se for constituído por terra grilada, latifúndio por exploração, fazenda improdutiva ou área devoluta. Estes princípios da função social da terra estão expressos no artigo 5º da Constituição de 1988, cuja aplicabilidade tem sido a luta do MST (Nagae, 2017, p. 43).

O ato de ocupar terras, portanto, vai além de um simples confronto – é um passo decisivo para transformar áreas improdutivas em locais de vida e produção. Ao reivindicar essas terras com base nos direitos assegurados pela Constituição de 1988, o MST buscava não apenas preencher um espaço físico, mas também para garantir que ele se tornasse uma fonte de sustento para centenas de famílias. Trata-se de tornar o acesso à terra, um direito legal em um direito de fato. O MST trava uma luta histórica em busca de justiça social e promoção da igualdade no acesso à terra e aos recursos produtivos. “Ser do MST significa, pois, acostumar-se com a realidade em movimento, onde a transformação de qualquer coisa é uma possibilidade real e, aos poucos, passa inclusive a ser culturalmente desejável” (Caldart, 2000, p. 131).

Para estes trabalhadores a terra não representava somente o local de onde obtinham sua subsistência, mas também era o espaço onde podiam exercer seu trabalho e produzir renda direta. Neste processo, de afirmação camponesa, eles estavam se solidificando como uma classe em construção, unindo-se na luta contra a classe burguesa capitalista, fundamentalmente na sua fração agrária, que controlava o principal meio de produção rural, a terra, incluindo estes camponeses da terra neste contexto específico.

Fernandes (1996), enfatiza que

Na luta pela terra, o espaço de resistência é construído quando o Movimento traz a público sua situação de ocupar uma propriedade - latifúndio. Conquistar a terra, uma fração do território, e se territorializar é um modo eficaz de reação e de demonstração da sua forma de organização (Fernandes, 1996, p. 238).

O conceito “espaço de luta e resistência” foi cunhado por Bernardo Fernandes (1996), a partir de suas análises e observações a respeito das ocupações de terra. O autor considera o espaço de luta e resistência como outra dimensão no processo interativo de construção do espaço de socialização política durante a formação do Movimento: “É a manifestação pública dos sujeitos e de seus objetivos. É efetivamente o espaço de luta” (Fernandes, 1996, p. 237). Conforme Henry Lefebvre, citado por Fernandes, “o espaço não só representa o local onde ocorrem os eventos (a função de receptáculo), mas também significa a permissão social de engajar-se nesses eventos (a função da ordem social)” (Fernandes, 1996, p. 237).

Sobre a territorialização da luta pela terra e da luta pela reforma agrária, Bernardo Fernandes (1996) analisou que a conquista da terra na instalação do assentamento significava a continuidade da luta. Por um lado, passava a ter o desafio de resistir e permanecer na terra, por outro, o da recuperação e a renovação das experiências para realizar novas ocupações com novos grupos. Para este autor, “Ocupar, resistir e produzir são desafios levantados pelo novo momento histórico”. Também expôs que a territorialização da luta pela terra era e é compreendida como o processo de conquistas de frações do território pelo MST e por outros movimentos sociais. Neste sentido, entende-se o assentamento como uma fração de território, é um triunfo na luta pela terra. A territorialização expressa concretamente o resultado das conquistas da luta e, ao mesmo tempo, apresenta novos desafios a superar (Fernandes, 1996, p. 241-242).

Nos assentamentos e acampamentos, essa relação com a terra se traduz em uma estrutura organizacional que valoriza a participação e a colaboração, promovendo uma gestão democrática em diferentes níveis.

Nos assentamentos e acampamentos, as famílias organizam-se em núcleos que discutem a produção, a escola, as necessidades de cada área. Destes núcleos, saem os coordenadores e coordenadoras do assentamento ou do acampamento. A mesma estrutura se repete em nível regional, estadual e nacional. Um aspecto importante é que as instâncias de decisão são orientadas para garantir a participação das mulheres, sempre com dois coordenadores, um homem e uma mulher. E nas assembleias de acampamentos e assentamentos, todos têm direito a voto: adultos, jovens, homens e mulheres. Além dos Congressos, Encontros e Coordenações, as famílias também se organizam por setores para encaminharem tarefas específicas. Setores como Produção, Saúde, Gênero, Comunicação, Educação, Juventude, Finanças, Direitos Humanos, Relações Internacionais, entre outros, são organizados desde o nível local até nacionalmente, de acordo com a necessidade e a demanda de cada assentamento, acampamento ou estado (MST, 2009).

À medida que se organizam em núcleos para discutir questões como produção, educação e saúde, esses trabalhadores não apenas cultivam a terra, mas realizam um esforço coletivo em conjunto com mais de um milhão de famílias assentadas em todo Brasil, solidificando ainda mais essa luta por direitos e dignidade.

Nesta seção, percebemos que a existência do MST fortalece a vida camponesa e amplia a inclusão social, econômica e política de milhares de pessoas e famílias no Brasil. Depois de explorarmos, neste primeiro momento, o contexto histórico que deu origem ao Movimento, vamos analisar a interconexão entre os aspectos econômicos, políticos e educacionais que moldaram o MST.

1.3 - O MST e a luta pela Educação

Nesta seção analisamos a dimensão educativa no MST, que se manifesta desde as primeiras grandes ocupações de terra. A gênese do trabalho educativo do Movimento é traçada a partir do acampamento da Encruzilhada Natalino, em 1981, onde práticas pedagógicas voltadas para a conscientização e a organização da luta já se desenvolviam. A seção discute a proposta pedagógica do MST, que busca uma "Educação do Campo com identidade própria", valorizando a cultura camponesa e promovendo uma formação crítica e cidadã, em contraposição à educação rural tradicional. O texto ressalta a criação e manutenção de escolas do campo e Escolas Itinerantes (EI) como símbolos e instrumentos da resistência e da formação de novos sujeitos sociais.

Durante sua trajetória, o MST forjou sua própria concepção de Reforma Agrária, que foi ampliada e atualizada para responder às demandas concretas. De acordo com Marlene Sapelli (2019), pode-se dizer que a reforma agrária popular foi e é a síntese construída pelo MST. Trata-se de um projeto que se assenta em mudanças estruturais na organização da produção e nas relações sociais do campo, colocando a centralidade na luta pela agroecologia, enquanto referência camponesa e de soberania alimentar, e pela educação popular enquanto construção e formação cidadã e democrática.

Pode-se constatar a partir de 2007 uma ampliação na proposta de reforma agrária em outros aspectos como: garantir o uso da água e outros recursos naturais como bens comuns, não só como lucro para grandes empresas. Sobre a educação no campo e do campo e o desenvolvimento de um amplo programa

social de ações relativas à moradia, meios de comunicação de massa, à cultura e à saúde (Sapelli *et al.*, 2019, p. 43- 45).

Ainda, segundo a autora, isso demonstra que o programa de reforma agrária popular se encontra vinculado à mudança da produção da vida em vários sentidos, indo além do econômico, e entendendo que o acesso à terra, em si, enquanto meio de produção não é suficiente. Marlene Sapelli (2019) salienta ainda que na questão da educação, o projeto do MST reivindica a escolarização não só das crianças, mas dos jovens e adultos, com escola pública gratuita, com acesso a todos os níveis de escolarização e com a formação de educadores. Isso indica que a educação tem um papel importante nesse processo, principalmente no que se refere ao acesso ao conhecimento e sua relação com o trabalho e os processos produtivos dos acampamentos e assentamentos.

A partir das colocações iniciais, comprehende-se que entre os principais desafios do MST na atualidade estão: trabalhar com a agroecologia⁴⁴ e a Educação pelo Movimento, e no Movimento/organização do espaço escolar. Como nosso intuito nesta pesquisa é nos debruçar na questão da Educação, não vamos nos aprofundar no tema agroecologia, porém não deixaremos de abordá-lo enquanto elemento da proposta educativa do MST. Nesse sentido, buscamos neste terceiro subitem do capítulo I, refletir sobre a experiência educacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Analisamos também os desafios contemporâneos enfrentados pelo MST e seus objetivos educacionais em meio a esse contexto das lutas populares.

Vimos anteriormente que na segunda metade do século XIX, alguns fatos ocasionaram grandes mudanças no Brasil. A Lei de Terras de 1850, enquanto novo direito agrário burguês e positivo, que prescrevia uma nova forma jurídica da propriedade da terra e da condição do proprietário, regulamentou a compra, venda e registro da terra (área de domínio e propriedade). Nesse período quase toda a terra, no âmbito e circuito da economia nacional, já estava dividida em latifúndios e o direito de propriedade passava a ser regulado a partir dos novos critérios de registros e comprovações, por vezes realizados à revelia e sob a força do “grilo ou grilagem”, negociatas, conluios e mandos, guardadas as diferenças que havia e há entre a ordem jurídica (lei) e a realidade concreta (a vida hodierna e a aplicação da lei).

⁴⁴ O tema da agroecologia é tratado com profundidade na Dissertação de Mestrado de Marcelo Hansen Schlachta, intitulada: O MST e a questão ambiental: uma cultura política em movimento. Disponível em: https://tede.unioeste.br/tede/tde_busca/procPesquisa.php?pesqExecutada=1&id=284.

Além dessas mudanças no âmbito jurídico, devemos considerar também que a formação do MST, fortalecido pelos movimentos sociais existentes, principalmente no Sul do Brasil, numa perspectiva de temporalidade mais ampla, no sentido retrospectivo, entrelaça-se com o destino de muitos imigrantes oriundos do processo expropriação da terra dos camponeses ocorrido em países europeus, das guerras entre reinos e nações, dos processos de unificação (com destaque para a Alemanha e Itália), do processo de industrialização ocorridos na França, Itália, Alemanha e Rússia e suas implicações nos empregos e desempregos ocorridos em países europeus, bem como da repressão aos sindicatos e movimentos sociais urbanos e rurais que haviam na Europa⁴⁵.

No artigo intitulado “*Os desafios do MST e da educação na atualidade brasileira*”, publicado em 2013, a professora Célia Regina Vendramini⁴⁶ referenciou este processo mais amplo que envolveu mudanças no cenário camponês no Brasil.

(...) A imigração de colonos estrangeiros a partir de 1870, (...) trazem para o Brasil a experiência do trabalho assalariado já instalado na Europa, num contexto em que o capitalismo se institui criando uma grande força de trabalho de reserva. Estes trabalhadores também trazem para nosso país a experiência anarco-sindicalista, constituindo os primeiros sindicatos de trabalhadores. (...) Com a mudança de milhões de pessoas desloca-se o eixo de uma grande crise que atravessava países europeus no século XIX (Vendramini, 2013, p. 507-508).

A autora considerou que o MST, enquanto resistência camponesa, surgiu como resultado da histórica concentração de terras no Brasil e da ampliação do capitalismo em sua fase mais avançada e moderna, representada atualmente pelo agronegócio. Sua existência reflete a profunda desigualdade social no país, marcada pela expropriação e exploração dos trabalhadores, além do crescimento do desemprego e da intensificação e precarização das condições de trabalho.

Guilherme Delgado em “*A questão agrária no Brasil, 1950-2003*”, obra publicada no ano de 2003, explicou que a magnitude da questão agrária hoje está na disponibilidade de terra e na demanda por terra. A situação agrária brasileira descarta trabalhadores e pequenos

⁴⁵ A partir de 1870 houve uma intensa imigração de colonos estrangeiros, visando trazer para o Brasil trabalhadores europeus que viriam substituir os ex-escravos, os quais, sem a possibilidade de ter acesso à terra própria ou quilombola, marginalizados, vão formar favelas no entorno urbano de muitas cidades ou centros urbanos existentes no país.

⁴⁶ Célia é Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), e professora associada IV da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

produtores dos mercados agrícolas e, ao mesmo tempo, permite um grande estoque de terra ociosa apropriada pelo latifúndio⁴⁷.

José Carlos Radin (2022) analisou que o latifúndio marcou fortemente a história agrária brasileira: “Ele teve e continua tendo propósitos claros de produção voltada ao mercado externo e de acumulação de riqueza”. O latifúndio está entre os pilares estruturantes da formação social brasileira, como bem evidenciou Caio Prado Jr. em suas consagradas obras: “*Formação do Brasil Contemporâneo*” (1989) e “*A Questão Agrária no Brasil*” (1987), nas quais demonstrou que o uso da terra no país não se destinava a quem nela trabalhava, mas atendia notadamente aos interesses comerciais e às necessidades inteiramente estranhas aquela população (Radin, 2022, p. 28).

Como observou Guilherme Delgado, a intersecção entre a disponibilidade de terra e a demanda por ela revela um paradoxo: enquanto um grande número de trabalhadores e produtores donos de pequenos lotes é excluído dos mercados agrícolas, uma vasta quantidade de terras permanece ociosa, dominada pelo latifúndio. Assim, tanto a história da imigração quanto a realidade contemporânea da propriedade da terra no Brasil são fundamentais para compreender os desafios que o MST enfrenta na luta por justiça social e acesso à terra.

De acordo com Bernardo Fernandes (1996), citado por Célia Vendramini (2013),

No predomínio do modelo agrário-exportador, em que a maioria da população vive na zona rural, numa produção com base em fatores arcaicos, não se cria a necessidade de educação da população e nem mesmo de desenvolvimento científico e tecnológico. A educação não é chamada a responder desafios da situação política e econômica. O ensino é desinteressado, deve dar cultura geral a uns poucos privilegiados, sem preocupação em qualificar para o trabalho. É uma educação de elite. A instrução fora um privilégio aristocrático na antiga ordem social escravocrata, assim se manteve, na essência, por mais meio século de experiências republicanas (Fernandes, 1996, *Apud* Vendramini, 2013).

De acordo com Otaíza Romanelli, em sua obra “*História da educação no Brasil*” (2006), o sistema escolar refletiu as contradições entre os aspectos modernos assumidos pelo desenvolvimento e o arcaísmo de certas facções da elite dominante. Somente no contexto pós

⁴⁷ A respeito do Estado do Paraná, Valdir Gregory (2008), analisa que vários foram os processos de colonização organizados por diferentes colonizadoras, que pagavam valores simbólicos pelas terras, pois o governo queria povoar e expandir as fronteiras agrícolas. Os processos de colonização do governo e dos colonizadores estavam vinculados ao projeto de desenvolvimento e também eram uma forma de enfrentamento aos conflitos gerados na luta pela terra. [Projetos de colonização dirigidos (de governo ou de particulares, pessoas ou imobiliárias) são ações contra a reforma agrária, mesmo que formal, e contraponto à reforma agrária popular].

1930, novas exigências educativas emergem, com a intensificação do capitalismo industrial no Brasil.

As reflexões de Otaíza Romanelli sobre o sistema escolar no Brasil ressaltam as contradições entre o desenvolvimento moderno e a resistência de setores arcaicos da classe dominante, especialmente em um período que se intensificou após 1930. Esse contexto de mudanças educacionais foi fundamental para entender o cenário que se desdobrou nas décadas seguintes, especialmente nos anos de 1960.

Célia Vendramini (2013) expôs que nos anos de 1960, houve uma intensificação do processo de modernização da economia brasileira⁴⁸, visando levar o Brasil à condição de país desenvolvido⁴⁹, por meio da internacionalização da economia, numa opção de inserção definitiva do país na esfera de controle do capital internacional. Como vimos anteriormente, no campo brasileiro esse processo ficou conhecido como “revolução verde”, no que tange à produção ou à economia da agricultura, a qual impôs um novo padrão produtivo, dependente de produtos químicos e maquinarias comercializadas por empresas estrangeiras.

De acordo com Bernardo Sorj (1980), naquele período (anos 1960) houve uma reorganização da produção no campo, que tinha como características a mecanização da produção agrícola, a concentração de terras nas mãos de poucos, a integração entre indústria e agricultura, num processo de submissão da agricultura, comandado pelo complexo agroindustrial, liderado pelo capital estrangeiro, e pela ação do Estado, que expressava seu caráter de classe vinculado à classe dominante, nas frações financeira, industrial, comercial e agrária.

No âmbito da Educação, Otaíza Romanelli (2006) analisou que a modernização do sistema educacional foi a resposta à crise educacional dos anos 1950 e 1960, com a função de melhor integrar o Brasil na expansão do capitalismo ocidental e mantê-lo em sua posição

⁴⁸ No início dos anos 1960 o projeto de desenvolvimento do governo federal tinha seu foco na industrialização (a modernização, neste caso, significou um avanço na industrialização, enquanto desenvolvimento da economia). Neste cenário o Paraná se articulava ao projeto nacional, porém o objetivo era a ocupação territorial. Durante os governos Ney Amintos de Barros Braga (1961-1965) e Paulo Cruz Pimentel (1966-1971), Parigot de Souza (1971-1973), Emilio Gomes (1973-1975) e Jayme Canet Jr (1975-1979), o Paraná se incorporou ao processo de desenvolvimento nacional de forma diferenciada, colocando a eficiência técnica acima da política, se entrosando com a iniciativa privada investindo na modernização agrícola e agroindustrial e na diversificação da produção, fortalecendo o potencial agrícola do estado do Paraná sem desarticulá-lo do processo de industrialização (Paraná, 2002).

⁴⁹ No capítulo 3 veremos que Theotonio dos Santos (2000) refletiu sobre o desenvolvimento e subdesenvolvimento como partes de um mesmo processo, para ele o subdesenvolvimento não é uma etapa anterior ao desenvolvimento, mas sim uma consequência direta da exploração dos países periféricos pelos países centrais.

periférica. A educação apresenta-se como fator na produção de recursos humanos para o desenvolvimento desejado, com a “ajuda” internacional, no âmbito dos acordos do Ministério da Educação e United States Agency for International Development (MEC-USAID)⁵⁰. Foi nesse contexto que a educação tecnicista passou a ser implantada, visando a eficiência, a produtividade, o controle e a repressão, no contexto de ditadura.

Otaíza Romanelli (2006), salientou que enquanto a modernização econômica implicar intensificação da importação tecnológica, a escola não seria chamada a desempenhar papel de relevo, a não ser num dos setores básicos da expansão econômica: treinamento e qualificação de força de trabalho. A autora apontou que durante o processo de modernização econômica, a educação formal, em grande parte, ficou relegada a um papel secundário.

Célia Vendramini (2013) destacou que na atualidade, a educação tecnológica ganha um papel central no desenvolvimento econômico do país. Influenciada pela Teoria do Capital Humano⁵¹, essa abordagem educacional busca formar uma mão de obra altamente qualificada, adaptável e polivalente, promovendo a ideia de formação para qualidade total como uma resposta ao crescente desemprego.

Assim, observa-se uma transição significativa na percepção do papel da Educação, que passou a ser vista como um elemento fundamental para impulsionar a economia, refletindo uma nova concepção sobre a interconexão entre educação e desenvolvimento econômico. Célia Vendramini (2013) enfatizou ainda que, mantém-se, assim, a crença na educação para o desenvolvimento econômico produtivo. Observa-se a fragmentação e o empobrecimento da formação profissional, com cursos práticos de curta duração, aliados ao modelo de certificação de competências, noção que substitui a qualificação, num contexto de diminuição intencional dos recursos públicos para com a educação, em que não interessa a geração de tecnologia.

⁵⁰ “O acordo incluía uma série de convênios realizados a partir de 1964, durante o regime militar brasileiro, entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID). Os convênios, conhecidos como acordos MEC/USAID, tinham o objetivo de implantar o modelo norte americano nas universidades brasileiras através de uma profunda reforma universitária. Segundo estudiosos, pelo acordo MEC/USAID, o ensino superior exerceria um papel estratégico porque caberia a ele forjar o novo quadro técnico que desse conta do novo projeto econômico brasileiro, alinhado com a política norte-americana. Além disso, visava a contratação de assessores americanos para auxiliar nas reformas da educação pública, em todos os níveis de ensino”. Mais informações disponíveis em: https://educabrasil.com.br/mec-usaid/#google_vignette.

⁵¹ Desenvolvida a partir da década de 50, a Teoria do Capital Humano estabelece uma relação linear entre educação, economia, emprego e renda, correlacionando os investimentos realizados no indivíduo – como em sua educação, saúde, treinamento, mobilidade – com o incremento da produtividade.

Marlene Ribeiro (2013), na obra “*Movimento Camponês, Trabalho, Educação, Liberdade, autonomia, emancipação como princípios/fins da formação humana*”, escreveu que:

Nesse processo, os agentes educativos, sejam professores sejam técnicos agrícolas, desempenham um papel essencial “para uma melhor adaptação das populações rurais ao sistema produtivo” [...]. Visando preparar as populações rurais para adaptarem-se ao processo de subordinação ao modelo de produção capitalista, que assume contornos mais definidos, combinando a expulsão da terra com a formação de mão de obra para as indústrias nascentes. A ação educativa que incide sobre essa população está embasada em uma concepção evolucionista, que considera atrasado o modo como vivem e trabalham as populações rurais, como se estas estivessem em uma etapa de produção pré-capitalista. Com isso, a educação desempenha o papel de levar o conhecimento científico de modo que essas populações possam estar habilitadas para enfrentar os desafios da introdução de tecnologias e inovações na produção agrícola (Ribeiro, 2013, p. 166-167).

Ao contrário da Educação do Campo, a educação rural sempre foi instituída pelos organismos oficiais e teve como propósito a escolarização como instrumento de adaptação do homem ao produtivismo e à idealização de um mundo do trabalho urbano, tendo sido um elemento que contribuiu ideologicamente para provocar a saída dos sujeitos do campo para se tornarem operários na cidade. A educação rural desempenhou o papel de inserir os sujeitos do campo na cultura capitalista urbana (Freire, 1982).

Marlene Sapelli (2019) fez uma referência de que, na segunda metade dos anos 1970, houve mudanças no contexto brasileiro e a abertura política favoreceu a rearticulação do movimento dos trabalhadores rurais (Sapelli et al, 2019, p. 37). Na segunda metade dos anos 1970, no contexto de abertura política, a partir da pressão popular dos movimentos sociais, sindicatos, organizações da sociedade civil, setores progressistas da Igreja (como as Comunidades Eclesiais de Base - CEBs) e intelectuais engajados. Articulada especialmente por meio das mobilizações de trabalhadores rurais e urbanos, movimentos estudantis e organizações de defesa dos direitos humanos, forçou o regime militar a abrir gradualmente espaço para demandas sociais e políticas. Além disso, partidos políticos da oposição, como o MDB (Movimento Democrático Brasileiro), também desempenharam um papel na articulação dessas demandas dentro das instituições.

Esse contexto permitiu o fortalecimento de lutas como a reforma agrária, direitos trabalhistas e o retorno das eleições diretas, preparando o terreno para a redemocratização do Brasil nos anos 1980. Também foi possível criar espaço para a rearticulação do movimento dos

trabalhadores rurais, e o surgimento do MST⁵². A reforma agrária foi uma demanda constante no período (anos 1980 e 1990), mas teve avanços lentos e enfrentou resistência do latifúndio e do agronegócio. O MST se fortaleceu como principal articulador da luta pela terra, enquanto os governos oscilaram entre momentos de avanço e retrocesso⁵³. Enquanto o novo governo tentava controlar as pressões por reformas, a mobilização social emergente preparava o terreno para uma luta mais estruturada e organizada em defesa dos direitos agrários, refletindo uma resposta coletiva às limitações impostas pelo sistema vigente.

Com a abertura política, a redemocratização e a elaboração da Constituição Federal de 1988, o cenário tem novos desdobramentos. No capítulo sobre a Reforma Agrária, da nova Constituição, o artigo 186 estabeleceu que a função social de uma propriedade rural da terra era cumprida quando atendesse, simultaneamente, critérios e graus de exigência estabelecidos em lei, conforme os seguintes requisitos:

I - Aproveitamento racional e adequado; II - Utilização adequada dos recursos naturais disponíveis e preservação do meio ambiente; III - Observância das disposições que regulam as relações de trabalho; IV - Exploração que favoreça o bem-estar dos proprietários e dos trabalhadores.

Esse artigo fundamenta a política de desapropriação de terras improdutivas para fins de reforma agrária e permite que o Estado avalie se uma propriedade cumpre sua função social. Caso contrário, pode ser desapropriada mediante indenização em títulos da dívida agrária. Nesse cenário o MST, enquanto Movimento que luta pela terra, pela Reforma Agrária e pela transformação social, começa a refletir sobre a educação de seus membros, pensar na educação como instrumento indispensável para o entendimento da luta pela terra como direito.

O Movimento percebeu que a tarefa de modificar a ordem social requer seres humanos com domínio dos conhecimentos que contribuem na condução dos processos sociais e

⁵² Diversos movimentos de resistência — como o movimento sindical, movimentos estudantis, movimentos por direitos humanos e movimentos de reforma agrária — conseguiram pressionar o regime militar e a elite política para abrir espaço para a participação democrática e para o debate público. Esses espaços passaram a ser mais amplos para a expressão política e para o fortalecimento das instituições democráticas no país.

⁵³ Após a redemocratização do Brasil em 1985, os governos passaram por diferentes fases, com destaque para a adoção de políticas neoliberais a partir da década de 1990, no governo de Fernando Collor, o Brasil adota gradualmente políticas neoliberais, com forte consolidação nos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso. Com a redemocratização, houve grandes expectativas para a redistribuição de terras, mas a reforma agrária avançou lentamente. A partir de Collor a agenda neoliberal do governo resultou no enfraquecimento das políticas de reforma agrária, seu governo marcou um período de retrocesso na redistribuição de terras e no avanço da reforma agrária.

produtivos, logo, que saibam trabalhar e viver coletivamente⁵⁴. Desde a ocupação na Encruzilhada Natalino os processos e práticas educativas se tornaram, respectivamente, símbolos e instrumentos da luta de resistência da classe trabalhadora do campo contra a ditadura, agregando em torno de si entidades da sociedade civil comprometidas com mudanças que exigiam um regime democrático (MST, 2022).

Pode-se dizer, então, que a gênese do trabalho educativo do MST encontra-se nas primeiras grandes ocupações de terra no Rio Grande do Sul, ocorridas em 1981, com o acampamento da Encruzilhada Natalino, em que se desenvolviam práticas educativas e a preocupação naquele momento não era escolarizar, “[...] mas, cuidar das crianças, evitar que se expusessem demasiadamente aos perigos de morar na beira da estrada e discutir com elas sobre a luta na qual forçosamente estavam participando” (MST, 2005, p. 12).

De acordo com Mitsue Morissawa (2001), já no início de 1989 o Setor de Educação do MST elaborava uma nova proposta educacional tendo clareza de que numa sociedade de classes a escola serve para disseminar a ideologia da classe dominante, os conteúdos e métodos são direcionados para manutenção da ordem vigente, o trabalho de educação é uma atividade política importante para o processo de transformação da sociedade, a educação nos assentamentos e acampamentos é um processo de produção e reprodução de conhecimentos a partir de sua própria realidade, a escola é parte integrante da vida e do conjunto da organização dos sujeitos (acampados ou assentados), sendo importante a participação das famílias em seu planejamento e administração (Morissawa, 2001, p. 241).

Mesmo não sendo o MST uma organização de trabalhadores que primeiramente luta pela educação, tendo em vista que seus objetivos estão relacionados à luta pela terra, pela Reforma Agrária e pela transformação social, comprehende-se a imprescindível função que a Educação exerce no processo de luta, por isso “[...] em sua luta e organização, ele torna-se profundamente educativo [...] a escola é uma parte deste processo educacional, com funções específicas, mas nunca resumindo a educação à ela e nem a educação política, da luta, pode ser restrita à escola” (Dalmagro, 2010, p. 116).

A respeito disso, Ana Cristina Hammel (2020), afirmou que a reorganização do modo de produção do capitalismo no campo exige que os camponeses também se reorganizem e criem

⁵⁴ Marx, em *O Capital* (1991), explica que as relações econômicas movem as sociedades e transformam as pessoas. Essas relações dizem respeito aos processos de produção, distribuição e consumo estabelecidos entre as pessoas. Assim, os processos econômicos aludem a bens e serviços indispensáveis ao desenvolvimento da sociedade. Entende-se, portanto, que a condição das Pessoas é que lhes dão a práxis (teoria e prática). Os protagonistas são as Pessoas e não as coisas.

novas estratégias e táticas de luta diante da opressão, isso será em cada local reflexo daquilo que essa articulação conseguiu acumular. O MST está entre essas estratégias produzidas pelos camponeses e que tem aglutinado novos camponeses ao campesinato, que retornam à terra, agora em áreas reformadas dentro das contradições atuais da sociedade capitalista (Hammel, 2020, p. 218).

Sobre a organização interna do Movimento, em sua obra “*A história da luta pela terra e o MST*” (2001), Mitsue Morissawa afirmava que:

Ao longo de sua história, o MST foi assumindo uma organicidade formada por coletivos, núcleos, brigadas, setores, coordenação e direção. A instância máxima de decisão e definições da linha política é o Congresso Nacional do MST, que ocorre a cada 5 anos. Outras instâncias de representação são os encontros estaduais e nacionais, as coordenações e direções estaduais e nacionais, que são definidas mediante indicações ou eleições dos membros estaduais ou regionais. Nos estados, a organização se dá a partir das regiões, com a coordenação e direção regional. Nos locais, assentamentos, acampamentos, centros de formação, essa estrutura também é reproduzida. A coordenação local é formada pelos coordenadores dos setores: frente de massa, finanças, produção, infraestrutura, saúde, disciplina, educação, formação e outros. Os locais são organizados por núcleos de base (NB) formados por grupos de 10 a 50 famílias, e brigadas compostas por cerca de 10 a 50 NBs (Morissawa, 2001).

Luiz Carlos Tarelho (1989), em seus estudos sobre o processo de formação da construção de consciência dos direitos até a formação da identidade social dos trabalhadores rurais Sem Terra, considerou que as comunidades de base eram e são um espaço comunicativo onde se desenvolvem experiências pedagógicas que tornam visíveis as relações de poder e os conflitos sociais. Um espaço mediado por concepções e valores que contribuem para a tomada de consciência, para a reelaboração da noção de direitos instituídos e para a afirmação de sujeitos coletivos capazes de ação (Tarelho, 1989, p. 98)⁵⁵.

Na obra “*MST formação e territorialização*” (1996), Bernardo Mançano Fernandes analisou a construção do espaço de socialização política no desenvolvimento da forma de organização do MST. Também abordou o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra

⁵⁵ O livro "O Movimento Sem Terra de Sumaré", explora as dinâmicas e desafios do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) na região de Sumaré, em São Paulo. A obra discute a luta pela reforma agrária, as condições sociais e econômicas dos trabalhadores rurais e a importância da mobilização social na busca por direitos e justiça. Luiz Tarelho oferece uma análise crítica e contextualizada, abordando as estratégias do movimento e as dificuldades enfrentadas por seus integrantes. O livro é uma contribuição importante para a compreensão da luta agrária no Brasil e dos impactos sociais dessa mobilização.

(MST), seus problemas e contradições, seus sonhos no interior das transformações profundas que a agricultura brasileira passou no final do século XX. Bernardo Fernandes afirmou que o espaço comunicativo era e é a primeira dimensão do espaço de socialização política construída no processo de organização social⁵⁶. “A comunicação é uma atividade da organização social que se realiza como experiência e conhecimento de tempo/espaço” (Fernandes, 1996, p. 228).

Bernardo Fernandes considerou ainda que a comunidade, o sindicato, a escola, a moradia, como lugar social, constituíam o primeiro momento da construção do espaço de socialização política. O espaço do conhecer e do aprender. O lugar de formação da cidadania – uma experiência original, construída na vida cotidiana com atividades no seio das relações sociais, que é original para cada grupo em virtude de suas especificidades, embora enfrentassem a mesma realidade, o projeto hegemônico burguês, que os desqualifica (Fernandes, 1996, p. 228-229).

Adriano Nogueira (1993) analisou que a construção do conhecimento e da realidade objetiva do coletivo acontecia entre si e por ações já realizadas e materializadas, tanto nas experiências construídas pela sua forma de organização quanto na reflexão sobre a história da luta pela terra. Esse processo era tempo/espaço, dimensionados no âmbito do cotidiano, onde e quando surgisse a possibilidade política de entendimento e transformação de suas realidades. “É no espaço comunicativo que se inicia o processo de conhecimento entre os sujeitos e sua história” (Nogueira, 1993, p. 47).

O autor descreveu que neste procedimento pedagógico desenvolvido pela educação popular,

este sujeito repensa a política, confronta dentro dela algum não saber próprio dos que hegemonicamente pretendem dizer suas aspirações como sinônimos do bem comum geral. Nesse movimento a política vai sendo ampliada, vai sendo acrescida do espaço informal politizador (Nogueira, 1993, p. 47).

Adriano Nogueira (1993) salientou ainda que no espaço comunicativo, os sujeitos vivenciam a Pedagogia do Movimento, debatiam temas próximos ao dia a dia, e assim, “dizem de outro modo, do modo teórico a sua participação” (Nogueira, 1993, p. 47). Diziam e dizem

⁵⁶ Bernardo Fernandes (1996) complementa que no espaço comunicativo era e é desenvolvida uma forma de linguagem fundamentada no conteúdo das ideias construídas com base nas instituições envolvidas na luta (partidos, igreja, sindicatos, etc.). A participação dessas instituições influencia na elaboração das matrizes discursivas que são apresentadas nos discursos, faixas, ou na composição das palavras incorporadas pelos integrantes do Movimento (Fernandes, 1996, p. 229).

como própria a fala sobre suas percepções – desenvolviam e desenvolvem a compreensão histórica e sua dimensão de indeterminação. Neste processo esses sujeitos perfaziam com propriedade a competência que caracterizavam destes passos (Nogueira, 1993, p. 47).

Outro conceito importante criado por Luiz Tarelho (1988 e 1989) foi o conceito de “espaço interativo”, compreendido como outra dimensão do espaço de socialização política no processo de desenvolvimento das formas de organização social dos trabalhadores.

Por sua vez, de acordo com Bernardo Fernandes (1996, p. 231), o espaço interativo

É um estágio mais avançado do processo de luta em que os sujeitos em movimento, no processo de organização, já possuem o conhecimento crítico de sua realidade e a consciência da possibilidade de ação. O espaço interativo já possuiu um determinado conteúdo, construído pela memória, pelas referências históricas e pelas experiências vividas (Fernandes, 1996, p. 231).

Bernardo Fernandes (1996) explicou que “na práxis o Movimento tece novas situações, cria novos fatos por meio da ação e da transformação, do impacto e da resistência”. O objetivo desse movimento de resistência é se manifestar contra e denunciar o modelo político-econômico que o exclui da sua condição histórica e o integra à sua revelia. Essa ação política ocorre na luta que se originou na construção do espaço comunicativo, se organizou no espaço interativo e agora se apresenta publicamente como espaço de luta e resistência (Fernandes, 1996, p. 236).

Para Roseli Caldart (2000), o MST vem se construindo como sujeito educativo. No entanto, é preciso apreender qual o sentido educativo do MST, enquanto movimento social com características muito próprias, definidas dentro do contexto da sua luta principal pela Reforma Agrária no Brasil.

Para Caldart o sentido sociocultural seria:

a produção histórica de um conjunto articulado de significados que se relacionam com a formação do Sem Terra brasileiro enquanto novo sujeito social, que se constitui também como um novo sujeito sociocultural, estando nesta condição uma das dimensões importantes da sua força política atual, que extrapola sua influência para além dos limites da questão agrária, ou das questões ligadas ao campo (Caldart, 2000, p. 23).

Elá considera que o sentido educativo do MST pode ser compreendido como parte ou como expressão de “*sentido sociocultural do MST*”, que é uma das dimensões possível de interpretar sua atuação social, se o objetivo é entender esta atuação como parte de um processo histórico mais amplo e de maior duração. Roseli Caldart (2000) comprehende que cada Sem

Terra que entra no MST entra também num mundo já produzido de símbolos, gestos, exemplos humanos, valores, que a cada ação ele vai aprender a significar e ressignificar. Do ponto de vista pedagógico “o acampamento pode ser visto como um grande espaço de socialização dos sem-terra” (Caldart, 2000, p. 116).

Nesse sentido, a autora identificou alguns aprendizados fundamentais que possibilitavam a passagem do que ela chama de “ética do indivíduo” a uma “ética comunitária” que depois se desdobrava em uma “ética do coletivo”.

(...), um dos primeiros valores que se cultiva na situação de acampamento é o da solidariedade, valor que fundamenta a ética comunitária. (...), a condição gera a necessidade de aprender a ser solidário e a olhar para a realidade desde a ótica do coletivo e não de cada indivíduo isoladamente (...). Outro aprendizado ímpar desta circunstância é o do sem-terra passar a ser valorizado como pessoa através da vivência em uma organização coletiva complexa. (...), vão aprendendo a construir relações sociais (...), aprender a ser cidadãos, pela conquista do direito à participação, que começa na assembleia do acampamento e pode continuar, (...) simboliza sua nova existência social. (...) um terceiro aprendizado a ser destacado é o da possibilidade de construir novas relações interpessoais, que para algumas pessoas representa uma verdadeira revolução cultural, à medida que obriga a rever conceitos e preconceitos. (...) Um quarto aprendizado diz respeito à compreensão de que faz parte da história. (...) se dando conta da relação existente entre sua história e a história de várias pessoas que nem conhecia antes, (...) logo se reconhecem na história da luta pela terra e então está dado o passo decisivo para se entenderem como parte da história de seu país (...). E um quinto aprendizado que poderá ser definidor do perfil lutador do sem-terra, é o da vida em movimento, em contraposição com a lógica da estabilidade e de um cotidiano que fixa as pessoas, em um determinado tempo e lugar (...). Trata-se da dialética, entre o enraizamento, proporcionado pela inserção em uma coletividade forte, e o projeto, proporcionado pela continuidade na dinâmica da luta, que dá mobilidade à própria raiz (...) (Caldart, 2000, p. 116 - 119).

A análise de Caldart (2000) sobre a experiência dos Sem Terra no MST revela que a entrada no Movimento não se limitava apenas à luta pela terra, mas envolvia a imersão em um mundo rico em símbolos, valores e práticas que moldavam a identidade coletiva dos integrantes. Essa construção simbólica era e é fundamental para a formação de uma consciência crítica, onde a realidade vivida se tornava a base do conhecimento e do processo educativo.

Sobre esse assunto, Marly A. G. Vianna (2008) destacou a atenção que o MST dedica à questão educacional, evidenciando três particularidades que tornam sua abordagem única: primeira, a inclusão de toda a família, incluindo crianças, na luta pela terra; segunda, a tradicional marginalização da educação rural no sistema educacional brasileiro, que frequentemente negligencia as necessidades específicas dessa população; e, terceira, a crítica

aos programas educacionais existentes, que muitas vezes se limitam a modelos impessoais e moralizantes, em vez de promover uma educação que realmente atenda às demandas dos trabalhadores rurais. Assim, tanto a construção de uma identidade coletiva quanto a luta pela educação de qualidade eram e são interligadas na trajetória do MST, refletindo um compromisso com a formação integral dos Sem Terra.

O MST, como sujeito coletivo, pode contribuir para o fortalecimento da identidade dos trabalhadores rurais, construindo novas experiências na luta pela terra, proporcionando espaços de desenvolvimento da ciranda infantil, da educação de jovens e adultos, conquistando novos lugares, novas ideias e simpatizantes (Santos, 2008, p. 173).

A educação para o MST está intimamente ligada à sua luta pela terra e transformação social, nesse sentido precisamos frisar aqui que a luta e a vivência vão educar esses sujeitos. A participação nas ocupações, a vivência nos acampamentos, nas escolas itinerantes do MST, a vivência nos assentamentos e nas Escolas do Campo do Movimento todas essas experiências educam. Essa educação experienciada está alinhada com a "Pedagogia do Movimento", que se baseia em uma concepção materialista, histórica e dialética da educação, e busca formar os trabalhadores para que compreendam a sociedade e participem ativamente na sua transformação. Portanto, a educação para o MST é um processo que visa capacitar os trabalhadores rurais, politicamente e intelectualmente, para que possam lutar por seus direitos e transformar a sociedade.

Ao conhecermos a trajetória do Movimento é possível reconhecer a importância pedagógica acumulada por meio da educação, história e cultura integrantes da identidade Sem Terra⁵⁷. A realidade como base da produção do conhecimento era e é o ponto de partida e de chegada de todo processo educativo, destacando-se como parte importante da metodologia nos processos de ensino e aprendizagem (MST, 2005, p. 171).

A partir das experiências pedagógicas desenvolvidas pelo MST, o Movimento percebeu a vinculação dos processos de educação aos processos econômicos como um potente instrumento formativo. E, sobretudo, observando os processos econômicos e sua capacidade de transformação da sociedade, a educação vinculada a economia “tem a ver com a formação/transformação de consciências, é preciso trazer para dentro do processo educativo

⁵⁷ Segundo Teresa Kleba Lisboa (1988), o movimento dos sem-terra manifesta-se como novo dentre os movimentos sociais, proporcionando a conscientização política do trabalhador rural que descobre seus direitos e passa a lutar pela conquista da cidadania e por transformações sociais.

aquelas relações que, na sociedade, são a base desta formação/transformação” (MST, 2005, p. 171).

Isto fica ainda mais explícito na construção histórica do nome crianças Sem Terra ou Sem Terrinha, que não distinguindo filhos e filhas de famílias acampadas e assentadas, projeta não uma condição, mas um sujeito social, um nome próprio a ser herdado e honrado. Esta identidade fica mais forte à medida que se materializa em um modo de vida, ou seja, que se constitui como cultura, e que projeta transformações no jeito de ser das pessoas e da sociedade, cultivando valores (humanistas e socialistas) que se contrapõem aos valores (ou anti-valores) que sustentam a sociedade atual (MST, 2005, p. 235).

Hoje, a nova geração Sem Terra⁵⁸ tem maior acesso à educação e outros instrumentos de direitos graças à luta do Movimento e a capacidade de se reinventar frente às necessidades concretas do povo, por meio da organização comunitária e da luta histórica herdada de suas famílias, o que perpetua a responsabilidade de manter esse legado vivo para o presente e para as futuras gerações (MST, 2022).

Neste primeiro capítulo, analisamos o processo de formação do Assentamento Valmir Mota de Oliveira, considerado uma grande conquista após muitos anos de luta nos acampamentos, um processo histórico permeado de conflitos e embates vividos pelos trabalhadores. Refletimos que ao longo da história a resistência camponesa no Brasil se expressou em diversas formas de ação, contribuindo para o processo de transformação da sociedade.

Compreendemos que o MST, enquanto experiência de resistência e luta popular, é fruto da histórica concentração da terra no Brasil, a qual, por sua vez, não é desarticulada do desenvolvimento econômico, social e político existente no país. Em seus 41 anos de existência o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, trouxe uma nova dinâmica à prática da ocupação de territórios, desenvolvendo métodos próprios e um modelo organizacional que refletia a realidade e as necessidades contemporâneas dos Sem Terra, dando a ocupação um caráter político mais estruturado e articulado com a luta pela Reforma Agrária.

Esse caráter político vincula cada família Sem Terra à trajetória histórica do Movimento e da luta pela terra e pela Reforma Agrária no Brasil, tornando-as fruto e raiz dos protagonistas

⁵⁸ Ser Sem Terra hoje é bem mais do que ser um trabalhador ou uma trabalhadora que não tem terra, ou mesmo que luta por ela; Sem Terra é uma identidade historicamente construída, primeiro como afirmação de uma condição social: sem-terra, e aos poucos não mais como uma circunstância de vida a ser superada, mas sim como uma identidade de cultivo: somos Sem Terra do MST! (MST, 2005, p. 235).

dessa história, que fez de cada pessoa que integra o Movimento um ser humano em transformação permanente, condicionando esse sujeito às vivências coletivas que exigem ações, escolhas, tomadas de posição, superação de limites, e assim construindo e autoconstruindo-se no movimento coletivo, na família e nas pessoas dos Sem Terra, seu jeito de ser, sua humanidade em movimento.

Roseli Caldart (2000) explicou que do entrelaçamento das vivências coletivas, que envolveram e se produziam desde cada família, cada grupo, cada pessoa, com caráter histórico da luta social que representaram, se formava, então, a própria coletividade Sem Terra, com uma identidade em e no Movimento, que não se enxergava olhando para cada pessoa, família ou grupo de Sem Terra em si mesmo, mas que se sentia, se vivia participando das ações e do cotidiano do MST (Caldart, 2000, p. 205).

A autora considera ainda que, nesta trajetória e em cada uma das vivências que constituem a identidade Sem Terra, a presença pedagógica do Movimento era constante e cotidiana. Era ele o sujeito educativo principal do processo de formação dos Sem Terra, no sentido de que por ele, o MST, passavam as diferentes vivências educativas de cada pessoa que o integrava, seja em uma ocupação, um acampamento, um assentamento, uma marcha, uma escola: “Os Sem Terra se educam como Sem Terra (sujeito social, pessoa humana, nome próprio) sendo do MST, o que significa estar construindo o Movimento que produz e reproduz sua própria identidade” (Caldart, 2000, p. 205).

No próximo capítulo, analisamos a Pedagogia do Movimento, uma educação pensada no plano da formação humana para promover o crescimento pleno do ser humano em todas as suas dimensões: intelectual, emocional, social, ética, física e espiritual. Formar pessoas capazes de atuar de maneira crítica, autônoma, solidária e responsável na sociedade, respeitando a diversidade e promovendo valores que contribuam para o bem comum.

A partir dos estudos de Roseli Caldart veremos que a educação e a formação se sintetizam através de cinco dimensões (matrizes) que atuam simultaneamente na vida do militante. É aqui que o "aprender" e o "ser" se fundem: a luta, o trabalho, a organização, a cultura/mística, e o estudo, se fundem para formar o sujeito. A educação é o meio (as ferramentas, a escola, os livros), e a formação é o fim (o ser humano pleno, consciente e ativo na transformação da sociedade).

Vamos tratar sobre o surgimento das Escolas Itinerantes (EI), com seu projeto de Educação proposto pelo MST tornando-se marcos importantes na educação brasileira, ao introduzirem uma metodologia inovadora que busca a emancipação dos indivíduos. Por fim,

buscamos refletir sobre o processo de transição da escola do Movimento para os moldes da educação formal, enfatizando a luta das Escolas do MST contra a ofensiva do Estado burguês que busca subordinar plenamente as escolas à tutela política pedagógica do Estado a partir de sua reforma empresarial da educação.

2 – A PROPOSTA PEDAGÓGICA E AS ESCOLAS DO MOVIMENTO

Neste capítulo aprofundamos a discussão a respeito da proposta pedagógica de Educação do Campo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e do papel fundamental de suas escolas, em especial as Escolas Itinerantes. Para isso traçamos um panorama histórico que demonstra a evolução e as possibilidades de resistências de um modelo educacional enraizado na luta pela terra e na formação humana. Retratamos aqui o contexto histórico das décadas de 1950, 1960 e 1970, no qual as gerações de camponeses vivenciaram as transformações da modernização agrícola e a crescente dificuldade de acesso à terra, bem como a precariedade da escolarização formal para a população rural.

Exploramos a gênese desse projeto educacional do Movimento que remonta ao início dos anos 1980, com o surgimento das primeiras Escolas Itinerantes no Rio Grande do Sul, antecedentes à própria formação nacional do MST. A proposta pedagógica do Movimento começou a ser sistematizada em julho de 1996, enquanto acúmulo das experiências anteriores das Escolas nos Acampamentos e Assentamentos. Ao longo dos anos, obras como as de Roseli Salete Caldart, e as publicações do próprio MST, foram essenciais para consolidar a compreensão da "Pedagogia do Movimento".

Analisamos que as primeiras décadas do século XXI marcaram um período de significativa expansão e reconhecimento para as Escolas Itinerantes. A mudança no cenário político, em 2003, com a eleição de Roberto Requião, no Paraná, e de Luiz Inácio Lula da Silva à presidência, impulsionou a formação de 67 ocupações no Paraná. Consequentemente, em 08 de dezembro de 2003, o Conselho Estadual de Educação do Paraná autorizou o funcionamento das Escolas Itinerantes. Nesse mesmo ano, mais precisamente em 05 de junho de 2003, consolidou-se o acampamento que daria origem à Escola Itinerante Zumbi dos Palmares.

Vimos que o período entre 2003 e 2010 foi de efervescência na luta pela terra e na organização das Escolas Itinerantes. Em 2004, quatro escolas itinerantes foram criadas no Paraná, número que cresceria para 26 ao longo de 20 anos. A partir de 2005, a proposta dos Ciclos de Formação Humana começou a ser desenvolvida, recebendo autorização como experimento em 11 de fevereiro de 2010. Paralelamente, o reconhecimento das Escolas Itinerantes se estendeu por diversos estados brasileiros, como Alagoas em 2005, Goiás em 2005, Piauí em 2008, e Santa Catarina também em 2005.

Refletimos também a respeito da transição das escolas itinerantes para instituições formalizadas, e vimos que foi um processo complexo, conforme observado por Vera Marcondes e Marlene Sapelli. Embora a desapropriação oficial da terra tenha ocorrido em 2012 e o decreto de criação da escola entrado em vigor em 06 de março de 2013, a municipalização da Escola Zumbi dos Palmares para as séries iniciais só se efetivou em 2014. Os anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos permaneceram como Escola Itinerante até o final de 2014, sendo regularizados como Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida apenas em fevereiro de 2015.

Ademais, conforme dados levantados para essa pesquisa examinamos que em 2024, o Paraná é o único estado brasileiro que ainda mantém Escolas Itinerantes em acampamentos, com 9 delas em funcionamento. Vimos também, que o Movimento celebrou conquistas significativas ao longo dos anos, como mais de duas mil escolas públicas construídas, 200 mil crianças e jovens com acesso à educação, 50 mil adultos alfabetizados, 2 mil estudantes em cursos técnicos e superiores, e mais de 100 cursos de graduação em parceria com universidades públicas, além de mais de 10 mil educadores. Por fim, este capítulo explorou em detalhes como o MST não apenas buscou o acesso à Educação, mas reinventou pedagogias, forjando um modelo que se tornou um pilar na luta pela terra e na formação de sujeitos críticos e engajados.

Na primeira seção vimos que a base educativa do MST foi e é moldada pela coletividade e pela experiência prática dos Sem Terra. Conforme os estudos de Roseli Caldart, o Movimento não criou uma nova pedagogia, mas reinventou a forma de aplicar pedagogias já existentes, mesclando diferentes matrizes educativas em um processo dinâmico e transformador. Essa síntese pedagógica é única porque se fundamenta na própria lógica do MST, a escola não é o centro do processo de formação humana ao mesmo tempo em que tem um lugar cada vez mais importante. Para analisarmos esse tema, foram de essencial importância as obras de Roseli Caldart “Pedagogia do Movimento, Escola é mais que Escola (2000), e “O lugar da escola na pedagogia do MST ” (2005).

Na seção 2.2 refletimos sobre as Escolas Itinerantes, sua formação e sua função enquanto “sementeiras” das escolas do campo nos assentamentos do MST, para isso nos debruçamos sob as pesquisas de Marlene Sapelli, Valter de Jesus Leite e Caroline Bahniuk. Já na seção 2.3 refletimos sobre o processo de transição das Escolas Itinerantes dos acampamentos do Complexo Cajati para Escolas do Campo do Assentamento Valmir Mota de Oliveira e, para isso, analisamos os estudos de Marlene Sapelli, Inês Pastório, Janaine Silva e Vera Marcondes. Essa pesquisa bibliográfica também foi complementada pela pesquisa documental na qual

utilizou-se o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal do Campo Zumbi dos Palmares e o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida como fontes, e ainda apresentamos a partir de entrevistas guiadas, a visão dos sujeitos envolvidos diretamente nesse processo.

2.1 – A Pedagogia do Movimento: “O Movimento é o grande educador”

Vimos, no primeiro capítulo, que ao integrar a luta pela terra com a busca por acesso à Educação, o Movimento criou um espaço onde a escola se tornou um agente ativo na transformação social. A vivência e a dinâmica da luta no MST vão além de um simples processo educativo, elas se configuram como uma experiência formativa fundamental que enriquece a educação de seus membros, de modo que, a escola que considera o contexto no qual está inserida, não apenas transmite conhecimentos, mas também aprende com as experiências dos acampamentos e assentamentos, incorporando a realidade concreta vivida pelos Sem Terra.

Essa relação sinérgica entre luta e educação permite que cada membro do Movimento entre em contato com um universo de símbolos e valores, promovendo um aprendizado que é significativo e ressignificável. Assim, a Educação no MST emerge como uma prática coletiva e transformadora, que busca não apenas formar cidadãos, com autonomia intelectual de leituras e compreensão da realidade histórico-social e cultural, mas também sujeitos conscientes de sua luta e de seu papel na sociedade.

No decorrer desta análise, ficou evidente que o Movimento expandiu sua missão para além da luta pela terra, incorporando a luta pelo acesso à Educação como um componente essencial de sua agenda. Essa busca por uma educação emancipatória demonstra uma intrínseca ligação com o objetivo primordial do MST de impulsionar uma reforma agrária popular, revelando uma concepção educacional que ultrapassa os limites do conhecimento formal.

De acordo com Roseli Caldart (2000): “O MST como uma coletividade em movimento”. Esta é a matriz pedagógica que está presente em todas as vivências educativas que podemos identificar na formação dos Sem Terra. O ser humano precisa de raízes e somente consegue produzi-las quando participa de uma coletividade.

Uma coletividade Sem Terra é um acampamento, um assentamento ou uma escola. Mas também é tudo isso junto, e ao mesmo tempo, integrando pessoas e famílias que nem se conhecem, mas têm laços de uma identidade comum.

Os Sem Terra se educam enraizando-se e fazendo-se em uma coletividade em movimento. Na experiência de formação dos Sem Terra pelo Movimento, a organização coletiva figura como um princípio educativo. A coletividade educa à medida que se faz ambiente de produção de uma identidade coletiva processada através e em cada pessoa, ao mesmo tempo que para além dela. Dizer que os Sem Terra se educam através da organização, significa que os Sem Terra se educam à medida que se organizam para lutar, se educam também por tomar parte em uma organização que lhes é anterior (Caldart, 2000, p. 216-218).

O enraizamento é uma condição para que a formação humana aconteça, ele próprio já é considerado um processo educativo fundamental. A base social do MST é formada por desenraizados, por terem sido expulsos de suas terras ou por um conjunto de processos de exclusão social que os levou a isto. Excluídos, despossuídos da terra, mas também persistentes e motivados para permanecer e viver na terra. Estes despossuídos foram educados e viveram do trabalho na terra camponesa, numa área própria ou como arrendatário, meeiro, parceleiro ou agregado.

As gerações que nasceram e foram criadas entre as décadas de 1950, 1960 e 1970, vivenciaram as mudanças ocorridas com a modernização na agricultura e na economia nacional mais ampla. Muitos eram filhos e filhas de camponeses que não tinham condições de legar áreas ou lotes básicos de seus pais, por herança ou compra em outros rincões, próximos ou distantes, em novas regiões de fronteiras agrícolas. Até então, a vida camponesa, praticamente, era herdada com o acesso à terra para as novas gerações e os conhecimentos, hábitos, costumes, usos e cultivos na terra (agricultura e pecuária). A escolarização era básica (antigo ginásio, de 5 ou no máximo 8 anos). A vida urbana e trabalho no meio urbano eram-lhes estranhos e mesmo inseguros, seja por serem estranhos nestes lugares e atividades (profissões) ou por restar a exclusão social em favelas ou lugares periféricos cidades, em territórios da pobreza e dos pobres. A vida camponesa era o universo social e cultural na terra rural.

Ao serem expropriados, excluídos, marginalizados da terra ou do acesso à terra (moradia, trabalho e rendas), estes despossuídos, os mais pobres do campo, passam a viver num estado e nas condições de inseguranças e incertezas, de si e da família. Também percebiam que as condições de trabalho precário (boias-friis, volantes, sazonais, arrendatários), enriquecia o patrão, além de também terem que, nestas condições, obedecer ao patrão e não serem mais trabalhadores diretos, camponês, e livre da subordinação alheia.

Esta reprodução da pobreza e a necessidade de trabalhar para outrem, por anos seguidos, sem certeza de um futuro melhor e minimamente e subjetivamente estável e seguro, passou a

ser o mundo real que eles interpretavam e não aceitavam como nova condição. Portanto, esta foi uma das dimensões da resistência camponesa em não se submeter ao trabalho assalariado e nem ao mando alheio. Esta vida real (qualquer dia podiam ser mandados embora), era e é ponto de partida e de aproximação destes despossuídos, em movimento, pois sabem que sozinhos só lhes restava a pobreza, a migração para a cidade, a favela ou a perambulação de lugar em lugar, sem rumo certo.

Individualmente, só lhes restariam as regras de mercado (compra e venda): comprar terra (mas precisavam de dinheiro, rendas, bens...) ou amargar a exclusão e a marginalidade. O mercado de terra também era excludente para uma família camponesa, em vista da especulação imobiliária. Os preços da terra, neste mercado imobiliário, impossibilitavam muitas famílias de comprar novas áreas para si e para seus filhos e filhas. O mercado nas cidades, trabalho, renda, emprego, moradia, subsistência e solo urbano também eram dificeis e nem havia "lugar" para todas as pessoas e aos filhos e filhas dos migrantes do êxodo rural. Aos mais pobres e humildes, para estes casos, restava as atividades informais, trabalhos manuais (serventes de pedreiros, carregadores, diaristas, domésticas e chapas, ou boias-frias urbanos).

Portanto, as incertezas da vida e a responsabilidade que tinham em prover a subsistência mínima e o sonho de uma vida melhor para os descendentes, eram pares (incertezas-responsabilidades) presentes em seus pensamentos. Cabe acrescentar, também, do ponto de vista da Ética e da religiosidade, os valores culturais que acompanhavam estas pessoas em suas horas acordadas e em seus sonhos. Entre o conformismo (resignação à marginalização e exclusão) e a Esperança por uma Vida digna, a interpretação da realidade e os desafios também eram pares (parelhas, no sentido grego antigo) que apontavam caminhos diferentes e diversos. O sonho de ficar rico, de subir na vida, não prescrevia cor, etnia (raça), sexo, credo, idade e dialeto.

No contexto, das décadas de 1960, 1970 e 1980, a grande maioria dos Sem Terra, tinha um perfil específico: pessoas adultas, maiores de idade e responsáveis pela família (pais e mães), que participaram dos movimentos de luta pela terra (atingidos por barragens ou expropriados da terra) tinham mais de 20 anos. Os pais e mães, por sua vez, tinham mais de 30, 40 ou 50 anos. Portanto, eram de uma geração que passou pela experiência direta da modernização da agricultura, das expropriações, da marginalização e da pobreza no campo (assalariados, boias-frias, diaristas, etc.), além da nova geração familiar ter um futuro inseguro.

De acordo com Maria Inês Botelho (2013), muitos filhos de camponeses não conseguiram herdar ou adquirir terras, devido à especulação imobiliária e aos altos preços,

sendo forçados a migrar para áreas urbanas ou a trabalhar como assalariados rurais em condições precárias. A modernização agrícola "foi acompanhada por uma maior concentração da terra, centralização, desigualdade e exclusão no campo, ou seja, uma modernização sem mudanças" (José Graziano da Silva, citado por Botelho, 2013).

Nesse sentido, a vida no campo possibilitaria sua emancipação e a continuidade de sua formação como indivíduos. Quanto mais inserido em sua nova coletividade, mais o Sem Terra poderá ser educado por ela. Os caminhos para esse enraizamento são variados: no grupo do acampamento, na própria terra, na família Sem Terra, na cultura material daqueles que lutam e trabalham no campo, nas diversas práticas sociais, e também na oportunidade de estudar em uma escola do campo e no campo.

Historicamente é preciso compreender que, no período de 1960 e 1970, incluindo 1980, grande parte da população, principalmente rural, ou havia frequentado a Escola por um curto período (séries iniciais) ou nem tinham acesso à escola, seja por não ter escola onde viviam, ou estavam muito distantes, ou tinham que trabalhar junto com a família e, nas condições da pobreza, não tinham muita escolha entre trabalhar ou estudar. Grande parte das pessoas adultas e com mais idade eram analfabetas, não só nos acampamentos.

No entanto, a geração que participou da base do MST na década de 1990 teve outra história de vida na infância, na juventude e na vida adulta (novas famílias). A geração que participa da base do MST (acampamentos) nas primeiras décadas do século XXI, além de serem de outra geração, também vivenciaram (infância, juventude e adultos) de modo diferente. Nas últimas décadas, por exemplo, parte da base do MST é formada por filhos de Sem Terras, também têm filhos de ex-campões que migraram para a cidade e optaram por voltar às origens campesinas.

Irene Adamy (2010) explica que nas primeiras ações do Movimento, trabalhadores realizaram atos públicos e entregaram documentos com suas reivindicações ao governo, depois suas ações mais concretas passaram a ser, inicialmente, a formação de acampamentos à beira das estradas e posteriormente ocupação das terras improdutivas, a fim de denunciar o latifúndio e chamar a atenção da opinião pública às suas reivindicações (Adamy, 2010, p. 108).

Dessa forma, as ações do Movimento não se limitaram apenas às manifestações e ocupações, mas também favoreceram a construção de processos pedagógicos fundamentais. A vivência nas ocupações e acampamentos proporcionou experiências que moldaram a identidade dos trabalhadores Sem Terra, fortalecendo valores como a luta coletiva, a organização e a conexão com a terra. Esses elementos passaram a constituir a base da formação sociopolítica

dos integrantes do MST, consolidando uma pedagogia própria enraizada na prática e na resistência.

Veremos, a seguir, que alguns processos pedagógicos básicos aparecem de maneira mais constante e insistente na trajetória histórica e nas diversas vivências socioculturais analisadas como construtoras da experiência humana de ser um Sem Terra do MST: luta, organização, coletividade, terra, trabalho e produção, cultura e história (Caldart, 2000, p. 207-208). A experiência da luta social, ou de “tentar virar o mundo de ponta cabeça”, ser Sem Terra quer dizer estar permanentemente na luta para transformar o estado atual das coisas (questão agrária).

A luta permanente é uma das estratégias pedagógicas mais contundentes produzidas pelo MST, não apenas em sentido amplo como na luta pela terra no Brasil, mas também nas pequenas coisas, na ação cotidiana, na atitude de pressionar as circunstâncias para que elas sejam diferentes do que estão. Entre os variados aprendizados proporcionados pelo Movimento, existe um especialmente importante: o de “aprender a produzir utopias”. Estas utopias têm o sentido de construir um olhar para a vida e para o mundo (ontem, passado – hoje, presente) que projete futuro e um futuro balizado na convicção de que tudo pode ser diferente do que está. Se a realidade pode ser outra, então também é possível imaginar, projetar, como ela pode vir-a-ser⁵⁹.

Nesse sentido, a experiência educativa do MST tenta recuperar a potencialidade transformadora da “produção coletiva de utopias”, não como construção de modelos sociais ou humanos a serem perseguidos, mas como um exercício permanente de construir parâmetros sociais e humanos que orientem cada ação na direção do futuro⁶⁰.

Outro aprendizado produzido pela pedagogia da luta é o da “postura política e cultural de contestação social” (Caldart, 2000, p. 212).

Uma postura de lutar também pelos direitos de outros, o sentimento de indignação diante das injustiças da sociedade não inerente à condição de

⁵⁹ O conceito filosófico de "vir a ser" em Heráclito implica que nada é fixo ou permanente; a realidade é um fluxo contínuo de mudança e oposição. Indica as potencialidades e as capacidades, mas não sobre o que será (futuro já presente).

⁶⁰ Sobre modelos sociais uma excelente referência é a obra *Utopia* (1516) de Thomas More (1979), uma crítica provocativa às estruturas sociais e políticas da sua época. Ele apresenta três tipos de sociedades, cada uma com uma relação distinta entre justiça e leis. Entre elas, *Utopia*: Um modelo de sociedade justa com leis simples e gerais, onde as normas são mínimas porque a organização social já se baseia na razão, no bem comum e na igualdade. O direito não é usado para punir ou manter a ordem coercitivamente, mas sim como um guia para a harmonia social. Sua obra oscila entre crítica e ironia, deixando em aberto se a "utopia" é um ideal a ser perseguido ou apenas um espelho das contradições do mundo real. Morus, ao descrever *Utopia*, provoca a reflexão sobre a viabilidade desse modelo e se ele poderia, de fato, ser aplicado à Inglaterra ou em qualquer outra sociedade.

oprimido, mas um aprendizado a ser construído, sendo a luta social um ambiente bastante fecundo para que ele se produza. Na trajetória da formação dos Sem Terra este é um aprendizado produzido pela intencionalidade do MST em combinar luta pela terra, luta pela Reforma Agrária, luta pela transformação do país. O sujeito que luta pela terra não é exatamente um contestador social, à medida que pode entrar na luta movido apenas por uma necessidade pessoal ou familiar de garantir sua sobrevivência. Este mesmo sujeito pode tornar-se um lutador da Reforma Agrária e também um cidadão preocupado com o destino histórico de seu país, e disposto a contestar não apenas situações particulares, mas também os valores e as convicções que movem as definições deste destino. Uma condição para a formação de contestadores sociais é a sensibilização social (Caldart, 2000, p. 212).

Os Sem Terra se educam cultivando o modo de vida produzido pelo Movimento. O MST desenvolve uma educação multifacetada, na qual a relação direta com a terra, o trabalho produtivo e a própria cultura do Movimento atuam como matrizes pedagógicas fundamentais. Desse modo, o cultivo da terra se entrelaça com a formação humana, enquanto o trabalho e a produção das condições de subsistência também se configuram como processos educativos. Este modo de vida cultivado no MST, permeado pela luta, organização coletiva e práticas sociais, constitui um processo educativo contínuo, que vai moldando lentamente uma identidade cultural própria.

A cultura deve ser entendida aqui como um processo através do qual um conjunto de práticas sociais e de experiências humanas, por vezes contraditórias e com pesos pedagógicos diferentes entre si, aos poucos, lentamente, vai se constituindo em um modo de vida (Caldart, 2000, p. 227).

Conforme Raymond Williams (1969, p. 2),

um modo total de vida que articula costumes, objetos, comportamentos, convicções, valores, saberes, que embora díspares e por vezes contraditórios entre si, possuem em eixo integrador ou uma base primária que nos permite distinguir um modo de vida de outro, uma cultura de outra (Williams (1969, p. 2).

Portanto, quando se trata de comparação entre classes sociais, especificamente na sociedade capitalista, "a distinção crucial está em formas alternativas de se conceber a natureza da relação social" (Williams, 1969, p. 333, *Apud* Caldart, 2000). Nesse sentido, a base distintiva da cultura burguesa é o individualismo e a base distintiva da classe trabalhadora é a coletividade, explica a autora.

Roseli Caldart analisa que era possível encontrar as pegadas educativas do Movimento na produção cultural dos Sem Terra que vem traduzindo, projetando sua luta e a própria

dinâmica do MST, especialmente em valores, em convicções e princípios, em ideias e saberes, em posturas, e mesmo em uma cultura material que se enxerga, se apalpa, se vive em tempos e lugares ocupados pelo Movimento (em acampamentos e assentamentos, em marchas, nos cursos de formação, nas escolas, nas relações sociais, no jeito de produzir e reproduzir a vida, na mística, nos símbolos, nos gestos, na religiosidade, na arte...).

Este processo pedagógico pode ser compreendido como o jeito através do qual o Movimento realiza historicamente, e enquanto coletividade, aquilo que em Paulo Freire aparece como princípio educativo fundamental, ou seja, a reflexão da ação que permite ao oprimido encontrar-se consigo mesmo e descobrindo-se como oprimido engajar-se na luta pela sua libertação. O momento em que a ação se torna práxis, e a luta pode assumir um caráter revolucionário (Caldart, 2000, p. 228).

O MST intencionaliza, no conjunto de suas práticas, e reflete sobre o caráter pedagógico deste processo à medida que o provoca especialmente em suas atividades específicas de formação e de educação. A mística é um processo que pode ser interpretado nesta perspectiva. O Movimento comprehende que a prática da mística tem um papel fundamental em termos individuais e coletivos, nas lutas de massa, nas comemorações e celebrações, nas alegrias, nas derrotas e nas vitórias. Tem como papel animar e revigorar para as novas lutas, de unir e fortalecer e dar consistência ideológica no trabalho no dia a dia. É o que eles mesmo chamam de

força vital e misteriosa, de semear o entusiasmo contagiante, uma realidade que mais se vive do que se fala, uma experimentação que contempla a realização de um conteúdo invisível: o valor da vida, a dignidade das pessoas, a solidariedade universal. Essa força é vivência e a manifestação do que se passa no coração daqueles que lutam para dar um sentido digno à existência das pessoas, uma paixão que anima a militância daqueles que se entregam à causa popular. A alma da esquerda que produz a garra necessária para combater as injustiças e empenhar-se na concretização histórica de nossos sonhos, as convicções profundas plantadas nos corações das pessoas que implicam em assumir a dimensão do compromisso político (MST, 1998, p. 8-9).

É importante destacar que a palavra mística tem origem na religião, na política usam-se outros termos para falar em motivação, para que a mística tenha sentido ela deve estar nesta vontade superior de triunfar, estar no coração, no sentimento, alimentada pela esperança de alcançar aquele sonho, ideal ou objetivo, que isso se transforme em uma causa consciente, que se passe a viver por ela e por causa dela. A materialização da mística se dá pela prática

individual e coletiva, é ali que buscamos elementos fundamentais que demonstram se de fato estamos no rumo que definimos. “Na verdade mística não se faz, se vive” (MST, 1998).

Os Sem Terra se educam cultivando suas memórias e compreendendo suas histórias de vida: “O sentido do passado como continuidade coletiva de experiência se mantém surpreendentemente importante (...)” (Eric Hobsbawm, *Apud* Caldart, 2000, p. 233). Registrar e cultivar suas memórias, estudar suas histórias (pessoais, familiares e coletivas), olhar para o seu passado buscando sentido para suas existências, justificativas para suas existências, aproveitar o saber acumulado e não repetir seus erros, isso acabou motivando as lideranças do Movimento, a cada situação ou novo problema, olhar para trás e também para os lados, identificando outras experiências coletivas onde buscar referências para construir soluções (Caldart, 2000, p. 234-235).

O cultivo das memórias e o conhecimento das histórias mais amplas, significa situar a sua experiência em uma história social maior e ampla compreendendo as raízes das lutas sociais e as continuidades entre o passado e o presente. A memória é a base da nossa identidade. Individualmente, ela nos conecta às nossas experiências, aprendizados e emoções, construindo quem somos. Coletivamente, as memórias compartilhadas – sejam elas de lutas, conquistas, perdas ou tradições – forjam a identidade de um grupo, comunidade ou nação. Elas criam um senso de pertencimento e de continuidade entre as gerações, permitindo que as pessoas se reconheçam em uma história comum. Para o MST, o cultivo da memória é vital para que os Sem Terra, ao conquistarem um pedaço de chão, se enraízem não só na terra, mas também na história e na cultura de luta do Movimento.

Diante das considerações feitas até aqui podemos inferir que o Movimento se constitui como matriz pedagógica das práticas concretas de formação dos Sem Terra, não criando uma nova pedagogia formal, mas sim “inventando um novo jeito de lidar com as pedagogias já construídas na história da formação humana (Caldart, 2000, p. 207-208). A formação no MST não é mais apenas formação política e ideológica de militantes, educação não é mais apenas escolarização de crianças acampadas e assentadas. A formação também pode acontecer na escola, e a educação não acontece apenas na escola. A formação e a educação são tarefas históricas e não apenas pessoas com necessidades de preparo imediato. Trata-se de uma nova síntese pedagógica, sem formulações muito precisas, mas com uma imensa gama de possibilidades (Caldart, 2000, p. 179).

O Movimento entende a necessidade de conquistar, no processo de educação formal: alfabetização de jovens e adultos, construção de salas de aula nos assentamentos, próximo deles e nos acampamentos; escola pública gratuita; cursos de nível superior; valorização dos professores no meio rural; capacitação e formação profissional dos trabalhadores; formação continuada para professores das escolas em áreas de Reforma Agrária; diretriz nacional para implementação e legalização das escolas dos acampamentos (Sapelli 2019, p. 81).

Assim, a busca por uma educação formal que atenda às necessidades dos trabalhadores rurais é uma parte essencial da luta do MST, refletindo sua compreensão da educação como um direito fundamental. Contudo, essa educação formal deve ser vista como parte de um processo mais amplo de formação humana, onde a escola, embora não seja o único foco, assume um papel crucial na construção da identidade e na formação dos indivíduos.

Como vimos, de acordo com Roseli Caldart (2005), a escola não era e é o único centro do processo de formação humana, ao mesmo tempo em que tem um lugar cada vez mais importante. Ou seja, quando dizemos Pedagogia do Movimento, estamos identificando o jeito e a intencionalidade pedagógica por meio da qual o MST educa as pessoas que dele fazem parte.

Vimos, também, que a proposta educacional do MST se articula com a necessidade urgente de promover uma educação que vá além do acesso à sala de aula, abrangendo uma série de medidas concretas que visam fortalecer a formação e a capacitação dos trabalhadores rurais. Essa visão abrangente reflete a compreensão do Movimento de que a educação também é um instrumento fundamental na luta pela terra e pelos direitos dos camponeses, assegurando que as comunidades tenham acesso a recursos educacionais adequados.

Na próxima seção tratamos sobre como surgiram as escolas do Movimento e como desempenham um papel fundamental na formação do sujeito Sem Terra. As Escolas Itinerantes (EI) emergiram do modelo educacional proposto pelo MST e se tornaram marcos importantes na educação brasileira, ao introduzirem uma metodologia inovadora que busca a emancipação dos indivíduos. Também, buscamos compreender a dicotomia entre as escolas do MST e a Educação formal e neoliberal proposta pelos governos municipais e do Estado do Paraná, em meio ao processo de transição da Escola Itinerante para as Escolas formais.

2.2 – As Escolas Itinerantes (EIs)

As Escolas Itinerantes (EI)⁶¹ são aquelas construídas nos acampamentos. Como vimos anteriormente, o Acampamento é considerado uma passagem adaptatória para um grupo que em breve (ou nem tanto assim) se transformará em vizinhança permanente. Para os acampados representa receber uma nova condição, a de ser *Sem Terra*, significada estar no interior dessa coletividade inédita a que eles passam a pertencer. É o momento de (re)significar valores adaptando-se à nova realidade (Turatti, 2005).

“A Escola Itinerante é a sementeira da Escola do assentamento” (MST, 2008). Ser a sementeira não se trata apenas de assegurar a presença da escola em sua estrutura física depois da conquista do assentamento, trata-se do acúmulo, na forma, no conteúdo e no método pedagógico de desenvolver a escola vinculada organicamente com a luta pela Reforma Agrária Popular. O sentido da EI é ser a sementeira das Escolas Municipais do Campo e dos Colégios Estaduais do Campo.

A Escola Itinerante, conforme mencionado pelo MST, não é apenas um espaço físico, mas um ponto de partida essencial que promove uma educação integrada à luta pela Reforma Agrária Popular, visando à construção de um futuro mais justo e igualitário. Essa abordagem pedagógica, que se estabelece durante o processo de assentamento, é fundamental para garantir que a educação não seja vista como uma mera formalidade, mas como um instrumento ativo de transformação social.

Nesse sentido, as escolas que emergem desse projeto se tornam marcos importantes na educação brasileira, ao introduzirem uma metodologia inovadora que busca a emancipação dos indivíduos. Elas se distanciam das práticas educacionais tradicionais, incorporando conteúdos que refletem uma pedagogia voltada para a prática social e princípios de educação socialista – da Escola do Trabalho – influenciada por pensadores como Pistrak, Makarenko e Krupskaya. Assim, a conexão entre a Escola Itinerante e as escolas nos assentamentos não só fortalece a luta pela terra, mas também alimenta um processo educativo que visa transformar a realidade das pessoas envolvidas.

De acordo com Sapelli (2019), os objetivos das EIs são:

⁶¹ A Escola Itinerante tem esse nome devido a sua condição de itinerância dentro dos acampamentos do MST, decorrente da própria condição transitória e incerta do acampamento e do lugar desta ação. Existem no Paraná desde 2003, sendo reconhecidas pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), pelo Parecer nº1012 de 08 de dezembro de 2003 e pela Secretaria de Estadual de Educação e Esportes (SEED), através da Resolução no 614, de 17 de fevereiro de 2004, realizados durante o governo de Roberto Requião.

ser uma escola do Movimento, vinculada e comprometida com as lutas pela Reforma Agrária e da classe trabalhadora; formar para a atualidade; promover uma educação voltada para a formação omnilateral; garantir a apropriação dos conhecimentos produzidos socialmente; democratizar as relações na escola; privilegiar, na metodologia de ensino, processos de cooperação, trabalho e participação; promover integração entre escola e comunidade (MST, *Apud* Sapelli, 2019, p. 89).

Essas escolas representam um marco importante na educação brasileira, não só por pautarem uma forma escolar diferente da já existente, mas também por trazerem consigo conteúdos que a remetem a um modo de aprendizagem que visa à emancipação humana de seus sujeitos, tão marcante na visão de Paulo Freire (1987 e 2002). É uma escola que tem sua pedagogia fortemente marcada pela prática social, trazendo elementos que a aproximam de uma proposta de educação socialista, o que se procura demonstrar a partir de práticas pedagógicas resultantes de referenciais teóricos, fundamentados na pedagogia russa (Camini, 2012, p. 19-20).

Os processos educativos devem aproximar-se da vida e da realidade, educando “de acordo com as concepções, o espírito da realidade atual; esta deve invadir a escola, mas invadi-la de uma forma organizada; a escola deve viver no seio da realidade atual, adaptando-se a ela e reorganizando-a ativamente” (Pistrak, 2000, p. 32-33).

Vera Marcondes (2017, p. 73) explica que nos anos de 2003 a 2010, a luta pela terra vivia um período de efervescência, eram muitos acampamentos e o Setor de Educação do MST acompanhava o crescimento dos acampamentos, organizando as escolas itinerantes, para garantir que nenhuma criança ficasse sem estudar, onde houvesse demanda a comunidade solicitava.

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, 2024).

Atualmente são mais de duas mil escolas públicas construídas em acampamentos e assentamentos; 200 mil crianças, adolescentes, jovens e adultos com acesso à educação

garantida; 50 mil adultos alfabetizados; dois mil estudantes em cursos técnicos e superiores; e, mais de 100 cursos de graduação em parceria com universidades públicas por todo país. E ainda, mais de 10 mil educadores, servidores públicos e colaboradores em escolas públicas construídas em área de reforma agrária⁶².

A denominação itinerante surge, após amplo debate, como a que mais expressava suas características principais, quais sejam: de escola que caminha com o povo, que se desloca juntamente com as famílias acampadas e, assim, pode funcionar na ocupação, na marcha e nas lutas em geral, e acompanhar o itinerário do coletivo, até o momento em que as famílias são assentadas, ocasião em se passa a viver um outro momento de luta – pela educação e pela escola do e no campo –, construída e constituída no assentamento (MST, 2001, p. 96, *Apud* Marcondes, 2017, p. 36).

De acordo com Isabela Camini (2012), ao longo da trajetória de construção da educação no MST, observou-se que o surgimento das escolas itinerantes ocorreu já nos primeiros acampamentos do Rio Grande do Sul, no início dos anos de 1980, antes da formação do próprio Movimento no âmbito nacional, passando a integrar a trajetória da própria história do Movimento como um todo. A Escola itinerante do MST teve seu reconhecimento em seis Estados brasileiros, conforme Isabela Camini (2009): Rio Grande do Sul (1996) e do Paraná (2003), no Estado de Alagoas foi aprovada em 13 de outubro de 2005, por meio do Parecer 147/2005 (CEE-AL); em Goiás, sua aprovação ocorreu em 2005 com duração até 2007; no Piauí, em 4 de agosto de 2008, o Conselho Estadual de Educação aprovou o projeto de Escola Itinerante; e, em Santa Catarina, aprovada pelo Parecer 263/2005 (CEE-SC) e estendeu os trabalhos até 2009 (Bahniuk; Camini, 2012).

De acordo com Caroline Bahniuk (2008) e Valter Leite (2017), com o final do mandato do governo Lerner em 2003⁶³, no Paraná, assim como com o do governo Fernando Henrique Cardoso, na esfera federal, uma nova conjuntura política passou a se configurar com a eleição de Roberto Requião, para o governo estadual, e a de Luiz Inácio Lula da Silva, para a presidência. Havia um cenário para o avanço da participação de movimentos sociais e

⁶² A Educação é uma das áreas prioritárias de atuação do MST, que desde a sua origem desenvolveu processos educativos e incluiu como prioridade a luta pela universalização do direito à escola pública de qualidade social, da infância à universidade. Entendendo que o acesso e permanência é fundamental para inserir toda a base social na construção de um novo projeto do campo e pelas transformações socialistas (MST, 2024).

⁶³ O período entre 1995 e 2002 que compreende o governo de Jaime Lerner, foi bastante truculento no que se refere ao processo de luta pela terra no Paraná. Sobre esse assunto pode-se saber mais consultando a obra “*Desterro, uma cronologia da violência*” que analisa um dos períodos mais violentos vivenciados pelos trabalhadores rurais no Brasil.

reconhecimento de lutas populares, dentre elas, a reforma agrária. Assim, as expectativas para a conquista da terra foram ampliadas e impulsionaram a formação de 67 ocupações no Paraná, em 2003 (Bahniuk, 2008). Foi neste contexto que a Articulação Paranaense por uma Educação do Campo pressionou o novo governo estadual para a criação da Coordenação da Educação do Campo (CEC) (Leite, 2017).

Vera Marcondes (2017) salientou que depois de um conjunto de reivindicações do MST, o Conselho Estadual de Educação (CEE-PR), no dia 08 de dezembro de 2003, autorizou o funcionamento da “Escola Itinerante, no contexto em que os trabalhadores Sem Terra se encontram, em situação de acampamento, o qual pode mudar de lugar a qualquer tempo” e a oficializa por meio do Parecer 1.012/03 (Marcondes, 2017, p. 39). Assim, em 2003 a escola itinerante passou a ser institucionalmente reconhecida no Estado do Paraná⁶⁴ (Marcondes, 2017, p. 73-74).

Conforme o acampamento crescesse a escola também seria fortalecida, pois ela também impulsionava o crescimento desses coletivos, demonstrando uma profunda relação entre a escola e seu território (o acampamento).

Nesse sentido,

O MST busca construir coletivamente um conjunto de práticas educativas na direção de um projeto social emancipatório, protagonizado pelos trabalhadores e trabalhadoras⁶⁵. A construção de uma escola ligada à vida das pessoas, que torne o trabalho socialmente produtivo, a luta social, a organização coletiva, a cultura e a história como matrizes organizadoras do ambiente educativo escolar, com a participação da comunidade e auto-organização dos educandos e educandas, e dos educadores e educadoras (MST, 2024).

⁶⁴ Na região Oeste, em Cascavel existiram quatro escolas: a pioneira, e maior delas, EI Zumbi dos Palmares no Acampamento Dorcelina Folador; a EI Oziel Alves, no Acampamento Casa Velha, no Complexo Cajati; a EI Terra e Vida, no Acampamento Terra Livre, na área que pertencia a Syngenta, em Santa Tereza do Oeste, onde ocorreu o conflito mencionado anteriormente; e a escola Novos Caminhos do Campo, localizada às margens da BR 277, entre os municípios de Cascavel e Céu Azul. Algumas dessas EIs cumpriram seu papel social de semear a Escola do Assentamento, ao conquistarem a desapropriação das áreas ocupadas, como no caso das EIs Olga Benário e Chico Mendes, que se constituíram em 2005, como Colégio Estadual do Campo (CEC), no Assentamento Celso Furtado, em Quedas do Iguaçu (Marcondes, 2017, p. 73-74).

⁶⁵ Além dos Congressos, Encontros e Coordenações as famílias dos acampamentos e assentamentos também se organizam por setores para encaminharem tarefas específicas. Setores como Produção, Saúde, Gênero, Comunicação, Educação, Juventude, Finanças, Direitos Humanos, Relações Internacionais, entre outros, são organizados desde o nível local até nacionalmente, de acordo com a necessidade e a demanda de cada assentamento, acampamento ou estado (MST, 2009).

Com a construção da escola as famílias percebem que era possível viver naquele lugar, com a garantia de que seus filhos poderiam estudar. Inicialmente, em 2004, foram criadas somente quatro escolas, mas – com o passar dos anos e com os avanços das ocupações de terras, nos anos seguintes constituíram-se novas Escolas Itinerantes, o que elevou para 26, o número de EIs, nos 20 anos de existência da Escola Itinerante no Paraná (Marcondes, 2017, p. 42).

Atualmente, o Paraná é o único estado brasileiro que tem escolas itinerantes, ou seja, escolas em acampamentos. Foram criadas mais de 20 e no ano de 2024, 9 delas estavam funcionando. Algumas que havia fecharam, outras, após a conquista dos assentamentos, foram transformadas em escolas da rede municipal ou da rede estadual. Estas escolas foram resultaram de uma luta coletiva pela garantia do direito de estudar no local onde as pessoas Sem Terra, acampadas ou assentadas, vivem⁶⁶.

Vimos que a escola passou, aos poucos, a ter um lugar na dinâmica do Movimento, seja porque integrava as preocupações cotidianas dos assentamentos e acampamentos, em alguns mais do que em outros, a partir de sua própria trajetória específica, seja também porque agora eram consideradas pelas instâncias da organização como parte da estratégia de luta pela Reforma Agrária e, mais recentemente, de luta por um novo modelo de desenvolvimento do país.

Inicialmente, o MST via a organização pela educação como uma luta por mais um direito social negado. Contudo, ao longo do tempo perceberam que não bastava apenas ter acesso à escola; era preciso transformá-la. As escolas tradicionais se mostraram inadequadas para os Sem Terra e outros sujeitos do campo, seja por sua estrutura formal ou por uma pedagogia que desrespeitava suas realidades e saberes. Diante disso, o Movimento integrou em sua agenda a construção de uma escola diferente, capaz de apoiar efetivamente a luta mais ampla dos trabalhadores do campo.

Devemos considerar que as experiências de Educação Popular antecedem o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e estavam fortemente ligadas às propostas de Paulo Freire. Antes de 1964, a União Nacional dos Estudantes (UNE) participou ativamente de iniciativas de educação popular no meio rural, como parte do Movimento de Educação de Base (MEB) e das campanhas de alfabetização influenciadas pelo método freireano. Uma dessas iniciativas foi o Centro Popular de Cultura (CPC) da UNE, que desenvolveu projetos educativos

⁶⁶ Mais informações em: <https://server2.midas.unioeste.br/sgev/eventos/encontroeducadoresreformaagraria>. VIII Encontro Estadual das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária do Paraná: 20 anos da Escola Itinerante, novembro de 2023.

e culturais voltados para as camadas populares. Além disso, o Programa Nacional de Alfabetização (PNA), lançado pelo governo João Goulart em 1963, buscava a alfabetização de adultos com base nos princípios da "educação libertadora" de Freire. No entanto, o golpe militar de 1964 interrompeu esses esforços, reprimindo os movimentos de educação popular e levando ao exílio de Freire⁶⁷.

O MST, portanto, retomou e ampliou essas experiências ao incorporar a Educação Popular como base para sua formação política e pedagógica, promovendo a escolarização nos assentamentos e desenvolvendo suas próprias escolas e universidades. Nessa busca por uma escola ou uma educação diferente, voltada para a realidade dos Sem Terra, a intencionalidade não estava, primeiramente, no campo da educação, mas sim, no próprio caráter do MST, produzido em sua trajetória histórica de participação na luta de classes em nosso país. É através de seus objetivos, princípios, valores e jeito de ser, que o Movimento internacionaliza suas práticas educativas, ao mesmo tempo que, aos poucos, também começa a refletir sobre elas, à medida que se dava conta de sua tarefa histórica: além de produzir alimentos em terras antes concentradas pelo latifúndio, também deveriam ajudar a produzir novos seres humanos, ou pelo menos ajudar a reconstruir a humanidade em quem já a imaginava perdida (Caldart, 2000).

O processo de elaboração teórica coletiva da proposta pedagógica do MST para suas escolas teve início em 1987⁶⁸, com as discussões dos encontros nacionais, que a partir daí se seguiram. A cada encontro os participantes refletiam as práticas e as perguntas já formuladas nos estados. Duas questões foram transformadas em eixos da reflexão coletiva que naquele período eram: "o que queremos com as escolas dos assentamentos e como fazer esta escola que queremos?" (Caldart, 2000, p. 165). Em um dos encontros do Coletivo Nacional de Educação em 1990, ficou definido que este Coletivo deveria elaborar por escrito a proposta de educação do MST (Caldart, 2000, p. 165). A autora explica que desde essa produção coletiva inicial os objetivos e princípios da Educação no MST foram pautados em considerar as experiências e as perguntas trazidas pelos sujeitos mais diretos do trabalho de educação nos acampamentos e assentamentos, através de um processo de sistematização que já havia sido iniciado em alguns estados.

⁶⁷ Mais informações em: <https://periodicos.ufs.br/tempo/article/download/6139/5142/17470>.

⁶⁸ No Movimento é difícil precisar quando uma coisa começa, tudo é um processo permanente, atrás de um fato vem outro...(João Pedro Stédile em entrevista para a história do MST, 1997).

Também era preciso considerar o Movimento como um todo, ou seja, todos os aprendizados coletivos acumulados em sua trajetória, além de considerar as experiências e as vivências, a pedagogia do MST inicialmente teve grande ênfase no estudo de Paulo Freire, além de outros pensadores e pedagogos socialistas. Principalmente nas práticas educacionais da Rússia Pós-Revolução, especialmente nas ideias de Nadezhda Krupskaya⁶⁹. O grande desafio era juntar essas fontes, tendo a realidade como base e o método proposto como guia da sistematização pretendida. Ainda hoje, o eixo da elaboração da proposta pedagógica continua sendo a prática dos sujeitos Sem Terra, desdobrada em questões do cotidiano pedagógico, da escola e do Movimento como um todo.

Assim, a Educação dentro do MST não apenas complementa a luta pela terra, mas também se configura como um espaço vital para a formação de consciência crítica e engajamento social, alinhando-se com os princípios da pedagogia socialista e a necessidade de uma transformação social profunda. A educação popular promovida pelo MST busca promover a transformação social por meio da valorização dos saberes e da participação ativa das pessoas, está profundamente conectada com os princípios da emancipação, da justiça social e da construção de uma sociedade mais equitativa.

A Educação Popular é um conceito que se aproxima com as ideias do pensador peruano José Carlos Mariátegui⁷⁰, ele defendia uma educação que fosse acessível e relevante para as massas, especialmente para os trabalhadores e indígenas. Para Mariátegui, a educação não era apenas um meio de transmissão de conhecimento, mas uma ferramenta de transformação social. Ele acreditava que a educação deveria ser um processo crítico e reflexivo, que promovesse a conscientização dos indivíduos sobre sua condição social e os capacitasse a lutar por mudanças. A educação popular, nesse contexto, visa empoderar as comunidades, respeitar suas culturas e tradições, e fomentar uma participação ativa na vida política e social.

José Mariátegui via a educação como um elemento crucial para a construção de uma nova sociedade, onde a inclusão e a justiça social fossem centrais. Esse enfoque continua a influenciar os movimentos educacionais populares na América Latina, que buscam integrar

⁶⁹ Nadezhda Konstantinovna Krupskaya (1869–1939), uma importante revolucionária russa, educadora e figura política. Foi esposa de Vladimir Lênin, líder do Partido Bolchevique e arquiteto principal da Revolução de Outubro. Krupskaya desempenhou um papel essencial no movimento socialista na Rússia e foi uma defensora significativa da reforma educacional (cf.: https://www.marxists.org/portugues/tematica/rev_prob/2).

⁷⁰ José Carlos Mariátegui (1894–1930) foi um importante intelectual, jornalista e pensador socialista peruano. Ele é mais conhecido por sua obra "Sete Ensaios Interpretativos da Realidade Peruana", onde analisa as condições socioeconômicas e culturais do Peru e da América Latina. Seu legado continua a influenciar o pensamento de esquerda na região. Mais informações em: [José Carlos Mariátegui - marxismo 21](#).

práticas pedagógicas que valorizem a experiência e a cultura do povo. As ideias de Mariátegui destacam a importância da cultura indígena, seu modo de viver e de pertencimento à terra, e o papel da classe trabalhadora na mudança revolucionária. Ele defendia uma interpretação marxista a partir das condições históricas e sociais específicas da América Latina, argumentando contra interpretações eurocêntricas do socialismo.

A intersecção entre a pedagogia do MST e as ideias de José Carlos Mariátegui revela uma abordagem educacional profundamente enraizada na transformação social e na valorização das culturas locais⁷¹. Assim como Krupskaya, que enfatizava a formação integral do indivíduo como um agente de mudança (defendia uma educação integral, que não se limitasse ao ensino formal, mas que também incluísse aspectos culturais, sociais e políticos, promovendo uma formação integral do ser humano, próxima à visão de Antonio Gramsci, sobre a educação integral), Mariátegui também via a educação como fundamental para a construção de uma nova sociedade, onde inclusão e justiça social fossem pilares, tendo por fundamento a questão da terra.

Em seu trabalho "*Sete Ensaios de Interpretação da Realidade Peruana*", publicado em 1928, o autor afirmou que "a educação deve ser uma tarefa coletiva, um esforço comunitário que visa a formação do homem novo, inserido em um contexto de transformação social" (Mariátegui, 2010, p. 94). Essa obra é considerada uma análise profunda das condições sociais, econômicas, políticas e culturais do Peru, onde Mariátegui discute a importância da educação como um instrumento de mudança social.

Neste mesmo livro o pensador discorreu sobre a educação como "um processo integral, que forme não apenas o intelecto, mas também a sensibilidade e a moral do homem" (Mariátegui, 2010, p. 95). Em "*Defensa del Hombre y del Pueblo*" (1930), José Carlos Mariátegui reiterava que a verdadeira educação deve ser um instrumento de transformação social, capacitando os indivíduos a atuarem de forma consciente e crítica em sua realidade. Ainda em consonância com este autor, no ensaio "*Los Fundamentos de la Educación Popular*", publicado em 1932, afirmava ele que a educação não pode ser uma simples transmissão de conhecimentos; deve ser uma formação que favoreça a luta pela justiça social.

⁷¹ Mariátegui acreditava na educação como uma ferramenta de emancipação, que a educação deveria ser um meio de libertação dos oprimidos e que a formação de uma consciência crítica era essencial para a luta pela justiça social. Ele criticava a educação colonial e elitista, que reproduzia desigualdades sociais e impedia o verdadeiro desenvolvimento dos povos latino-americanos e ressaltava a importância de adaptar a educação ao contexto latino-americano, valorizando as culturas indígenas e as realidades sociais da região ([José Carlos Mariátegui - marxismo 21](#)).

Essas citações refletem a visão de Mariátegui sobre a Educação como um meio fundamental para a transformação social e a formação de um novo sujeito consciente de si, da sociedade e do mundo. A partir delas pode-se perceber a sinergia entre as práticas educacionais do MST e as ideias do pensador, destacando a importância de uma interpretação marxiana que respeitasse as especificidades locais, reforçando o papel da classe trabalhadora e das culturas populares locais na busca por uma transformação revolucionária e uma sociedade mais justa.

Como sabemos a pedagogia do Movimento também teve seus fundamentos buscados na experiência educacional russa, logo após o período da Revolução (1917), ou seja, na pedagogia socialista russa. Nadezhda Krupskaya, uma das expoentes da Pedagogia Socialista Soviética, explicava que [...] educar é preparar pessoas integralmente desenvolvidas, com instintos sociais conscientes e organizados, possuidores de uma visão de mundo refletida e íntegra, que tenha clara compreensão de tudo o que ocorre ao seu redor, na natureza e na vida social; pessoas preparadas na teoria e na prática para todo o tipo de trabalho manual e intelectual, que saibam construir uma vida social racional, plena, bonita e alegre. Estas são as pessoas para construir a nova sociedade, socialista (Krupskaya *Apud* MST, 2005, p. 90).

A ampliação da relação do MST com a Pedagogia Socialista Soviética, a partir do final dos anos 2000, permitiu forjar processos coletivos de estudo, inicialmente com a formação de educadores nas Licenciaturas em Educação do Campo em que os primeiros procedimentos orientadores do trabalho pedagógico com o Inventário da Realidade⁷² passaram a ser exercitados e submetidos à análise coletiva. Estes primeiros ensaios permitiram compreender que a noção de Complexos de Estudos apresentava-se enquanto uma alternativa fecunda para construir o trabalho educativo em conexão com a realidade social⁷³. Com isso, o Setor de Educação do MST identificou a possibilidade de desenvolver um experimento pedagógico com as Escolas Itinerantes do Paraná e o Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak, em Rio Bonito do Iguaçu (Farias, 2022, p. 8).

⁷² Inventário da realidade é um instrumento de pesquisa utilizado pelas escolas vinculadas ao MST para captar aspectos que interferem na organização das comunidades, sejam eles sociais, políticos, econômicos, ambientais ou culturais, que são sistematizados e utilizados no planejamento das atividades pedagógicas das escolas.

⁷³ A proposta tinha/tem como elementos centrais: a concepção de educação como formação humana em todas as dimensões, a organização das turmas em ciclos, a adoção da área como princípio metodológico, o conselho de classe participativo, o parecer descriptivo e a gestão que busca a participação ampliada da comunidade, bem como dos estudantes.

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

Tabela 2: Esboço da organização dos Ciclos de Formação Humana.

Fonte: PPP do Colégio Iraci Salete Strozak (Paraná, 2017, p. 58, *Apud*: Sapelli, 2023, p. 70).

De acordo com Marlene Sapelli (2023), com o acúmulo dos anos 1980 e 1990 e fundamentados, principalmente, em Paulo Freire (temas geradores)⁷⁴, Vygotsky e Pistrak⁷⁵, o Movimento construiu a proposta dos Ciclos de Formação Humana, a partir de 2005, para as escolas de acampamento e para a escola-base da época, o Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak, localizado no município de Rio Bonito do Iguaçu. A autorização para implantação da proposta, como experimento, foi feita por meio do Parecer do CEE/PR 117, de 11 de fevereiro de 2010, e da Resolução 3.922/10, pelo prazo de cinco anos.

Segundo Sapelli, Leite e Bahniuk (2019), essa forma de organização exigiu a criação da classe intermediária e a não reprovação dos estudantes, ou seja, a criação de um currículo contínuo. Como não há reprovação, ao final do ciclo, os educandos e as educandas que não se apropriaram dos conhecimentos necessários são encaminhados para o ciclo seguinte, porém terão de, paralelamente, frequentar a classe intermediária, em contraturno.

⁷⁴ Entende-se que os temas geradores são questões da realidade que contribuem para desenvolver os conteúdos e as didáticas e que são geradores porque criam a necessidade de novos conhecimentos. Para definição dos temas geradores, sugere-se um diagnóstico entre a realidade, o conhecimento da cultura das comunidades, bem como aspectos sociais, econômicos, políticos, de luta, do meio ambiente e outros. Apesar de considerar o diálogo entre saberes, o foco está na tomada de consciência da realidade, na formação política (Sapelli, 2023, p. 69).

⁷⁵ Incorporando desse autor elementos importantes, especialmente sobre a auto-organização dos estudantes.

O educando deveria permanecer na classe intermediária o tempo necessário para retomar os conteúdos do ciclo anterior que não foram por ele apropriados.

A classe intermediária e o educador que atende a essa classe deve procurar usar novas metodologias para trabalhar os conteúdos e o faz por área do conhecimento. Em cada área, o educando tem 5 horas-aula semanais. Os conteúdos são definidos a partir de um diagnóstico das necessidades do educando, a partir dos registros feitos no caderno de avaliação, na pasta de acompanhamento e no Parecer Descritivo (Sapelli, 2023, p.71).

Ainda em consonância com a autora, a implementação da proposta forjada no conjunto das escolas itinerantes teve, em cada local, uma trajetória diferenciada, em decorrência das características das comunidades, dos diferentes momentos de inserção na luta, do conjunto de professores, estudantes, apoiadores que concretizaram os elementos da proposta, em cada escola, bem como da relação estabelecida com o Estado em cada fase (Sapelli, 2023, p. 67- 68).

Nesse primeiro momento da proposta, também foi incorporado o elemento ‘agrupamento e reagrupamento’. Segundo o que consta no Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak (Paraná, 2016), os agrupamentos de origem são as turmas nas quais os estudantes estão matriculados. Os reagrupamentos são reorganização vertical ou horizontal das turmas para a realização de atividades comuns para exercitar, especialmente, a auto-organização dos estudantes, para consolidar a educação pela e para a coletividade. Algumas dessas atividades são de pesquisa em grupo, participação em momentos de luta no processo da busca pela Reforma Agrária Popular, na realização do trabalho socialmente necessário, dentre outros. Um dos princípios do reagrupamento é considerar as potencialidades e necessidades individuais e coletivas (Sapelli, 2023, p. 71).

A Proposta de Educação do Movimento é pensada no plano da formação humana e não apenas da instrução ou mesmo do acesso ao conjunto da produção cultural de uma sociedade. Educação é, em síntese, um processo intencional de busca do desenvolvimento multilateral do ser humano (MST, 2013, p. 12).

Em consonância com os objetivos almejados pelo Movimento, a proposta apresenta os princípios filosóficos e pedagógicos que embasam as concepções de sociedade, de ser humano e de educação. Entendemos por princípios, algumas ideias, convicções, formulações que são balizas (estacas, marcos, referências) para o nosso trabalho de educação no MST. Nesse sentido eles são o começo, o ponto de partida das ações. Mas não surgiram primeiro, antes das práticas. Ao contrário, eles já são o resultado das práticas realizadas, das experiências que estamos acumulando nestes anos de trabalho (MST, 2005a, p. 160).

Welliton José Cunha de Souza (2019), em sua dissertação de Mestrado intitulada *MST a luta e a conquista da terra: a experiência educativa do Assentamento Denis Gonçalves*, analisou que:

Os princípios da educação do MST foram disponibilizados de maneira sistematizada para estudos internos e externos pela primeira vez na publicação do Caderno de Educação no 8, em julho de 1996, e republicado numa edição especial do Caderno de Educação, em sua edição no 13, com um dossiê “MST Escola: Documentos e Estudos 1990-2001”, em agosto de 2005. Os princípios da educação do MST são divididos em filosóficos e pedagógicos, que se completam e, de certa forma, se misturam. Os princípios filosóficos rumam à concepção de mundo, de sociedade, da pessoa humana e, por se tratar de compreensões gerais e de relação, dizem respeito também ao que o Movimento entende por educação, sendo estes princípios mais aproximados aos designios estratégicos da educação na construção de um projeto de sociedade. Uma vez que os princípios filosóficos tratam do “jeito de ser” do MST e dos sem-terra do MST, os pedagógicos aludem ao “jeito de fazer”, pensando a educação como possibilidade de materializar os princípios filosóficos. É a partir dos princípios pedagógicos que o Movimento trabalha as bases da proposta de educação e pensa as questões metodológicas do processo educativo (Souza, 2019, p. 44-45).

Os Princípios Filosóficos da Educação do MST refletem o “jeito de ser” dos Sem Terra e do Movimento e dá identidade às ações pedagógicas e aos processos de ensino e aprendizagem, sendo divididos em cinco princípios:

O primeiro, *Educação para transformação social*, define o caráter educacional do Movimento, vinculando organicamente os processos pedagógicos com os vivenciados socialmente, assume a direção política que visa à transformação social, para criar uma nova sociedade fundada na justiça social, na democracia, nos valores humanistas e socialistas. (...) O segundo princípio é a *Educação para o trabalho e a cooperação*. Significa pensar uma educação voltada para o meio rural, preocupada em solucionar os problemas do dia a dia dos acampamentos e assentamentos formando os/as trabalhadores/as para o trabalho no campo, melhorando a qualidade de vida para esta população, garantindo sua permanência no campo (Souza, 2019, p. 46).

Estes princípios trazem e defendem uma proposta pedagógica preocupada com “a relação necessária que a educação e a escola devem ter com os desafios do seu tempo histórico” (MST, 2005, p. 163), com “a questão da luta pela Reforma Agrária e os desafios [...] de novas relações de produção no campo e na cidade” (MST, 2005, p. 63).

O terceiro princípio é a *Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana tem como base a realidade social*, deve assumir em suas práticas as dimensões da pessoa, de

forma unitária ou associativa. É preciso pensar cada dimensão em harmonia com as várias outras dimensões da ação humana, como a formação político-ideológica, organizativa, cultura e estética, entre outras. O quarto princípio *Educação com/para valores humanistas e socialistas*, a educação do MST deve ser capaz de romper com os valores dominantes pautados nos princípios capitalistas e no individualismo.

Os valores cultivados intencionalmente pelo Movimento somados aos novos valores que o próprio processo de transformação se incumbe de apontar são necessários para construção de uma nova ordem social. E por fim, a *Educação como um processo permanente de formação e transformação humana*, em que a crença na capacidade de transformação do ser humano é a condição para o processo de formação/educação, “as pessoas mudam, educam-se e são educadas, num processo que só termina com a morte” (MST, 2005, p. 165).

Sobre esse assunto Marlene Sapelli (2013, in Sapeli, 2023, p. 68) explicou que os princípios filosóficos representam, para o Movimento, a expressão da concepção de sociedade, de ser humano e de educação. Já os princípios pedagógicos indicam (...) o jeito de fazer e de pensar a educação, para concretizar os próprios princípios filosóficos. (...) incluindo, especialmente, a reflexão metodológica dos processos educativos” (MST, 2005, p. 160).

Segundo Marlene Sapelli (2023, p. 68), os princípios pedagógicos são:

A relação entre teoria e prática; combinação entre processos de ensino e de capacitação; a realidade como base da produção do conhecimento; conteúdos formativos socialmente úteis; educação para e pelo trabalho; vínculo orgânico entre processos educativos e políticos; vínculo orgânico entre processos educativos e econômicos; vínculo orgânico entre educação e cultura; gestão democrática; auto-organização dos estudantes; criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos(as) educadores(as); atitude e habilidades de pesquisa.

Marlene Sapelli (2019) salientou, ainda, que desde os anos 1980, o MST vem forjando sua concepção de Educação, em consonância com sua luta social, com o propósito de promover o diálogo da classe trabalhadora com um projeto social, na perspectiva da igualdade social e da emancipação humana. Nesse sentido, seu principal objetivo era e é:

(...) ajudar a formar seres humanos mais plenos e que sejam capazes e queiram assumir-se como lutadores, continuando as lutas sociais de que são herdeiros, e construtores de novas relações sociais (...) desafiados a tornar espaços de vida humana criadora. Para isso é preciso educar as novas gerações de modo que desenvolvam uma visão de mundo que inclua esses objetivos; crianças e jovens ativos, com iniciativa, multilateralmente desenvolvidos, com

apropriação de conhecimentos científicos relevantes, capazes de ligar teoria e prática, que aprendam habilidades técnicas, hábitos sociais e valores de convivência e trabalho coletivo (MST, 2013, p. 15).

Além da adoção dos princípios do Movimento e da pedagogia freireana, a proposta das EIs se caracteriza pela organização por Ciclos de Formação Humana. A figura a seguir representa os Elementos da proposta dos Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo, foi organizado por Marlene Lucia Sapelli e Valter de Jesus Leite, a partir dos processos de formação continuada com os educadores e as educadoras das Escolas Itinerantes; atualizado por Valter de Jesus Leite em 2023 (obs. NS –Núcleos Setoriais; SE – Secretaria Executiva).

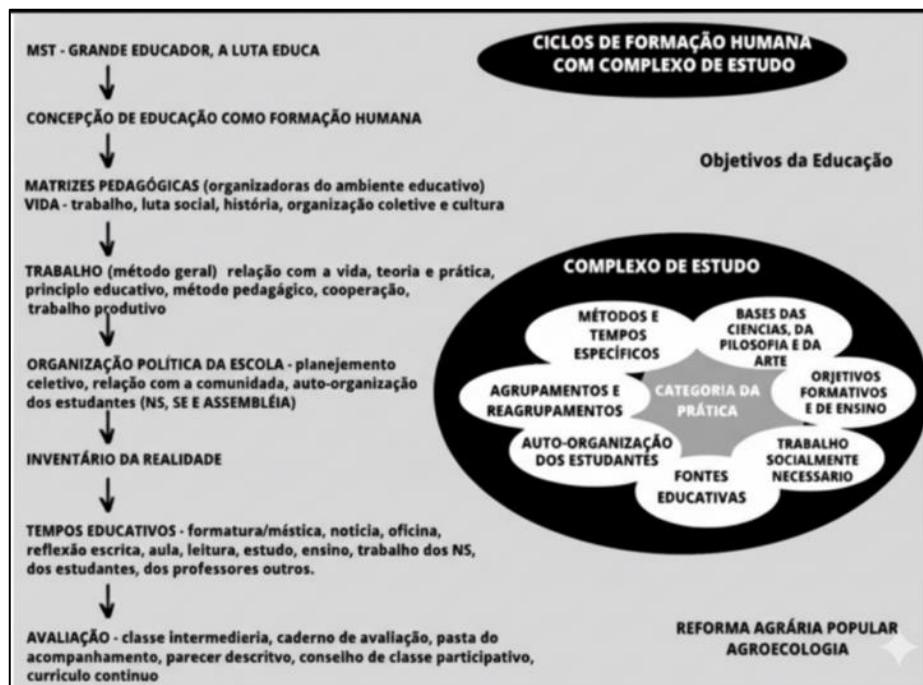


Figura 11: Elementos da proposta dos Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo. Fonte: Poroloniczak *et al* (2023, p. 73).

Percebe-se que o Movimento, como um grande movimento educador, é o elemento central, o educador de seus membros e que a vivência na dinâmica da luta também é uma experiência educativa, tanto como é o trabalho e a participação política, e que a escola consegue cumprir melhor sua função específica, relacionada à apropriação de conhecimentos, quando se abre para estes processos educativos, aprende com eles, estuda sobre eles, buscando na vida concreta o sentido verdadeiro do que ensina e da formação do ser humano que também é sua tarefa realizar (MST, 2013, p. 11-12).

Para colocar tudo isso em prática foi elaborado o Plano de Estudos que definia as matrizes pedagógicas para realizar concretamente essa formação humana, no Plano de Estudos (MST, 2013), a partir dos acúmulos desde os anos 1980, ficaram assim definidas: Vida e, decorrentes dela, trabalho, luta social, organização coletiva, cultura e história, como bases da organização do ambiente educativo da escola, como meio de materializar a concepção do trabalho como princípio educativo como matriz fundamental da constituição do ser humano, sendo as matrizes pedagógicas meios de acionar as diferentes dimensões da formação humana na direção do projeto histórico assumido pelo MST. Ao tomar as matrizes como referência do trabalho pedagógico, “[...] a escola precisa ser transformada na sua matriz formativa e nas relações sociais constituintes de sua organização do trabalho” (MST, 2013, p. 20).

No *Boletim da Educação número 4: Escola, Trabalho e Cooperação*, de maio de 1994, o trabalho foi ratificado como central no processo pedagógico, defendendo uma escola baseada na dimensão educativa do trabalho e da cooperação como um dos pilares fundamentais, intitulando como escola do trabalho aquela voltada aos objetivos da classe trabalhadora (MST, 2005).

A concepção de trabalho da proposta tem base na teoria marxista. Portanto, entende-se que o trabalho é a forma do ser humano “ser”, uma condição ontológica, e como disse Marx “é o que o distingue dos animais”, ou “tal como produz assim ele é”. Nascemos potencialmente humanos, pois o que o homem traz no seu aparato biológico ao nascer não é suficiente para viver e isso o diferencia dos animais que trazem no seu aparato biológico quase todos os elementos para sua sobrevivência. Segundo Marx, “o trabalho é condição natural eterna da vida humana” (Marx, 1985, p. 153).

O trabalho em seu sentido alargado como atividade humana criadora, construtora do mundo e do próprio ser humano, significa a própria vida como princípio educativo porque, como afirmou Marx em *Manuscritos Econômico-Filosóficos* (1844): “que é a vida, senão atividade?” Nesse sentido, o trabalho não é apenas trabalho produtivo e também não se confunde com a condição de trabalho assalariado e explorado que assume na sociedade capitalista. É do trabalho, em sentido geral, e da luta para converter todos os seres humanos em trabalhadores, superando as formas alienadas de trabalho, que estamos falando quando nos referimos a essa matriz (MST, 2013, p. 15).

A concepção de trabalho como princípio educativo e como atividade criadora é central para a visão do MST sobre a formação de indivíduos e comunidades. Ao afirmar que o trabalho vai além da mera produção econômica, Marx (1985), destacava sua dimensão essencial para a

vida humana, uma perspectiva que se alinha com a compreensão de que o trabalho deve ser visto como um elemento educador.

Nesse sentido, a proposta do MST enfatiza a importância de garantir a união entre teoria e prática, considerando o trabalho não apenas como uma forma de subsistência, mas como um método pedagógico fundamental. Sapelli (2023), concluiu que o trabalho é considerado como princípio educativo e método pedagógico e implica diretamente na preocupação em garantir a unidade entre teoria e prática, o trabalho como método geral, autosserviço e trabalho socialmente necessário. Considera-se na proposta que o trabalho, em geral, educa porque forma a consciência das pessoas, porque provoca necessidades humanas superiores (Sapelli, 2023, p. 78).

[...] “orientado para a melhoria da economia e da vida, para elevar o nível cultural do meio (...); (...) é o trabalho pedagogicamente valioso (...), (...) é aquele trabalho que está em conformidade com as forças dos adolescentes e com as particularidades da sua idade” (Shulgin, 2013, p. 90).

Moisey Pistrak (2000) definiu o trabalho como uma participação ativa na construção social, no interior e fora da escola, e a ciência como uma prática generalizada e sistematizada que orienta completamente esta atividade, de forma que cada um possa ocupar o lugar que lhe cabe (Pistrak, 2000, p. 114).

Enquanto Moisey Pistrak (2000) destacou a ciência como uma prática que orienta essa atividade, Viktor Shulgin (2013) complementou essa visão ao afirmar que, para que as crianças possam se engajar neste trabalho, é fundamental que elas desenvolvam habilidades de auto-organização e cooperação. A ênfase na coletividade e na capacidade de ação reflete a importância de formar indivíduos não apenas como trabalhadores competentes, mas também como cidadãos ativos e engajados na sociedade. Assim, o trabalho, para ser verdadeiramente educativo e transformador, deve ser visto como um esforço conjunto que requer organização, observação e interesse pela vida em comunidade.

Viktor Shulgin (2013) salientou que o trabalho socialmente necessário requer não apenas conhecimentos e habilidades, não só o treino, mas também uma organização específica ou auto-organização das crianças. Sem isso ele não é viável, é impensável. Da parte das crianças, ele exige capacidade de ação, engenhosidade, desenvoltura, capacidade de observação, interesse, trabalho inteligente; e não o individual, mas o coletivo, não só o seu

canto, mas com o povo, na rua etc. Exige, portanto, a organização. E isso é muito importante. É muito necessário (Shulgin, 2013, p. 113).

A visão de trabalho proposta por Moisey Pistrak (2000), que o define como uma participação ativa na construção social, alinha-se com a perspectiva de Viktor Shulgin (2013), sobre a necessidade de uma organização específica para que o trabalho socialmente necessário seja efetivo. Ambos os autores enfatizaram que o trabalho não era uma atividade isolada, mas sim um processo que envolvia a colaboração e a participação coletiva, essencial tanto dentro quanto fora do ambiente escolar.

Assim, o trabalho estaria no centro dos objetivos de ensino e todos os conteúdos seriam abordados a partir desse ponto de vista, no sentido das relações entre ‘homem-natureza’ e ‘homem-com-ele-mesmo’, e da produção agroindustrial e dos trabalhadores. A escola, desta forma, deveria borbulhar trabalho produtivo, socialmente necessário e coletivo. (...) “o trabalho coletivo tem o maior caráter educativo” (Krupskaya, 2017, p. 112).

A escola do trabalho tinha entre seus objetivos de educação o trabalho social como elemento formador da atualidade. O trabalho deveria ser considerado na escola, como a ação do homem sobre a natureza, transformando-a e transformando a si mesmo. Sobre isso Moisey Pistrak, em consonância com Krupskaya, afirmava que a escola do trabalho deveria ter como princípio a relação com a realidade atual, entendendo esta como “tudo o que, na vida social da nossa época, está destinado a viver e se desenvolver, tudo que se agrupa em torno da revolução social vitoriosa e que serve à organização da vida nova” (Pistrak, 2000, p.32).

Desse modo, a Pedagogia Socialista afirmava que a escola precisava se desconectar de tudo que não auxilia na compreensão do que é a luta contra o imperialismo, entendendo “o imperialismo na sua última forma, e o poder soviético como ruptura na frente do imperialismo, como brecha na fortaleza do capital mundial” (Pistrak, 2009, p. 118).

Nesse sentido, esta experiência precisava ser vivenciada na escola, nos diferentes níveis de ensino (de acordo com a faixa etária e condições físicas das crianças), desenvolvendo nelas um espírito transformador da atualidade. Desta mesma forma, a escola do Movimento precisa proporcionar um ambiente educativo além da sala de aula, estar mergulhada na realidade, com os desafios e contradições de seu tempo histórico⁷⁶.

⁷⁶ Tal perspectiva corrobora com o pensamento de Mariátegui, ele propunha uma educação popular que fosse direcionada às classes populares, com o objetivo de capacitá-las para participar ativamente na transformação da

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

O aprendizado do acampamento e os desafios colocados pela sociedade capitalista exigiam constante cuidado, entre eles a formação das novas gerações. A formação precisava ser, antes de tudo, da consciência da classe trabalhadora, para que o sujeito, entendendo-se enquanto classe, pudesse assumir os seus desafios e a mudança de sua condição de explorado (Marcondes, 2017, p. 79-85).

O ensino deve partir da realidade conhecida pela criança e progressivamente ir ampliando o seu horizonte de compreensão, de modo que ela seja capaz de uma intervenção crítica sobre eles; os conteúdos selecionados devem levar em conta ao mesmo tempo a história concreta do assentamento e a história do saber científico acumulado socialmente (...) (MST, 1991, p. 7).

A partir de um embasamento na pedagogia socialista, a Pedagogia do Movimento foi elaborada para articular as categorias auto-organização e coletividade, visando a construção de hábitos que, fora da escola, se materializavam na organização dos trabalhadores para o fortalecimento das novas relações de produção e de vida. No livro intitulado “*20 Anos de lutas e resistência na Educação do Campo: Escola Municipal do Campo Zumbi dos Palmares e Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida*” (Sapelli e outros, 2023), ressalta-se a perspectiva de construção de uma nova sociedade, mais justa e inclusiva, na luta pela transformação da escola convencional, arcaica e excludente em uma escola que esteja balizada nos três pilares: autogestão, auto-organização e trabalho social, fundamentais para a construção de um novo cidadão, dono de seu saber e de suas escolhas (Solda, 2023, p. 217).

Sobre auto-organização Moisey Pistrak (2000), analisou que:

sociedade. Para ele, a educação deveria ser um motor de mudança social, promovendo a conscientização e a ação coletiva.

A capacidade de se auto organizar é desenvolvida também pela educação burguesa nos países ocidentais da Europa e dos Estados Unidos, no entanto com objetivos diferentes do que se pretendia na Rússia, pelos pedagogos socialistas. No ocidente a escola excluía a política de suas bases pedagógicas, focando as particularidades psicológicas dos jovens estudantes, mas como pano de fundo dessa prática psicologizante estava a adaptação às exigências do sistema de produção capitalista, a conformação à uma forma de organização que aliena o trabalhador de seu trabalho e mantém a exploração da classe dominante sobre a classe trabalhadora (Pistrak, 2000, p. 41).

O autor enfatizou a importância da auto-organização como um aspecto crucial no processo educativo e no trabalho social. Para ele, a auto-organização não era apenas um método, mas uma condição necessária para que os indivíduos pudessem participar ativamente da construção social, tanto dentro quanto fora da escola. A auto-organização permitiria que as crianças desenvolvessem um senso de responsabilidade, engajamento e capacidade de ação coletiva.

Moisey Pistrak (2000) complementou, ainda, que a pedagogia socialista, com base na teoria marxista, propunha uma auto-organização, “que só será possível e benéfica na condição em que cada membro da sociedade compreenda claramente o que é preciso construir (e isto exige a educação na realidade atual) e como é preciso construir” (Pistrak, 2000, p. 41).

Assim, ao aprenderem a se organizar, as pessoas se tornavam mais aptas a colaborar em projetos e iniciativas que envolvessem o trabalho socialmente necessário, promovendo, dessa forma, um aprendizado significativo que fossem para além do conhecimento teórico, integrando a prática com a teoria de maneira orgânica e ontológica. A auto-organização, portanto, não só facilitava o aprendizado, mas também preparava os indivíduos para desempenharem papéis ativos na sociedade, fomentando uma cultura de cooperação e solidariedade.

Dessa forma, a auto-organização emergiria como um processo vital para o desenvolvimento individual e coletivo, permitindo que os participantes não apenas adquirissem conhecimentos práticos, mas também cultivassem habilidades sociais essenciais. Essa habilidade de se organizar em torno de objetivos comuns era crucial para que os indivíduos contribuíssem de maneira eficaz em contextos de trabalho socialmente necessário. Anton Makarenko (1986) partia do sentido social da educação para a formação da escola como coletividade, destruindo as antigas relações burguesas e construindo novas relações sociais de igualdade e responsabilidade coletiva. O autor demonstrava que a coletividade era uma categoria essencial para garantir a auto-organização e autogestão e, por fim, a capacidade organizativa que tanto almejavam.

[...] uma coletividade não é simplesmente uma reunião nem um grupo de amigos que cooperam entre si. Uma coletividade é um conjunto de pessoas norteado num sentido determinado, um conjunto de pessoas organizadas que têm a sua disposição os organismos da coletividade. Onde houver uma coletividade organizada, haverá também os seus organismos e uma organização dos encarregados da coletividade e a questão das relações entre camaradas deixa de ser uma questão de amizade, de afeto ou vizinhança para se converter num assunto de responsabilidade. Mesmo se os camaradas se encontram em condições iguais e marcham lado a lado na mesma fila, cumprindo quase as mesmas funções, relacionam-se não simplesmente por amizade, mas pela responsabilidade comum no trabalho, pela participação conjunta na coletividade (Makarenko, 1986, p. 135 –136).

Neste sentido, a coletividade, conforme enfatizou Makarenko (1986), era uma categoria essencial que não apenas sustentava essa auto-organização, mas também potencializava a autogestão e a capacidade organizativa, características indispensáveis para a construção de uma sociedade mais solidária e cooperativa. O autor enfatizou ainda que a coletividade deveria ser intencionalmente construída, com objetivos claros e a participação ativa de todos os membros.

Nesse contexto, a educação era e é vista como um meio de formar não apenas indivíduos competentes, mas cidadãos responsáveis e engajados na construção de uma sociedade mais justa e colaborativa. A coletividade, portanto, é um pilar central na pedagogia de Makarenko, refletindo sua crença na força do trabalho em grupo como um caminho para o aprendizado e a transformação social. “Só através de uma grande coletividade cujos interesses surgem não do simples trato, mas de uma síntese social mais profunda é possível a transição para uma ampla educação política (...)” (Makarenko, 1986, p. 83).

Conforme as ideias expressadas até aqui, podemos inferir que tudo isso implica em uma pedagogia voltada para as necessidades dos educandos, a organização da escola enquanto um espaço destinado à formação do espírito coletivo. Essa coletividade deveria refletir as histórias, necessidades e aspirações dos alunos, formando uma nova totalidade que, apesar de suas contradições internas e por meio da prática, fosse capaz de promover a transformação da realidade social pelo ser humano (Freire, 1987, p. 81).

Vimos também, que os pedagogos russos construíram uma proposta de escola onde o trabalho e as práticas produtivas ocupam lugar central, abriram também possibilidades de diálogo entre as reflexões sobre educação e de preocupações pedagógicas diferentes. Roseli Caldart (2000) refletiu que se o trabalho é educativo, então é possível pensar que o sujeito

educativo, ou a figura do educador, não precisa ser necessariamente uma pessoa, e muito menos estar necessariamente na escola ou em outra instituição que tenha finalidades educativas.

A autora analisou ainda que, se o que está em questão é a formação humana, e se as práticas sociais, são as que formam o ser humano, então a escola, enquanto um dos lugares desta formação, não pode estar desvinculada delas. É possível compreender que são as relações sociais⁷⁷ que a escola propõe através do seu cotidiano e jeito de ser que condicionam o seu caráter formador, muito mais do que os conteúdos discursivos que seleciona para seu tempo específico de ensino. Nesse sentido, tratar do movimento social como sujeito educativo significa participar de um debate pedagógico já antigo, mas que, pelos seus próprios fundamentos teóricos, se desdobra em novos componentes e novas reflexões e a partir das questões que a dinâmica social coloca em cada lugar e em cada momento histórico (Caldart, 2000, p. 202-204).

Nesta seção buscou-se apresentar a proposta pedagógica do MST como uma educação a contrapelo. No entanto, como sabemos, os moldes da educação formal estão distantes dessas concepções, seja isto visto a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como do Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREPE). Ambas estas referências formais vêm compondo uma ofensiva contra a proposta do Movimento. Assim, ao analisarmos a proposta pedagógica do MST como uma alternativa de educação contra hegemônica, é fundamental reconhecer que a educação formal, influenciada por diretrizes como a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo da Rede Estadual Paranaense, tende a reproduzir e reforçar as desigualdades sociais existentes.

Nesse contexto, Antonio Gramsci (2011) nos ajuda a compreender que a escola não é apenas um espaço de ensino, mas um campo de batalha ideológico onde as classes dominantes impõem suas concepções de mundo, sendo um dos principais aparelhos privados de hegemonia na sociedade Ocidental contemporânea. A disseminação de ideologias através da educação formal serve para legitimar a hegemonia de uma classe sobre a outra, tornando-se, portanto, um obstáculo para a proposta de uma educação que promova a emancipação e a conscientização crítica dos trabalhadores rurais.

De acordo com Antonio Gramsci, no decorrer da consolidação da escola como espaço de intencionalização do saber, verifica-se sua importância política e ideológica na luta de

⁷⁷ As relações sociais são as ações (teóricas e práticas, subjetivas e reais) que as pessoas realizam entre pessoas, de modo direto individualizado ou de modo coletivo e também com organizações e instituições (sociedade política, sociedade civil, corporações diversas ...).

classes. A escola é um dos espaços da vida social em que as ideologias são disseminadas. A função ideológica que assume é exercida na construção do consenso como meio de legitimar a hegemonia da classe dominante sobre a outra classe (Gramsci, 2011, p. 267).

Na próxima seção analisamos o processo de transição da escola do Movimento para os moldes da educação formal, e também buscamos enfatizar a luta das escolas do Movimento contra a ofensiva dos agentes e das agências do Estado burguês que pretende subordinar plenamente as escolas à tutela política pedagógica do Estado a partir de sua reforma empresarial da educação.

2.3 - O processo de transição da Escola Itinerante Zumbi dos Palmares para as diretrizes da escola formal (2012-2024)

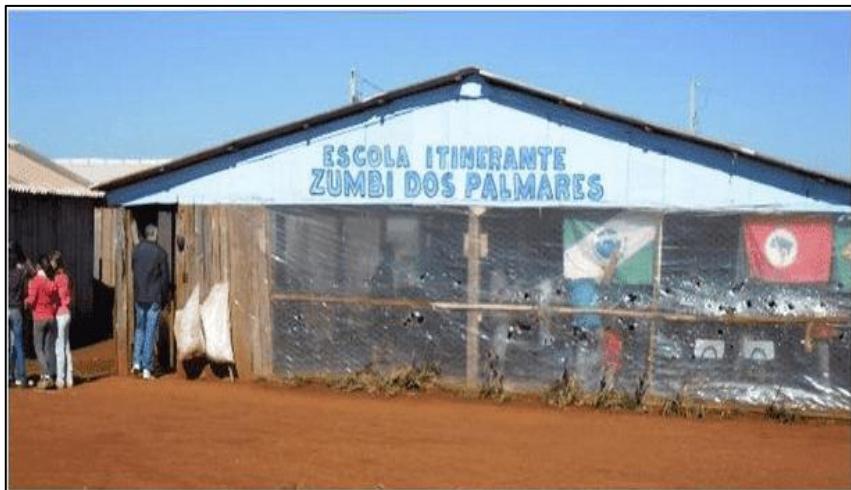
Vimos anteriormente que a Escola Itinerante (EI) foi criada para atender as crianças, adolescentes, jovens e adultos em situação de itinerância, enquanto estariam no acampamento lutando pela desapropriação das terras improdutivas e a implantação de assentamento (MST, 2008b, p. 88, *Apud Sapelli, 2019, p. 89*).

Em sua dissertação de Mestrado, intitulada “*O trabalho como princípio educativo nas escolas itinerantes do MST no Paraná*”, Janaíne Zdebski Silva (2013) analisou que a EI nasceu como uma escola dos Sem Terra, do MST, sem nenhuma vinculação direta com o Estado. Os acampados têm, inicialmente, bastante liberdade para organizar o espaço escolar, dividir os educandos em turmas, indicar os educadores, definir horários e dias de aula e imprimir sua orientação política na prática pedagógica. Mas logo que ela passa a existir, o Movimento já exige que o Estado a assuma. Afinal, os educandos precisam ter certificação dos anos de estudo e há a necessidade do financiamento das despesas que os Sem Terra e o MST não têm como garantir, nem custear (Silva, 2013, p. 81).

Destacamos o caso da EI Zumbi dos Palmares, no município de Cascavel, que teve sua existência como EI durante 12 anos, devido a morosidade da desapropriação de áreas de assentamento. Como vimos anteriormente, na fase da Escola Itinerante observa-se o desenvolvimento de processos político-formativos mais ousados, impulsionados por sua relativa autonomia em relação ao Estado. Esses avanços precisam ser preservados e continuados na escola de Assentamento.

Esta seção dedica-se a analisar e refletir sobre os desafios da transição institucional e administrativa da Escola Itinerante Zumbi dos Palmares para o Colégio Estadual e a Escola

Municipal do Campo. O objetivo é identificar as contradições surgidas na luta pela manutenção da autonomia político-pedagógica nesse processo de transição, destacando os mecanismos de controle exercidos pelos entes federados (Secretarias de educação), mas principalmente ressaltando a resistência da comunidade em manter a autonomia da Proposta do MST.



Fotografia 13: EI Zumbi dos Palmares (2012).
Fonte: PPP EMC Zumbi dos Palmares, 2022, p. 20.

Marlene Sapelli (2023), observou que em um processo de transição, seja ele produtivo ou não, é fundamental considerar as mudanças que, no contexto da Escola, vão além da estrutura física. Essas transformações envolvem a gestão e a reorganização do coletivo educacional, resultando em uma mobilização concreta da comunidade para garantir a construção coletiva do projeto educativo da Escola Itinerante. Ela argumenta que para aprofundar essas questões, é preciso entender a atuação dos sujeitos envolvidos, reconhecendo que na ação histórica, estão presentes valores, crenças e convicções que impulsionam cada indivíduo. “Ao analisarmos o que muda com a transição da Escola, percebemos que um dos principais fatores é o marco legal da mantenedora e sua influência sobre os processos pedagógicos” (Sapelli *et al*, 2023, p. 50).

Sobre o processo de transição, Vera Marcondes (2017) analisou que a transição foi resultado de estratégias mais ou menos conscientes dos diversos atores e grupos sociais, surgidas como consequência da confrontação entre interesses distintos e contraditórios, vindos da comunidade, setor de educação, educadores e educandos. Dessa maneira, a transição se torna um processo social orientado à obtenção de níveis mais equilibrados de sucesso em relação ao proposto como intenção político-pedagógica que se pretendia com a escola. Como essência, a transição possui um elemento de fundo relacionado com a articulação de alternativas para

construção do que se pretende, isto é possível quando o Movimento e a comunidade se colocam como atores corresponsáveis por esta construção (Marcondes, 2017).

Marlene Sapelli (2019) explica que ainda ao ser oficialmente desapropriada a terra, em 2012, a municipalização da Escola com oferta de Educação Infantil e dos anos iniciais do fundamental, ocorreu somente em 2014, mesmo tendo o Decreto nº 11.167, de criação e autorização da escola, entrado em vigor desde 06 de março de 2013. Entretanto, os anos finais do Ensino fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, que competiam a rede estadual, permaneceram como EI até o final de 2014, sendo regularizado como Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida somente em fevereiro de 2015 (Sapelli, 2019, p. 117).



Fotografia 14: Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida.
Fonte: Fernanda do Carmo Chiele, 05/2024.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal do Campo Zumbi dos Palmares e do Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida (2020), localizados no Assentamento Valmir Mota de Oliveira, no município de Cascavel/PR, ambas as escolas foram fruto do histórico de luta pela terra das famílias Sem Terra que conceberam a existência da escola em meio às ocupações de terra na região Oeste do Paraná. As origens dessas duas escolas remontam a consolidação do acampamento, em 05 de junho de 2003, depois de um longo processo de mobilização e organização.

Como permanecia o problema de acesso à escola para as crianças e jovens do acampamento, mesmo havendo os colégios de Rio do Salto e São Salvador que atendiam às crianças do acampamento, pois ainda havia aproximadamente 80 crianças fora da escola, algo

a mais teria que ser feito. Com o intuito de superar esse problema do acesso, tomou-se a decisão de organizar e construir a escola dentro do acampamento, a Escola Itinerante foi denominada como Zumbi dos Palmares, adotando como lema “Aprendendo com a Terra e com a Vida”. O ato político de inauguração ocorreu no dia 07 de fevereiro de 2004, tendo ocorrido o início das aulas no dia 10 de novembro de 2003, em estruturas improvisadas pela comunidade (Cascavel, 2020).

De acordo com o PPP da EMC Zumbi dos Palmares (2022), essa primeira experiência esbarrou em muitos entraves dentre eles: a falta de materiais escolares, estrutura, formação de educadores, e de merenda para os educandos. O estado permitiu que a experiência fosse realizada, no entanto não deu as questões estruturais, financeira e econômica para que se efetivasse.

Nesse período, a comunidade se reuniu e deu início à construção da Escola, a qual foi projetada com “muito carinho”, no sentido de zelo, cuidado, ouvindo todos os anseios da comunidade, desde a forma de construção em círculo, onde todos estão projetados de maneira a ser visto e ouvido. No entanto, pouca ou nenhuma condição financeira, o que tinha era: a estrutura física da escola incluía cobertura de lonas pretas doadas pela SEED e telhas de amianto, doadas pelas famílias. Cada brigada de 50 famílias assumiu a construção de uma sala de aula, incluindo a decoração externa da mesma (Cascavel, 2022, p. 15).

O coletivo de educadores, após reuniões e discussões se prontificou a fazer uma doação de R\$ 700,00 para a construção de salas de aula que foram utilizados na compra de prego, lonas, fretes de caminhões para buscar varas, carteiras, cadeiras no acampamento Dorcelina Folador. As famílias construíram uma cozinha para fazer lanche, uma pequena sala que serviria de secretaria, depósito de alimentos e material escolar. Naquele momento, a escola seguia as atividades do acampamento sendo de responsabilidade das famílias toda sua organicidade como por exemplo: como seria as aulas, todo o trabalho da escola: limpeza, organização, doação de alimentos, material de limpeza, material pedagógico, entre outras questões. Também era dialogado dentro da comunidade quem seriam os educadores, e foi discutido a proposta pedagógica, a identidade da escola, seus símbolos e seu calendário, sendo uma relação muito próxima e direta entre escola e comunidade (Cascavel, 2022, p. 16).

Ainda em 2004, com a ampliação das famílias acampadas, no dia 1º de agosto, foi realizada uma nova ocupação de terra no mesmo complexo de fazendas da Cajati, com famílias do Acampamento Dorcelina Folador e oriundas de outras regiões do Paraná, totalizando 1.200

famílias. Com isso, parte dos educadores/as acompanharam o movimento territorial das famílias para assegurar a continuidade das aulas, as quais tiveram o início na nova ocupação no dia 2 de agosto, enraizando a escola no Acampamento 1º de Agosto (Cascavel, 2020).

Já em 2011, com a conquista da desapropriação de uma das matrículas do Complexo Cajati, foi garantida a criação do Assentamento Valmir Mota de Oliveira. Considerando que a localização do novo assentamento ficaria centralizada com relação às outras ocupações de terra existentes na região, em 2012, a Escola Itinerante Zumbi dos Palmares realizou nova itinerância para funcionar no Pré-Assentamento Valmir Mota de Oliveira.

A implantação da Escola Zumbi dos Palmares na área da fazenda Cajati foi resultado da luta realizada pelas famílias do acampamento. Essa era uma escola considerada itinerante e estava situada no local destinado à construção do Centro Comunitário do Assentamento. Em 2012, possuía 9 salas de aula, 1 biblioteca, 1 secretaria e 1 refeitório (PDA, 2012). Atendendo da educação infantil ao ensino médio, pretendendo, para o próximo ano, ofertar a alfabetização de jovens e adultos (Pastório, 2015, p. 95).



Fotografia 15: Antiga placa da Escola, talhada na madeira.
Fonte: Fernanda do Carmo Chiele, 05/2024.

Dessa maneira, passou a atender, além do pré-assentamento, três comunidades acampadas, sendo elas a do 1º de Agosto, a do 7 de Setembro e a do Resistência Camponesa. Como vimos anteriormente, a partir de 2012, foram iniciados os processos para criação, autorização e funcionamento da instituição escolar com duas mantenedoras (Município e Estado do Paraná), enquanto Escolas de Assentamento, sendo, em 2014, publicados os atos

legais de formalização da Escola Municipal do Campo Zumbi dos Palmares e do Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida⁷⁸.

De acordo com Marlene Sapelli (2019), a Escola Zumbi dos Palmares foi criada no Acampamento Dorcelina Folador (Fazenda Cajati), no ano de 2003, dando início às atividades⁷⁹, em agosto de 2004, a Escola itinerou para o Acampamento 1º de Agosto (após nova ocupação no Complexo Cajati em Cascavel), inaugurando oficialmente em fevereiro deste mesmo ano, a EI funcionou em ambos os espaços até 2005. Já em 2012, itinerou do Acampamento 1º de Agosto para o pré-Assentamento Valmir Motta de Oliveira. Ainda em 2012 incorporou a EI Oziel Alves, atendendo os acampamentos 1º de Agosto, Casa Nova, 7 de Setembro e do pré-assentamento. Apenas em 2014 efetivou-se como escola de Assentamento, passando a funcionar como duas escolas: Escola Municipal do Campo Zumbi dos Palmares e Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida⁸⁰.

De acordo com os dados do Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal do Campo Zumbi dos Palmares (2022), a instituição atende educandos da Educação Infantil IV e V, Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), Educação de Jovens e Adultos (EJA), dispondo também de Educação em Tempo Integral para todos os educandos do Ensino Fundamental e Sala de Recurso Multifuncional.

Funciona nos períodos matutino, vespertino e noturno (EJA), atendendo um total de 30 educandos na Educação Infantil, 64 educandos no Ensino Fundamental I (Anos iniciais), 64 educandos em tempo integral, 11 educandos na modalidade Educação de Jovens e Adultos e um educando da Sala de Recurso Multifuncional. Todos os educandos do fundamental estão matriculados no Ensino em Tempo Integral.

⁷⁸ Informações encontradas no documento Inventário da Realidade e Cartografia Social, possibilidades metodológicas nas escolas do campo (2020, p. 47-49).

⁷⁹ De acordo com o PPP da EMC Zumbi dos Palmares (2022) a primeira demanda do MST para as EIs era formar os educadores. O I Curso Estadual de Formação de Educadores/as da Escola Itinerante, que aconteceu entre os dias 29/09 e 03/10 de 2003, em Quedas do Iguaçu, no Acampamento Dez de Maio. Esse evento não contou com recursos públicos. Então, coube ao Setor Estadual de Educação do MST viabilizar o transporte e alimentação, assim como assessorias. Nesse caso, os educadores do Acampamento Dorcelina Folador, do município de Cascavel, utilizaram um caminhão para se deslocarem até o local do evento. E, neste curso, discutiu-se como organizar a escola, o método curricular a ser trabalhado e o significado da mesma. Na volta dos educadores/as, a comunidade assume a tarefa de implementação da Escola Itinerante Zumbi dos Palmares, no acampamento Dorcelina Folador (Cascavel, 2022, p. 14).

⁸⁰ À medida que os acampamentos sofriam despejos e ficavam vulneráveis à violência das organizações da sociedade rural e do governo federal e do Paraná, os coletivos foram se desfazendo, mudando para outros lugares, e as escolas também teriam que mudar. Esse foi o caso da EI Novo Caminho do Campo, em Céu Azul, na BR-277 que, posteriormente, passou a integrar a EI Zumbi dos Palmares em Cascavel (MST, 2008; Leite, 2017).

Quanto ao quadro de funcionários, a escola conta com diretora, coordenadora pedagógica, secretário, instrutor de informática e monitor de biblioteca. Sete professores, um agente de apoio pedagógico e uma estagiária. Quatro profissionais terceirizados para as atividades das oficinas oferecidas para educação em tempo integral. Duas funcionárias de serviços gerais e duas cozinheiras contratadas por empresas terceirizadas. Nove profissionais residem nas comunidades que a Escola atende e os demais residem no meio urbano do município de Cascavel.

A organização da escola é a partir do Complexo de Estudo, que trata da realidade vivida pelo estudante, a Porção da Realidade parte da vida da comunidade escolar, assim sendo, por meio de pesquisa a comunidade escolar tem como desafio todos os anos de inventariar essa comunidade para compreender as relações presentes na escola e seu entorno. Atualizar as informações que compõem o Inventário da Realidade, que é um retrato das comunidades e também é necessário para que os professores que não vivenciam essa realidade de Acampamento/Assentamento, possam compreender o contexto social das famílias e a organização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), respeitando e superando conceitos existentes.

A avaliação na Educação infantil tem dimensão formadora, com o acompanhamento do processo contínuo de desenvolvimento dos educandos e da apropriação do conhecimento, como suporte para ação educativa. Os registros das avaliações se dão por meio de portfólios e do Parecer Descritivo, considerando os aspectos qualitativos acumulados ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

No Ensino Fundamental a avaliação é uma prática pedagógica intrínseca ao processo de ensino e aprendizagem, com a função de diagnosticar o nível de apropriação do conhecimento pelo educando. A promoção dos educandos ao final do 1º Ciclo (1º, 2º, e 3º anos) e 2º Ciclo (4º e 5º ano) ocorre de forma contínua, ou seja, o educando não poderá ficar retido no ano escolar matriculado, exceto por falta da frequência mínima anual exigida de 75% (setenta e cinco por cento) do total das horas letivas.

O registro do aproveitamento escolar é efetuado por meio de Parecer Descritivo. Ao final do 1º Ciclo que é o 3º ano, se o educando não apresentar o rendimento escolar adequado para o respectivo ano irá frequentar no ano seguinte o 4º ano do Ensino Fundamental sob a condição de frequentar a Classe Intermediária no contraturno. As análises do desempenho escolar de cada turma e educando são realizadas trimestralmente no Pré-conselho e no Conselho de Classe.

Aos educandos que necessitam de atendimento especial fora das dependências da Instituição de Ensino têm direito a: dispensa de frequência, enquanto perdurar comprovadamente a situação excepcional, bem como às atividades pedagógicas, provas, testes, trabalhos e tarefas para elaboração e execução domiciliar, que serão computados para avaliação. Para os educandos com rendimento escolar abaixo do esperado é proporcionada recuperação de estudos, de forma paralela, ao longo do ano, sendo planejada pelo professor regente por meio de atividades complementares, e, se necessário, além desse atendimento o educando é encaminhado para o Reforço Escolar. Os resultados da recuperação são incorporados às avaliações efetuadas durante o período letivo, constituindo-se em mais um componente do aproveitamento escolar (Cascavel, 2022, p. 67).

Quanto a estrutura física da escola, é constituída por diferentes ambientes sendo eles: 13 salas de aula, sala da direção e coordenação pedagógica, secretaria, sala dos professores, biblioteca, laboratório de informática, cozinha, refeitório, lavanderia, dois almoxarifados, dispensa para guardar mantimentos, dois banheiros feminino e masculino para uso dos educandos, dois banheiros para uso dos adultos, um banheiro com chuveiro para uso geral, dois banheiros dispondo de acessibilidade para deficiente físico, um parque infantil, um espaço físico de uso temporário para armazenamento de lixo e material reciclável e ainda possui o espaço destinado a agrofloresta de uso comum com o colégio estadual.



Fotografia 16: Portão de entrada da Escola Municipal do Campo Zumbi dos Palmares. Fonte: Fernanda do Carmo Chiele, 10/24.



Fotografia 17: Escola Zumbi dos Palmares vista de dentro.
Fonte: Fernanda do Carmo Chiele, 10/2024.



Fotografia 18: Apresentação das turmas no Tempo Formatura: Escola Zumbi dos Palmares. Fonte: Fernanda do Carmo Chiele, 05/2024.

Um dos elementos presentes na Proposta Pedagógica do Movimento e que vem se concretizando na Escola Zumbi dos Palmares é o Tempo Formatura que realiza-se semanalmente às terças-feiras e sextas-feiras envolvendo a comunidade escolar e o Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida, nessa atividade entoa-se os Hinos e realizam apresentações de diferentes turmas. O Tempo Formatura, é um momento em que os educandos expressam para toda a comunidade escolar os conteúdos apropriados, por meio das intervenções dos professores nos componentes curriculares de História, Geografia, Ciências,

Arte, Educação Física, Matemática, Língua Portuguesa e Língua Estrangeira (Espanhol) (Cascavel, 2022, p. 130).



Fotografia 19: Parquinho da Escola Zumbi dos Palmares.
Fonte: Fernanda do Carmo Chiele, 05/2024.



Fotografia 20: Pátio da Escola Zumbi dos Palmares.
Fonte: Fernanda do Carmo Chiele, 05/2024.

A Angela Lisboa Gonçalves, nossa entrevistada, trabalhou na EI Oziel Alves ela relatou que a Escola Itinerante Zumbi dos Palmares teve início em um contexto de ocupações e organização comunitária. O Complexo Cajati começou com a primeira área ocupada, um

acampamento chamado Cirlene Cézar. Com o aumento do número de famílias, ocorreu a ocupação de outra área, o acampamento Dorcelina Folador. À medida que Dorcelina recebia mais pessoas, uma nova ocupação foi realizada, o acampamento 1º de Agosto.

Ela conta que a escola surgiu inicialmente no Dorcelina, devido à falta de atendimento educacional adequado na Escola de Rio do Salto, onde as crianças enfrentavam discriminação por sua condição de Sem Terra. Diante dessa realidade, as famílias decidiram buscar alternativas para garantir o acesso à educação.

Posteriormente, a escola foi transferida para a ocupação 1º de Agosto, acompanhando o acampamento. Por conta dessa itinerância, alguns educadores foram direcionados a outro acampamento, saindo do Dorcelina para formar uma nova escola, a EI Oziel Alves. Assim, a organização escolar se dividiu, com a EI Zumbi dos Palmares estabelecida no 1º de Agosto e a EI Oziel Alves em outra localidade (Acampamento Casa Velha, atual Acampamento Resistência Camponesa).

Quando questionada sobre o trabalho na EI a entrevistada relatou que

quando saiu esse assentamento... a brigada, né, que é o grupo de famílias de todos os acampamentos, começou a discutir em fixar a escola, deixar de ser itinerante. Por que qual era a nossa questão? Quando você é escola itinerante, você tem uma mantenedora. Uma escola matriz, né? E aí você é um braço da escola. Mas daí... o processo da escola...da criação da escola itinerante...ela foi aprovada em 2003. Aqui no Paraná, né? Só que todo ano a escola tem um convênio que...tipo assim que paga os educador...sabe? Só que, por exemplo, assim... para a cozinha... não paga ninguém para a cozinha. Só paga para a escola que é a mantenedora. Daí, por exemplo, quando eu trabalhava, nós trabalhava na Oziel, nós éramos em cinco pessoas que trabalhavam na escola. Só uma pessoa era contratada. Daí nós dividimos, sabe? Tipo assim...nós recebíamos 500 reais. Aí nós dividia cem reais pra cada um. Que que sobrou? Pensa...E aí o convênio... era assinado sempre...março, abril...daí você fica até lá, sem receber salário tipo assim... então a escola Itinerante é muito...uma questão assim de princípio mesmo, sabe? De ter educação, de fazer porque...financeiramente ela não... sabe. Você trabalha assim porque você acredita mesmo, sabe? Na proposta, você acredita que...o trabalho vai ajudar a construir uma outra formação, né? uma formação mais humanizada (...) (Gonçalves, A. L., 17/10/2024).

Ao relembrar algumas situações de como ocorreu o processo de transição das Escolas ela colocou como exemplo: “se você precisasse de uma matrícula, você tinha que ir lá em Rio Bonito (na Escola Base), uma transferência a mesma coisa”, era difícil o acesso à escola nessas questões administrativas. Por conta disso, a comunidade começou a discutir a municipalização da Escola.

Então, daí foi uma discussão da gente municipalizar a escola. Uma família queria, outra família não queria. As famílias que tinha a escola dentro do acampamento, elas queriam. Mas por exemplo... as famílias que vieram aqui pro Valmir Mota, elas moravam no acampamento Sete de Setembro. E no Sete de Setembro, as crianças estudavam no São João. E daí... tem coisa que é meio loucura, né? Quando nós viemos pra cá, foi desmanchada a estrutura antiga das escolas. Só que qual que era a estrutura antiga, a madeirite... pense... uns 15 anos de madeirite. Aí desmanchava tudo a madeirite, pra ti fazer (risos) pensa como é que ficou... E daí aqui, sabe? Foi feita uma terraplanagem bem grandona. E é um lugar muito alto, tem vento o tempo inteiro. É inverno, é verão... Era aquele ventão. E vinha aquela poeira pesada não tinha água. Não tinha luz quando nós começamos... tinha só uma estrutura velha. Sem água, sem luz, sem banheiro, era patente, sabe... Era patente... Os pais do Sete de Setembro, quase morriam... dizia isso aí, ó, é uma loucura! (Gonçalves, A. L., 17/10/2024).

De acordo com a Angela Lisboa Gonçalves, o tempo foi passando e apenas em 2014, o prefeito anunciou que construiria a escola com estrutura de alvenaria. Durante esse período, enquanto as atividades escolares eram realizadas na estrutura de madeirite, a sala dos professores ficava em uma área mais baixa do terreno, em algumas ocasiões quando chovia muito, a enxurrada invadiu o espaço. “Em um desses momentos, enquanto todos estavam reunidos, uma forte enxurrada tomou conta do local fazendo com que ratos começassem a sair apressadamente dos buracos”. A professora lembra que nessa ocasião havia visita na Escola, “então, assim, a gente começou a rir e eu tentava me controlar na frente da visita né, mas olha... é quase uma insanidade... Ele deve ter pensado são tudo louco” ... (Gonçalves, A. L., 17/10/2024).

Quando questionada sobre as mudanças com a transição da Escola, ela relatou que

Nós, quando começamos, lá na Oziel a gente tinha que passar as atividades, sendo aquele negócio de “estêncil”...Aí, hoje, sabe, para mim, assim, é tipo assim, eu chego na sala, daí a sala tem ar condicionado, tem cadeira, que era que era, nunca tivemos mesa para as crianças estudar, sabe? Tem cadeira, tem ar condicionado, tipo, sabe, quando você fica pensando “meu Deus será que tô aqui mesmo?”, porque também a gente sonhou tanto com isso, que quando você vê realizada, igual quando eu ter [ei] meu lote, acho que eu nem vou acreditar, sabe? Que eu vou estar lá, sabe? É, porque é... tão difícil que foi. E aí, para mim, assim, copia, tirar cópia, sair de dar uma cópia para cada aluno... para mim, ó, e para o que me deixa mais triste é quando a gente erra alguma coisa e tem de jogar cópia fora, sabe? Mas uma cópia, porque é um negócio, é absurdo. Mas que bom, né? Que bom, que isso, melhorou (Gonçalves, A. L., 17/10/2024).

Em sua fala, a entrevistada deixa claro que as mudanças e melhorias na estrutura da Escola e o acesso aos materiais escolares e didáticos foram muito benéficas. Quando questionada a respeito da Proposta Pedagógica e das mudanças ocorridas durante a transição da escola, ela relatou que, ao longo do tempo, perderam muitas coisas, e destacou que foi uma perda significativa.

A gente perdeu muita coisa, assim, eu digo, assim, muito mesmo, nós, quando nós tinha escola itinerante, nós tinha escola do Estado e do Município junto, então nós tinha, na verdade nós era [éramos] um coletivo, né? As crianças eram as mesmas, né? A gente fazia o Núcleo Setorial, e a gente fazia tudo...é, sabe, era outra, assim, outra coisa, né? E, os ciclos de formação, de formação humana, né? (Gonçalves, A. L., 17/10/2024).

Diante das questões pedagógicas ela nos deu o seguinte exemplo:

(...) nós fazemos o “Parecer Descritivo” a gente não dá uma nota, porque a gente entende que a nota, o número não diz nada, se você é oito, o que diz o teu oito? Eu e você podemos ser oito, na mesma matéria, mas nós somos diferentes no aprendizado, você pode dominar mais uma coisa, eu posso dominar mais outra, mas o nosso oito é igual, né? Então, o importante não é a minha nota em relação a você, o importante é o meu conhecimento, sobre o que eu tinha, né? Então eu tenho que ampliar, não importa o teu, porque você é outra, né? Tem outra formação, né? A gente nunca vai ser igual (...). Então é valorizar assim o processo de aprendizado da criança, da pessoa, né? E aí, quando nós fazíamos parecer descritivo no acampamento, nós fazia, nós parava a escola, tipo assim, no sábado, no domingo de noite, chamava a família da criança, chamava a criança, os professores todo mundo que dava aula pra ele, e a gente escrevia, sabe? O que que a criança aprendeu, o que que ela não aprendeu, e a família questionava, e a gente fazia o parecer? Hoje, a gente ainda faz o parecer... talvez a gente tenha até melhorado, sabe? Em alguns quesitos do parecer (...). Mas, a gente recebe questionamento todo o tempo da SEMED (Secretaria de Educação do município de Cascavel) sobre o parecer, porque as escolas, as demais escolas não têm uma Proposta Pedagógica (efetiva), talvez as pessoas vão vivendo aquilo e nem pensam assim: o que meu filho tá aprendendo, o que tá servindo isso? E a nossa formação já é o contrário disso, porque tem que aprender isso, né? Porque a gente quer formar uma pessoa mais humanizada, uma pessoa que consiga ter entendimento da realidade, consiga agir sobre ela, que consiga viver isso, né? E aí, a SEMED questiona o tempo inteiro o nosso parecer (...) (Gonçalves, A. L., 17/10/2024).

O parecer descritivo cumpre a função de descrever com fundamentos científicos desde os conhecimentos trabalhados e os objetivos de ensino e objetivos formativos previstos no semestre, o desenvolvimento de cada educando, de forma clara e objetiva e de compreensão para comunidade escolar (educandos e família) e concretizar encaminhamentos. O registro do

parecer descritivo vem substituir os tradicionais boletins com notas escolares. Este registro é resultado do diálogo realizado por cada educador, com o coletivo dos educadores do ciclo sobre o educando e seu desenvolvimento em cada período.

O Parecer é feito semestralmente depois de todo o processo de registro da avaliação que os educadores fizeram nas pastas de acompanhamento e na pasta de avaliação e todos os outros recursos que se fizerem necessários, o educador de cada turma elabora o parecer de cada educando de sua respectiva turma. É importante que o educador tenha muito cuidado e seriedade ao elaborar o Parecer Descritivo, pois não está escrevendo sobre qualquer coisa, mas, está escrevendo sobre a vida escolar do educando (Cascavel, 2022, p. 97).

Angela Lisboa Gonçalves analisa ainda que é um desafio diário manter alguns aspectos da Proposta Pedagógica, tanto o Parecer Descritivo como o Conselho de Classe participativo. Ela explicou que, ao longo dos anos, houve períodos em que estavam mais fortalecidos em alguns aspectos e outros em que estavam menos. Um exemplo disso era o Conselho de Classe participativo, outro elemento da Proposta que ainda é mantido. No modelo de Conselho de Classe participativo, realiza-se o Conselho com a avaliação dos professores sobre os alunos, e também com os alunos avaliando a Proposta Pedagógica e o trabalho dos professores.

Quando você vai ouvir eles, é incrível, eles falam cada coisa assim de você, que às vezes nem você percebe, e que é muito importante, sabe? E eles te avaliam do trabalho, e eles sabem quando a gente tá enrolando, e quando a gente de fato planejou uma aula, sabe? E eles... nós ficamos depois da pandemia, nós demoramos para retornar com o Núcleo Setorial, e era uma pauta deles, eles ficaram pedindo, sabe? Cadê o Núcleo Setorial, cadê o Núcleo Setorial (...)? e aí, aí, nos Núcleos Setoriais, eles também fazem reunião, sabe? O que que incomoda eles? E aí é incrível, assim, sabe? Porque a gente olha para a escola numa perspectiva nossa (...). É uma outra realidade, que de fato... se a gente pensa, a escola só existe por causa da criança, né? Do aluno, do educando... se a gente não dá a voz para ele, não tem por que ter escolas. A escola fica sem função, né? A opinião dele também tem que ser importante. Até para melhorar nosso trabalho. A nossa proposta, sabe? Ela é muito assim, nesse sentido de humanizar e de que essa relação seja muito próxima (...) (Gonçalves, A. L., 17/10/2024).

De acordo com o PPP da Escola, o Conselho de Classe Participativo é espaço-tempo de efetivar a avaliação dialógica, de chamada para o compromisso com o estudo e a formação e não para obter notas. Ele é também, um espaço de divisão do poder da instituição escolar, no qual avaliam-se cada sujeito e cada instância da escola envolvida no processo educativo. É na perspectiva de implementar concretamente os princípios da educação da proposta, que os

Conselhos de Classe Participativos se colocam com esta função, espaço-tempo, participativo e democrático com a finalidade de avaliar e diagnosticar o processo ensino aprendizagem e a formação humana como um todo no conjunto da escola.

A Proposta considera que avaliar é parar e olhar o que foi feito e como foi feito, tendo como referência os objetivos propostos e para isso é fundamental o olhar dos diferentes atores envolvidos nesse processo, para que a escola e a sua pedagogia sejam vistas dos diferentes lugares que cada um ocupa e que os papéis possam ser avaliados por estes olhares. Está previsto no documento que os Conselhos de Classe Participativos acontecerão ao final de cada semestre, sempre a partir da metodologia proposta, que apresenta três momentos básicos:

No primeiro momento, cada educando deverá elaborar sua auto avaliação em forma de Parecer Descritivo do seu desempenho em classe, levando em consideração os elementos da aprendizagem e de participação coletiva na turma. Avaliará também os educadores, o todo da escola e a participação da comunidade na escola. O educador fará a avaliação da turma considerando os elementos arquivados na Pasta de Acompanhamento e a avaliação do coletivo dos educadores. Para isso a Equipe Pedagógica da escola apresentará anteriormente os critérios. No segundo momento o educador e educandos com o apoio da Equipe Pedagógica sistematizarão as autoavaliações elaborando um parecer descritivo da turma e da escola segundo os critérios estabelecidos em cada. No terceiro momento será realizado um encontro educandos e educadores, comunidade, pais e mães. O/a educador/a da turma apresentará a sistematização. Todos os envolvidos no processo de avaliação serão ouvidos e após complementarão com análises, sugestões, questionamentos, desafios e até mesmos alertas e quais os passos a serem seguidos, como: replanejamento dos educadores, fazer conversa com os pais, registrar em atas os combinados, expondo-os. Participam deste momento a direção e/ou direção auxiliar, equipe pedagógica, os educandos e educadores da turma, bem como pais/mães ou responsáveis pelos educandos, membros do Conselho Escolar, Associação de Pais e Professores do Resistência Camponesa (Cascavel, 2022, p. 110-111).

Havendo necessidade, também poderá ter um momento, antes do terceiro, onde os educadores e equipe pedagógica se reúnem para também confrontar suas avaliações, dialogar sobre educandos, tomar definições coletivas quanto aos caminhos a seguir na condução do processo, que serão levados ao Conselho de Classe Participativo.

O documento enfatiza a importância do Planejamento, que deve considerar que o/a educador/a deve conectar os conteúdos historicamente acumulados e sistematizados com a realidade dos/das educando. Portanto, ao ter acesso ao Inventário da Realidade parte da vida da comunidade escolar, e outras fontes de pesquisa (livros, revistas, jornais outras), compreender as Matrizes formativas (Escola e Vida, Trabalho, Luta Social, Organização Coletiva, Cultura e

História anexo plano de estudo), ter acesso e clareza dos Objetivos formativos estando aberto para conhecer a comunidade Acampamentos/Assentamento do MST, compreender minimamente o contexto que a escola está inserida respeitando e compreendendo sempre a Luta desta Comunidade por acesso e construção da Escola, mas principalmente de uma Educação do Campo com princípios humanistas e socialistas para formação integral dos sujeitos que dela fazem parte.

A partir de todas essas colocações podemos inferir que:

O Planejamento não é estático assim sendo todos os semestres devem ser realizados novos Complexos de Estudo pois a realidade vivida principalmente em Acampamentos e de mudanças sendo que esse é um movimento contínuo, portanto, os/as educadores/as que assumem o compromisso de trabalhar nessa escola estão sempre em estudo, porque além desde Planejamento semanal tem o Plano Diário com base no Semestral, mas de maneira mais clara, objetiva e específica. O Processo pedagógico é coletivo e assim precisa ser conduzido, enraizando-se junto à comunidade tornando-se forte. A organização dos coletivos de educadores ocorre em 03 níveis: coletivo de educadores da escola (fundamental) e coletivo de educadores do ciclo e individualmente. Coletivo de educadores do ciclo: reúne-se semanalmente, para formação, para a realização da hora atividade, realizando avaliações, estudos e planejamento. Planejamento da escola: São encontros mensais que envolvem todo o coletivo escolar. Neste dia os educandos estarão envolvidos com as tarefas à distância ou no Tempo Integral ou em Atividades Pedagógicas já previstas no calendário Escolar com dispensa dos educandos (Cascavel, 2022, p. 120).

A tabela abaixo representa os ciclos de formação a partir da faixa etária:

CICLO DA VIDA	IDADE
Ciclo único I	4 anos, 5 anos, 6 anos, 7 anos e 8 anos
Classe Intermediária II	9 anos e 10 anos
Classe Intermediária (colocar a CI entre o 4º e 5º ano)	

Tabela 3: Organização da EMC Zumbi dos Palmares nos Ciclos de Formação Humana Anos Iniciais. Fonte: PPP EMC Zumbi dos Palmares, 2022, p. 55.

A tabela, a seguir, demonstra os ciclos de formação considerados para Registro escolar:

Idade	Anos escolares na Educação Básica	Ciclo da Educação Básica	Ciclo de Formação Humana
4 e 5 anos	Educação Infantil	Ciclo Único da Educação Infantil	I Ciclo
6 anos	1º ano – EF	I Ciclo do Ensino Fundamental	II Ciclo
7 anos	2º ano – EF		
8 anos	3º ano – EF		
9 anos	4º ano – EF	II Ciclo do Ensino Fundamental	III Ciclo
10 anos	5º ano – EF		

Tabela 4: Organização considerada para fins de Registro Escolar.

Fonte: PPP EMC Zumbi dos Palmares, 2022, p. 55.

Conforme visto, o planejamento deve estar intimamente ligado à realidade dos educandos e alinhado à Proposta de Educação do MST, que se fundamenta no Ciclo de Formação Humana e nos Complexos de Estudo. Além disso, é essencial considerar o perfil do sujeito que se deseja formar, integrando, assim, os Objetivos Formativos e os Componentes Curriculares.

A professora Lucimar Calaça, agricultora e moradora no Assentamento Valmir Mota, foi uma de nossas entrevistadas, ela leciona atualmente na Escola Zumbi dos Palmares, e iniciou sua jornada no MST em 2004, quando foi morar no Acampamento Dorcelina Folador e lá foi convidada para trabalhar na Escola Itinerante, ela nos relatou que

Chegando lá no acampamento do Dorcelina Folador na época, eu tinha apenas Ensino Médio. No Dorcelina Folador, era em torno de 500 e poucas crianças. Na Escola Itinerante, era um grupo muito grande de crianças. Vindos de diversos locais do estado do Paraná e do Paraguai. As crianças não sabiam ler e ainda não tinham documentação. E a escola itinerante já estava em funcionamento, que ela iniciou em 2003. E eu lembro que o coordenador do meu grupo, que a gente foi inserido no grupo de famílias. Era formado por grupos. Grupos de 12 famílias, se não me falha a memória. De 12 famílias, é o grupo de família. No meu grupo, eu lembro quando eu cheguei, o meu coordenador foi lá me recepcionar, mostrar onde eu podia fazer o meu barraco. E ele perguntou minha escolaridade, falei que eu tinha ensino médio. E ele perguntou se eu não queria trabalhar na escola, porque estava faltando educadores na escola. Chegando, eu já falei nossa, mas tenho só Ensino Médio. Ele falou, não tem problema aqui. Aqui eles vão estudando, vão trabalhando, vão fazer as coisas junto. E eu me interessei na época, porque tinha que desenvolver alguma atividade. Eu já fiquei no setor de educação. E eu comecei na escola... Eu comecei a atuar como educadora, ali na alfabetização eram turmas grandes, com muita dificuldade de material escolar, com diferentes tipos e níveis de aprendizagens, uns liam e outros não liam. Era uma loucura, assim, pode se dizer. E eu sem formação alguma. Daí tinha um coordenador local, um menino, o Alessandro, que ele tinha se formado em magistério, e aí abriu uma turma de magistério no Rio Grande. Foi onde ele já me indicou para fazer magistério e funcionava assim... Eu ficava 40 dias no

Rio Grande eu e outro grupo, que era um grupo grande, 40 e poucos educadores, né? Mas era um grupo muito grande (Calaça, 12/03/2025)⁸¹.

Lucimar Calaça nos contou algumas situações vivenciadas por ela durante seu trabalho na Escola Itinerante, das dificuldades para manter a escola funcionando, uma das situações ocorreu durante a itinerância para o Acampamento Primeiro de Agosto,

Teve uma situação que dois educadores seguravam o quadro e um escrevia, e as crianças sentadas na aveia, copiando... E aí, enquanto isso, a gente fez uma arrecadação de 700 reais, da ajuda de custo que vinha para a gente, a gente doou 700 reais para montar as salas de aula. Foi comprado lona. Aí as famílias começaram a construir... dois dias o acampamento, a cidade de lona preta se ergueu novamente. E a escola também. Só que quando foi terminado de construir, nós não desfrutamos muito. Deu um temporal, destruiu tudo. Aí as famílias começaram ir no mato, buscar bambu, onde as salas foram levantadas de esteira de bambu. Nesse meio tempo, eu fiquei ali 2004, 2006, por aí eu fiquei no Primeiro de Agosto e terminei o magistério no Rio Grande do Sul (Calaça, 12/03/2025).

A professora Lucimar Calaça que atualmente mora no Assentamento Valmir Mota de Oliveira, foi assentada em 2012 quando a área foi comprada pelo Incra, conforme relatado no primeiro capítulo deste trabalho. Sobre esse assunto ela relatou que

Aconteceu a compra dessa área aqui. Aí nisso deu tempo de eu iniciar o curso de Pedagogia também. E aconteceu a compra dessa área aqui. E foi em 2012 que a gente veio para essa área. É isso mesmo. A escola começou em 2012, se não me falha a memória. Aí o que aconteceu? Quando compra uma área e tem uma escola itinerante no acampamento, outra fica na beira da Br. Aí saiu um assentamento no estado do Paraná lá em Jacarezinho, aí parte das famílias foi para lá. Dois espaços foram para esse assentamento. Já diminuiu um número ali um pouco das crianças...Aí a gente tem uma área legalizada. Então a gente começa a lutar por uma escola. A escola municipal e um colégio estadual (Calaça, 12/03/2025).

Outra situação vivenciada pela entrevistada no processo de itinerância para o pré assentamento foi a luta pela Escola legalizada, conforme lembra Lucimar Calaça:

E aí, quando legaliza a escola aqui, a gente acaba com a escola itinerante. Porque, assim, quando você vai lutar por uma escola, uma escola legalizada, daí só o grupo daqui, fica só um pouquinho. Sendo que a gente tinha essas

⁸¹ CALAÇA, L. R. Entrevista concedida em 12 de março de 2025. Realizada por Fernanda do Carmo Chiele, nas dependências da Escola do Campo Zumbi dos Palmares, no Assentamento Valmir Mota, Complexo Cajati – BR-277, Cascavel – PR. Duração: 42 min. 24s.

crianças, a gente junta todos no caso (todas as comunidades do complexo Cajati), fortalece aumenta o número de alunos que fica mais fácil, a gente consegue legalizar a escola... Eu lembro que foi outra luta. Aí cada espaço construiu uma sala de aula, era todas remendadas, todos cada um, uma de madeirite, outra de madeira, o Resistência Camponesa construiu duas. Acho que era duas. O Primeiro de Agosto duas. O Valmir Mota duas... sei que essa escola funcionou seis meses sem água, sem luz. Era eu e os motoristas que... até o seu Lauri que ajudava trazer água, na época... enchia um galão de água lá em cima na beira da BR, minha casa era lá (Calaça, 12/03/2025).

Após a efetivação da compra da área e distribuição dos lotes, então também fica definida a área destinada para as escolas.

O município, aí, assumiu a escola.... E abriu um teste seletivo para a gente fazer teste seletivo. E poder trabalhar na escola, né? Só que ainda a gente... O Iraci Salete Strozak, que antes era a nossa... Era que a mantenedora da documentação, que é o Colégio Iraci Salete Strozak lá de Rio Bonito. Aí, acontece essa desmembração. O Iraci Salete deixa de cuidar... O município nos assume os alunos passam a ser do município. Aí começa toda a questão legal. A gente pode indicar uma diretora. A gente fez o teste seletivo. Alguns de nós continuamos no quadro. Vieram professores de fora (Calaça, 12/03/2025).

A trajetória das escolas no Assentamento Valmir Mota de Oliveira, é um testemunho notável da luta e resiliência das famílias Sem Terra em prol da educação. Desde as origens em acampamentos, com estruturas improvisadas e escassez de recursos, até a formalização e aprimoramento de suas instalações, o caminho foi marcado por desafios e superações. A transição de escolas itinerantes para instituições formalizadas, conforme analisado por Vera Marcondes (2017) e Marlene Sapelli (2019), não foi um processo linear, mas sim o resultado de estratégias conscientes e da confrontação entre múltiplos interesses. A comunidade, os educadores e os estudantes, em um esforço conjunto, foram os atores responsáveis por moldar essa realidade, buscando um equilíbrio entre a intenção político-pedagógica e as necessidades concretas do dia a dia.

As entrevistas com as professoras Angela Lisboa Gonçalves e Lucimar Calaça revelam a profundidade e as contradições desse percurso. Por um lado, a alegria e o reconhecimento das melhorias estruturais, como salas de aula com ar-condicionado, cadeiras e material didático adequado, que representam a concretização de um sonho de anos. Por outro, a percepção de perdas em aspectos fundamentais da proposta pedagógica original, como a integralidade do coletivo e a riqueza dos ciclos de formação humana que caracterizavam as escolas itinerantes.

Contudo, mesmo com as transformações e os desafios de manter a essência de suas raízes, as escolas seguiram evoluindo em sua oferta educacional. De acordo com o Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida (2025), a instituição oferta Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º), Ensino Médio e Educação Especial. Além de programas e projetos como a Classe Intermediária, o Aluno Monitor e Robótica.

O Colégio é organizado de acordo com a proposta de Ciclo de Formação Humana e Complexo de Estudo, funcionando nos turnos matutino e vespertino, dispondo de avaliação semestral a partir do Parecer descritivo (não é feita por notas), o quadro de professores dispõe de 18 profissionais de ensino, sendo que apenas 4 deles pertencem ao Quadro Próprio do Magistério (QPM), ou seja são efetivos e locados no Colégio, os demais são professores temporários contratados via Processo Seletivo Simplificado (PSS), os 3 funcionários de apoio (merendeiras e serventes) são contratados por empresa terceirizada, já os funcionários que compõe a parte administrativa são 4, Direção (QPM), Pedagogo (QPM), Secretaria (QPM) e auxiliar administrativa (funcionário terceirizado).

Localizado na área comunitária do Assentamento Valmir Mota de Oliveira, em uma área de 3 alqueires para a comunidade fazer experimentos e pesquisas na agricultura, a Escola dispõe de uma estrutura física, com 09 salas, construídas em 2023 e 2024, em dois blocos, sendo um com 05 e outro com 04 salas, no sistema modular sustentável, chamado ecoconstrução (comercial).



Fotografia 21: Novas salas de aula do CEC Aprendendo com a Terra e com a Vida.
Fonte: Fernanda do Carmo Chiele, 04/2025.

Dessas salas, 06 estão em uso para aula, 01 como biblioteca, 01 como laboratório e 01 foi subdividida para a secretaria, equipe pedagógica e direção. Das salas de aula, 01 foi dividida em 02 espaços para Sala de Recursos e atendimento da Classe Intermediária. Há ainda um piso entre os dois blocos, escada e rampa de acesso. Não há cobertura entre os blocos e não há muro no colégio (Cascavel, 2025, p. 12).



Fotografia 22: Rampa de acesso.

Fonte: Fernanda do Carmo Chiele, 04/2025.

Foi construída, com recursos próprios, uma passarela em parte do trajeto de acesso aos banheiros e refeitório.



Fotografia 23: Passarela construída com recursos próprios.

Fonte: Fernanda do Carmo Chiele, 04/2025.



Fotografia 24: Contraste entre a estrutura nova e a antiga.
Fonte: Fernanda do Carmo Chiele, 04/2025.



Fotografia 25: Sala de aula em funcionamento até 2024.
Fonte: Fernanda do Carmo Chiele, 05/2024.

No projeto de construção da nova escola só estava previsto a substituição das salas de aula existentes na construção antiga, feita pela comunidade. Permanecia 1 salão dividido em cozinha, refeitório e depósito de merenda, 1 salão (antiga biblioteca e laboratório) utilizado

como sala de jogos, 1 sala (antigo administrativo) como depósito de material esportivo e diversos e 04 banheiros.



Fotografia 26: Entrada do refeitório.
Fonte: Fernanda do Carmo Chiele, 04/2025.



Fotografia 27: Refeitório visto de fora.
Fonte: Fernanda do Carmo Chiele, 04/2025.



Fotografia 28: Refeitório visto de dentro.
Fonte: Fernanda do Carmo Chiele, 04/2025.



Fotografia 29: Antiga biblioteca, em funcionamento até 2024.
Fonte: Fernanda do Carmo Chiele, 05/2024.



Fotografia 30: Antiga biblioteca, atual sala de jogos e depósito de materiais.
Fonte: Fernanda do Carmo Chiele, 04/2025.



Fotografia 31: Antiga biblioteca vista de dentro.
Fonte: Fernanda do Carmo Chiele, 04/2025.



Fotografia 32: Antiga sala da Secretaria, em funcionamento até 2024.
Fonte: Fernanda do Carmo Chiele, 04/2025.

Essa estrutura antiga foi feita com madeira e madeirite, não tem forro e foi coberta com folhas de amianto. Os banheiros são pequenos, de tijolos, sem forro, com portas feitas de tábuas, e não têm acessibilidade. A escola tem acesso a todos os recursos tecnológicos viabilizados pela Secretaria de Educação, como internet, computador, tablet e notebook. Há 1 laboratório de informática com 20 computadores, para uso geral e das plataformas que exigem, porém não há nenhum técnico com formação para auxiliar. A Escola não tinha laboratório de ciências.



Fotografia 33: Antigo Laboratório de Informática em funcionamento até 2024.
Fonte: Fernanda do Carmo Chiele, 04/2025.



Fotografia 34: Novo Ambiente do Laboratório de Informática.
Fonte: Fernanda do Carmo Chiele, 05/2024.

O colégio dispõe ainda de 04 TV Smart (educatrons) e um celular. Não tem telefone fixo. Uma deficiência é a estrutura para a prática das aulas de Educação Física. Algumas

atividades, como tênis de mesa, ginástica, capoeira e jogos de tabuleiro, são feitas no salão/refeitório. Não há quadras e nem estrutura coberta que possa abrigar os educandos do sol ou da chuva. As aulas práticas são realizadas ao relento. O acervo da biblioteca é constituído por livros didáticos, paradidáticos, literatura, gibis, enciclopédias e legislação. Muitas obras foram doadas por outras escolas, entidades e professores.



Fotografia 35: Biblioteca montada na nova estrutura.

Fonte: Fernanda do Carmo Chiele, 04/2025.

Os ambientes possuem móveis e equipamentos, porém, a cozinha e o depósito de merenda são carentes de armários bem fechados, pois a área do campo é ambiente natural para insetos e roedores, nesse sentido há um grande trabalho para preservar os utensílios e mantimentos.



Fotografia 36: Educandos trabalhando na horta, Núcleo Setorial Agrofloresta.

Fonte: Fernanda do Carmo Chiele, 04/25.



Fotografia 37: Estrutura antiga onde ainda funciona o CEC Aprendendo com a Terra e com a Vida. Fonte: Fernanda do Carmo Chiele, 05/2024.

A professora Edieni Rodrigues atualmente exercendo a função de Diretora do Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida, faz parte do MST desde 2006 quando foi morar no acampamento Primeiro de Agosto, ela trabalhou na Escola Itinerante como auxiliar assim que chegou ao acampamento. Edieni Rodrigues participou do processo de transição da EI e nos relatou como foram suas experiências e vivências em meio a esse processo.

E aqui a escola, Zumbi dos Palmares, né, que era Escola de Itinerante lá do início que é onde eu me formei, assim, participando de todas as mobilizações, de atividades, do MST, vinculadas à escola, né, sempre participando ali de toda essa construção da escola. Aí, quando em 2013, a gente teve que a criação do colégio, que aí se desmembrou de Escola Itinerante, passou a ser escola municipal e colégio estadual. Aí foi a partir de 2013, de 2014, que teve essa mudança. E aí, a gente sempre aqui, né, acompanhamos, né, fazendo parte dessa construção (Rodrigues, 08/04/2025)⁸².

De acordo com a entrevistada, a Escola Zumbi dos Palmares, inicialmente uma Escola Itinerante, foi o local onde ela formou sua identidade Sem Terra, participando ativamente de mobilizações e atividades do MST, sempre vinculada à construção da escola.

O professor Gilson Gonçalves, atualmente pedagogo do CEC Aprendendo com a Terra e com a Vida, trabalhou na Escola Itinerante no acampamento Primeiro de Agosto no ano de

⁸² RODRIGUES, Edieni A. Entrevista concedida em 08 de abril de 2025. Realizada por Fernanda do Carmo Chiele, nas dependências do Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida, no Assentamento Valmir Mota, Complexo Cajati – BR-277, Cascavel – PR. Duração: 29 min. 16s.

2009, relembrando sua experiência na Escola Itinerante e nos relatou suas primeiras impressões ao chegar no acampamento,

Em 2009, então, me desafiei a trabalhar na escola do Movimento. Algo muito novo, muito diferente, considerando as outras escolas, as quais eu tinha passado, mas quando eu cheguei na escola, dentro do acampamento, as famílias acampadas, morando em barraco de lona a escola, chão batido, também, sem nenhuma estrutura adequada, assim, para o estudante, tirava água do poço, não tinha banheiros, não tinha energia elétrica. (...) Então quando eu cheguei assim, eu levei um susto, mas a equipe que trabalhava na escola, inclusive tinha duas pedagoga que eram do Movimento, acampadas, me receberam muito bem, e aí fui me apropriando da proposta da escola itinerante, e fui me apaixonando pela escola, fui me apaixonando pelos estudantes, muito acolhedores, as famílias mesmo, passando por muita dificuldade, porque vivendo em um barraco de lona, é muito difícil, mas isso faz parte da luta do Movimento, e aí fui entendendo que não era um sofrimento, mas sim era uma forma de lutar pelo que eles sonhavam, que é lutar pela terra, lutar pela educação, lutar pela transformação social (Gonçalves, G., 08/04/20205)⁸³.

Gilson Gonçalves trabalhou dois anos na Escola Itinerante como professor pedagogo em regime temporário, e em 2013 após assumir concurso como professor do estado do Paraná, foi convidado pelo Setor de Educação do MST para retornar a Escola que agora seria Colégio Estadual, Gilson Gonçalves assumiu a direção do CEC durante o processo de transição e ajudou a organizar a documentação para legalizar a escola.

Durante o ano de 2013, ainda a escola era itinerante, porque estava no nesse processo da formalização do colégio estadual, né? Então, ainda os estudantes matriculados lá em Rio Bonito do Iguaçu, na escola base, a gente se chama que é o colégio estadual Iraci Salete Strozak, em final de 2013, a gente já tinha feito, tínhamos elaborado o PPP da escola, o regimento escolar, a documentação dos professores (...). Eu, em 2013, já fui surpreido como diretor, auxiliar do colégio Iraci e assim atuando aqui na organização da documentação. Aí, dia 12 de dezembro 2013, então foi, no diário oficial, então foi publicado no diário oficial, o Colégio Estadual Aprendendo com a Terra e com a Vida, e aí a minha nomeação, como diretor do colégio estadual, e aí, 2014, a gente conseguiu já trazer toda a documentação dos estudantes, estudavam aqui que estavam matriculados no Rio Bonito do Iguaçu lá no colégio Salete (Gonçalves, G., 08/04/2025).

Constatamos que alguns elementos e práticas presentes nos PPPs das Escolas vêm sendo preservados desde a transição das EIs. Conforme os relatos dos nossos entrevistados, a

⁸³ GONÇALVES, Gilson. Entrevista concedida em 08 de abril de 2025. Realizada por Fernanda do Carmo Chiele, nas dependências do Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida, no Assentamento Valmir Mota, Complexo Cajati – BR-277, Cascavel – PR. Duração: 39 min. 26s.

comunidade se mobiliza sempre que necessário, defendendo os preceitos de sua proposta. O Parecer Descritivo, conforme vimos nos relatos das entrevistas, é um dos elementos que permanece no cotidiano escolar e que é derivado da Proposta do Movimento, este parecer substitui os boletins tradicionais, oferecendo uma avaliação detalhada e fundamentada sobre o desenvolvimento do educando, com objetivos claros para a comunidade escolar. Esse parecer resulta do diálogo entre educadores e do acompanhamento contínuo do desempenho do estudante. Sua elaboração é feita semestralmente com base nos registros pedagógicos, exige seriedade, pois tem impacto direto na trajetória educacional do aluno (Cascavel, 2022, p. 97).

O Conselho de Classe Participativo também está previsto no PPP das Escolas. É descrito como um espaço democrático de avaliação dialógica, focado na formação e no compromisso com o estudo, e não apenas na obtenção de notas. Ele divide o poder dentro da escola, avaliando educandos, educadores e a instituição como um todo. Os conselhos ocorrem semestralmente e seguem três etapas: autoavaliação na qual cada educando elabora um parecer sobre seu desempenho, participação coletiva, educadores e a escola (2022, p. 110-111).

Os educadores avaliam a turma com base em registros pedagógicos. Sistematização onde educadores e educandos, com apoio da equipe pedagógica, organizam as autoavaliações e elaboram um parecer coletivo. E o Encontro Final, uma reunião entre educandos, educadores, comunidade e direção, onde se discutem os resultados, desafios e próximos passos, incluindo replanejamentos e registros de decisões. Esse processo visa garantir uma avaliação ampla e participativa, permitindo que todos os envolvidos contribuam para a melhoria contínua da escola e do ensino (Cascavel, 2022, p. 110-111).

É importante destacar aqui que o documento contempla que o planejamento deve estar diretamente vinculado à vida dos educandos, bem como de acordo com a Proposta de Educação do MST voltada com o Ciclo de Formação Humana e aos Complexos de Estudo que devem ainda considerar qual sujeito será forjado.

Diante do exposto até aqui, percebemos que todo o processo de itinerância das EIs foi permeado por muitas dificuldades, vinculadas principalmente à falta de estrutura física para o funcionamento das escolas, também à falta de material e pelas condições de trabalho a que os professores estiveram expostos. No entanto vimos também que as EIs funcionavam com autonomia didática e pedagógica nos acampamentos, coisa que não acontece quando as escolas passam à tutela do município e do Estado, após a conquista das Escolas no Assentamento os embates continuam.

A manutenção de práticas inovadoras, como o Parecer Descritivo e o Conselho de Classe Participativo, mesmo diante das pressões externas de órgãos reguladores, demonstra a persistência em preservar a identidade pedagógica construída coletivamente. Esses elementos, que priorizam a avaliação qualitativa, o diálogo e a participação ativa de todos os envolvidos, são pilares para a formação de indivíduos críticos e humanizados, capazes de compreender e agir sobre sua realidade.

Em suma, a história dessas escolas é uma narrativa de organização comunitária, determinação e inovação pedagógica. Ela evidencia que, mesmo em meio a adversidades extremas, a educação pode florescer a partir da base, impulsionada pela crença no potencial transformador do conhecimento e pela busca incessante por uma formação que esteja intrinsecamente ligada à vida e à luta por dignidade. O desafio de conciliar as demandas institucionais com a essência de uma proposta pedagógica diferenciada permanece, mas a capacidade de adaptação e a paixão pela educação continua a guiar o futuro dessas instituições.

Neste capítulo vimos que a proposta educacional do MST, vai além de simplesmente garantir o acesso à sala de aula. Ela se alinha à necessidade urgente de uma educação que fortaleça e capacite os trabalhadores rurais, oferecendo uma série de medidas concretas. Essa visão ampla reflete a compreensão do Movimento de que a educação é uma ferramenta essencial na luta pela terra e pelos direitos dos camponeses, assegurando que as comunidades tenham acesso a recursos educacionais apropriados.

Na seção 2.2, vimos que as Escolas Itinerantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) representam um pilar fundamental na luta por uma educação do campo, pois se opõe aos modelos educacionais hegemônicos. Surgidas da necessidade de garantir o acesso à educação para as crianças e jovens de acampamentos e assentamentos, muitas vezes em condições precárias e sem o suporte do poder público, essas escolas se tornaram laboratórios de uma proposta pedagógica inovadora.

Nesta última seção analisamos o processo de transição da Escola Itinerante Zumbi dos Palmares para Escola Municipal do Campo Zumbi dos Palmares e Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida, a partir da análise da Proposta Político Pedagógica dessas escolas e também de relatos de professores que participaram diretamente desse processo. No próximo e último capítulo discutimos sobre as formas de dominação e de resistência em defesa da Educação do Campo. Veremos que o currículo pressupõe disputas de poder e de hegemonia. Também intencionamos refletir sobre a luta da comunidade escolar para manter a Proposta Pedagógica do Movimento.

3 – O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO MST COMO INSTRUMENTO DE LUTA

No capítulo 3, mergulhamos na complexidade da Educação no contexto do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Nesta parte, analisamos como o projeto pedagógico foi colocado em prática nas Escolas Itinerantes desde 2003, no Paraná, e, desde então, como vem se contrapondo à hegemonia burguesa. Exploramos a concepção de Currículo Escolar como um reflexo das relações de poder e dominação social, e examinamos a transição das Escolas Itinerantes (EIs) do MST para as escolas formais, destacando os desafios enfrentados diante de políticas educacionais alinhadas ao neoliberalismo. A discussão foi fundamentada na pesquisa bibliográfica e documental, com foco no período de 2003 a 2024, e tem como base principal os relatos de professores das Escolas do Assentamento e moradores do Assentamento Valmir Mota de Oliveira e do Acampamento Resistência Camponesa.

Na primeira seção apresentamos a concepção de Currículo da Educação enquanto instrumento de dominação que reflete a cultura dominante e as relações de poder dentro de uma sociedade nacional e de políticas educacionais. Na seção 3.2 analisamos algumas entrevistas concedidas especialmente para essa pesquisa, por pessoas diretamente envolvidas no processo de transição das escolas: professores e professoras da comunidade, alguns atualmente moradores do assentamento Valmir Mota de Oliveira e que foram acampados nos acampamentos 1º de Agosto, Dorcelina Folador e Resistência Camponesa. Na seção 3.3, buscamos compreender a luta cotidiana das pessoas que vivem a realidade do Movimento, entender seus modos de vida, suas convicções, seus sonhos e projetos, a partir de suas histórias de vida, considera-se que esta é uma parte muito importante desse trabalho, quando não, a mais importante.

Este capítulo foi desenvolvido também a partir de pesquisa bibliográfica e documental específica do tema e, para isto, analisamos o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas envolvidas. Também consultamos diversos autores que tratam a respeito dos temas: neoliberalismo, ideologia, hegemonia, currículo, formas de dominação e resistência. Entre eles Michael Apple, Ivor Goodson, Marilena Chauí, Antonio Gramsci, Louis Althusser e James Scott.

Com intuito de compreender a estrutura histórica brasileira a partir de uma perspectiva marxista e crítica da sociedade, e também refletirmos um pouco mais sobre a já citada anteriormente “teoria da dependência”, ou melhor, do capitalismo dependente, nos debruçamos sobre os trabalhos de Florestan Fernandes e Theotônio dos Santos. Ademais, foram essenciais para o desenvolvimento deste trabalho as entrevistas concedidas pelos professores e professoras das Escolas do Campo do Assentamento Valmir Mota de Oliveira.

Buscou-se, portanto, não apenas apresentar a proposta pedagógica do MST, mas também situá-la em um panorama histórico e político, revelando as contínuas lutas e resistências pela manutenção de uma educação que promova a formação humana integral e a transformação social.

3.1 – Currículo e hegemonia: as formas de dominação

A partir das reflexões feitas até aqui, podemos perceber que a vivência e a dinâmica da luta no MST vão além de um simples processo educativo formal, elas se configuram como uma experiência formativa fundamental que enriquece a educação de seus membros. Ao integrar a luta pela terra com a busca por acesso à Educação pública, formal, o Movimento cria um espaço onde a Escola se torna um agente ativo na transformação social.

Vimos que a Pedagogia do Movimento, enfatiza a importância de formar indivíduos integralmente desenvolvidos, que compreendam seu papel na sociedade e que estejam preparados para a construção de uma nova realidade social. As Escolas Itinerantes (EI) emergem desse projeto e se tornam marcos importantes na Educação brasileira, ao introduzirem uma metodologia inovadora que busca a emancipação dos indivíduos. Analisamos ainda, o processo de transição das EIs para os moldes da escola formal, que se mostram distantes/discordantes das concepções educativas do Movimento.

Diante disso, pretendemos demonstrar, nesta seção, como a implementação das políticas educacionais em âmbito estadual e municipal se encontram alinhadas a uma perspectiva neoliberal, que buscam transformar a Educação em um espaço regido por normas mercadológicas. Estabelecemos, aqui, a concepção de Currículo escolar como artefato social, fundamentado nos estudos dos autores Ivor Goodson e Michael Apple. Esses célebres autores examinaram o Currículo Escolar não apenas como um conjunto de conteúdos que devem ser

ensinados, mas como um campo de disputas políticas, culturais e sociais. Eles argumentam que o Currículo reflete a cultura dominante e as relações de poder dentro de uma sociedade.

De acordo com Ivor Goodson (2018), em sua obra “*Curriculum: teoria e história*”, há uma luta pela legitimação do território disciplinar e essa é uma luta política. As matérias escolares estão constituídas por grupos de elementos de identidade, valores e interesses diferentes. Em outra obra, intitulada “*A construção social do currículo*”, Ivor Goodson (1997) afirmou que o currículo escolar é um artefato social, concebido para realizar determinados objetivos humanos específicos. A disciplina escolar era e é construída social e politicamente e os atores envolvidos empregam uma gama de recursos ideológicos e materiais à medida que prosseguem as suas missões individuais e coletivas.

Sobre isso Michael Apple (1996) argumenta que o currículo nunca é um mero agregado neutro de conhecimentos que aparece de algum modo nos textos e salas de aulas de uma nação. Mas forma parte de uma tradição seletiva, da seleção de alguém, de alguma visão de grupo com respeito ao conhecimento que se considera legítimo. Se produz a partir de conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo (Apple, 1996, p. 47).

Michael Apple (2002) salientou que a política do conhecimento oficial que está em algumas das propostas de currículo nacional e em um sistema de avaliação nacional, não pode ser compreendida de forma isolada. Este contexto precisa ser resituado em uma dinâmica ideológica onde se verifica uma tentativa empreendida por um novo bloco hegemônico, de transformar nossas próprias ideias acerca das finalidades da educação (Apple, 2002, p. 84).

Michael Apple (1996, p. 76) enfatizou, ainda, que antes de ser declarado legítimo, o currículo prescrito “passa por um conjunto complexo de filtros e decisões”. De acordo com o autor, trata-se de um “processo de controle simbólico, uma vez que estabelece acordos que permitem a criação do ‘conhecimento de todos’”, significando, um possível “consenso”, mas um consenso estabelecido entre desiguais, legitimando o conhecimento de quem hegemoniza a reforma curricular, deslegitimando o conhecimento de grupos subalternos (Apple, 1996, p. 76).

Para Ivor Goodson (2018) havia e há uma luta pela legitimação do território disciplinar e essa é uma luta política. As matérias escolares estão constituídas por grupos de elementos de identidade, valores e interesses diferentes, de modo que precisamos ter em mente que a construção das propostas curriculares não é algo orquestrado de maneira simples e objetiva, mas o reflexo das ideologias de várias classes.

Neste sentido, o processo de produção dos Currículos, bem como aquilo que deve ser ensinado está sempre ligado ao projeto de sociedade e civilização que se almeja, e que as relações de poder, estão intrinsecamente ligadas ao modo como a proposta curricular é construída, considerando que, os significados e conceitos são alterados no espaço-tempo, sendo articulados e coniventes com a ordem política e ideológica vigentes. Assim, a imposição da concepção de mundo da classe dominante que exerce o poder e a hegemonia permite garantir a direção política e moral da sociedade a partir de mecanismos utilizados para introduzir, manter e reproduzir as ideologias.

Deste modo, nota-se que a forma como está organizada a sociedade atual é a referência para a organização do ensino. Na obra “*Ideologia e currículo*” (1982), Michael Apple afirma que “as escolas não controlam apenas pessoas; elas também ajudam a controlar significados” (Apple, 1982, p. 98). No sentido de que preservam e distribuem o que é considerado como o “conhecimento legítimo”, o conhecimento que todos devemos ter, as escolas conferem legitimidade ao conhecimento de grupos específicos. Essa capacidade de um grupo tornar o seu conhecimento em “um conhecimento para todos” está relacionada ao poder desse grupo no campo de ação político e econômico (Apple, 1982, p. 98).

Para compreendermos melhor a relação entre poder e hegemonia, buscamos na autora Ana Rodrigues Cavalcanti Alves, especificamente em seu artigo “*O conceito de hegemonia: de Gramsci a Laclau e Mouffe*”, publicado em 2010, no qual ela indicou que na visão gramsciana, em uma sociedade capitalista, os grupos que possuem melhores condições econômicas, e organização política de classe, podem eventualmente exercer seu poder sob aqueles em situações mais vulneráveis. Portanto, é muito comum um determinado grupo social que está numa situação de subordinação com relação a outro grupo, adotar a concepção do mundo deste, mesmo que ela esteja em contradição com a sua atividade prática (Alves, 2010, p. 74).

Gilberto Grassi Calil (2014) expôs que, de acordo com Gramsci (2001), hegemonia é a combinação da força e do consenso, que se equilibram de modo variado, sem que a força suplante em muito o consenso, mas, ao contrário, tentando fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria. Nesses termos, é possível definir “hegemonia” como a capacidade de uma classe social ou fração de classe em estabelecer o horizonte ideológico no qual as demais classes se movem (Calil, 2014, p. 217).

Nesse sentido, quanto mais difundida é uma ideologia mais estável se torna a hegemonia, havendo menor necessidade de violência. E ainda existem os mecanismos utilizados para introduzir, manter e reproduzir as ideologias.

Vejamos o que o autor Louis Althusser nos diz a respeito. Para ele, a escola é um dos dispositivos que contribuem para a perpetuação das relações de poder existentes. Funciona para moldar as percepções, crenças e comportamentos das pessoas de maneira a sustentar a ordem dominante⁸⁴.

Além de técnicas e conhecimentos, a escola também ensina “normas” do bom comportamento, ou seja, atitude a ser observada por cada agente na divisão do trabalho, conforme o emprego ao qual esteja destinado: regras de moral, consciência cívica e profissional, que equivalem na verdade a normas de respeito pela divisão técnica e social do trabalho, em última instância, as normas da ordem estabelecida pela classe dominante (Althusser, 1996, p. 108).

Através da ideologia, as pessoas internalizariam as normas e os valores da sociedade em que vivem, aceitando-os como se fossem universais e naturais, mesmo que essas normas e valores sejam na realidade produtos de relações sociais específicas. Dessa forma, o autor argumentou que a reprodução da qualificação da força de trabalho num regime capitalista se assegurava por meio do sistema educacional capitalista e de outras instâncias e instituições do Estado, enquanto aparelhos ideológicos de Estado (Althusser, 1996, p. 108).

Sobre esse assunto, da Educação, István Mészáros (2008), em sua obra *“A educação para além do Capital”*, considerou que a educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos serviu ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos), ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas (Mészáros, 2008, p. 35).

Em sua obra Mészáros (2008) explorou a profunda conexão entre o sistema do capital e a educação, argumentando que a Educação, dentro dos limites do capitalismo, está intrinsecamente condicionada e limitada por suas lógicas e imperativos.

⁸⁴ Althusser produziu uma abordagem estruturalista, mais centrada no próprio Estado (sociedade política, ou, Estado restrito).

A sociedade capitalista resguarda com vigor não apenas seu sistema de educação contínua, mas simultaneamente também de doutrinação permanente, mesmo quando a doutrinação que impregna tudo não parece ser o que é, por ser tratada pela ideologia vigente “consensualmente internalizada” como o sistema de crença positivo compartilhado de maneira legítima pela “sociedade livre” estabelecida e também pouco objetável (Mészáros, 2008, p. 82).

O autor salientou ainda que as determinações gerais do capital afetam profundamente cada âmbito particular e não apenas as instituições educacionais formais. Estas instituições estão estritamente integradas na totalidade dos processos sociais. Não podem funcionar adequadamente exceto se estiverem em sintonia com as determinações educacionais gerais da sociedade como um todo (Mészáros, 2008, p. 43).

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. 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”, mais ou menos explicitamente estabelecidas. (...) As instituições formais de educação certamente são uma parte importante do sistema global de internalização. (...) as instituições formais de educação devem induzir os indivíduos a uma aceitação ativa (ou mais ou menos resignada) dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade adequados à sua posição na ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes forem atribuídas (Mészáros, 2008, p. 44).

Sobre isso Marilena Chauí (2008) salientou que uma classe é hegemônica não somente porque detém a propriedade dos meios de produção e o poder do Estado – controle jurídico, político e dos instrumentos de repressão da sociedade –, mas porque suas ideias e valores são dominantes, e mantidos pelos dominados até mesmo quando lutam contra essa dominação.

Para Michael Apple (1996) a ideologia era uma ilusão entendida como abstração e inversão. Inversão é tomar o resultado de um processo como se fosse seu começo, tomar os efeitos pelas causas, as consequências pelas premissas, o determinado pelo determinante. Por ser um instrumento de dominação de classe, a ideologia tem como seu papel específico impedir que a dominação e a exploração sejam percebidas em sua realidade concreta; por ser o instrumento encarregado de ocultar as divisões sociais, a ideologia deve transformar as ideias particulares da classe dominante em ideias universais, válidas igualmente para toda a sociedade (Apple, 1996, p. 101-104).

O mesmo autor afirmou, ainda, que o currículo é uma escolha ideológica, seletiva e hegemônica. A seletividade diz respeito às escolhas que são feitas no processo de elaboração do currículo, ou seja, é a forma em que, de todo o campo possível de passado e presente, escolhem-se como importantes determinados significados e práticas, ao passo que outros são negligenciados e excluídos. E mais, de modo decisivo, como alguns desses significados são reinterpretados, diluídos ou colocados em formas que apoiam ou ao menos não contradizem outros elementos dentro da cultura dominante efetiva (Apple, 1996, p. 86-87).

Em suma, entende-se que o Currículo é dinâmico e está sempre atrelado às disputas travadas nas diversas instâncias de poder, sendo construído a partir de uma série de articulações com envolvimento de diferentes setores e isso está vinculado ao contexto histórico específico de sua produção. Jaqueline Boeno D'Avila (2018), em sua dissertação de Mestrado, intitulada “*As influências dos agentes públicos e privados no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular*”⁸⁵, analisou os interesses, influências e determinações dos agentes públicos e privados na condução da Base Nacional Comum Curricular. Ela demonstrou que as políticas de educação não são construídas apenas pela ação do Estado, mas também pela atuação de diferentes forças sociais que influenciam na formulação e implementação de tais políticas. As políticas educacionais são entendidas como um espaço de disputa de projetos societários inscritos na condição burguesa do Estado brasileiro.

Conforme vimos, a escola é um dos espaços da vida social em que as ideologias são disseminadas. Gramsci salienta que no decorrer da consolidação da escola como espaço de intencionalização do saber, verifica-se sua importância política e ideológica na luta de classes. A função ideológica que assume é exercida pelo consenso como meio de legitimar a hegemonia da classe dominante sobre a outra classe (Gramsci, 2011, p. 267).

Para Marilena Chauí (2008), na obra “*O que é Ideologia*”, este tema corresponderia a:

⁸⁵ Jaqueline D'Ávila também aborda que a sociedade civil é localizada por Gramsci na superestrutura, isto é, como uma instância que busca formar a maneira de viver dos indivíduos em suas respectivas classes sociais, processo de formação que acontece pela produção de ideias, valores, crenças e ideologias. Já a infraestrutura é a base material que permite desenvolver as condições de produção da vida humana, pela qual se organiza a economia. Portanto, a sociedade política também situada na superestrutura refere-se aos aparelhos da classe dominante que exercem o poder e a hegemonia que permitem garantir a direção política e moral da sociedade em sua totalidade. “De grosso modo, a superestrutura diz respeito às principais formas de organização da sociedade que são transmitidas e assimiladas pela cultura. Por meio da cultura (superestrutura) se consolida uma ideologia dominante que é produzida nas diversas relações sociais vinculadas ao trabalho, à educação e à religião” (D'Avila, 2018, p. 46).

A ideologia é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (ideias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer. Ela é, portanto, um corpo explicativo (representações) e prático (normas, regras, preceitos) de caráter prescritivo, normativo, regulador [...] (Chauí, 2008, p. 108-109).

Alessandro de Melo, em sua tese de Doutorado, intitulada “*O Projeto Pedagógico da Confederação Nacional da Indústria para a Educação Básica nos anos 2000*”, apresentada em 2010, na Universidade Federal do Paraná (UFPR), estudou com profundidade a proposta advinda da classe burguesa industrial brasileira para a Educação Básica, por meio da sua mais importante organização representativa, a Confederação Nacional da Indústria (CNI). De acordo com o autor, num claro posicionamento de luta hegemônica, a ambição da burguesia industrial é transformar seu projeto de classe num projeto de nação (Melo, 2010, p. 87).

Ainda em consonância com Alessandro de Melo (2010), existia uma necessidade imperiosa de que o país passasse por uma série de reformas que modificassem favoravelmente ao capital o ambiente econômico e institucional.

Se por um lado quando se fala em “ambiente econômico” a questão parece ser mais transparente, por outro lado, o chamado “ambiente institucional” refere-se, sem mais, a todo o conjunto da superestrutura da sociedade, e é por esta via que se consolida como “naturalmente necessária” uma série de reformas no âmbito das políticas sociais, como a educação, e dos sistemas que garantem a manutenção das bases estruturais da sociedade, marcadamente a defesa da propriedade privada, que são os arcabouços jurídicos, a ação do Estado com toda sua complexidade, as relações trabalhistas e sindicais, a reforma política entre outras (Melo, 2010, p. 87).

Jaqueleine Boeno D’Avila (2018) explica que as políticas educacionais contemporâneas expressam novos contornos da relação entre público e privado que eram demarcados pela articulação econômica, política e social entre três organismos internacionais centrais atualmente: o Banco Mundial, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).

A autora afirmou que esses organismos internacionais passaram a reorganizar as agendas educacionais dos países ditos “subdesenvolvidos”, principalmente a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia), no ano de 1990. E ainda, fazem da Educação uma mera mercadoria no âmbito do serviço da lógica

capitalista, pois procuram interferir na condução das políticas educacionais brasileiras por meio das parcerias entre público-privado (D'Avila, 2018, p. 31).

Alessandro de Melo (2010) analisou que a educação básica se tornou, a partir da década de 1990, o centro das políticas públicas de educação no Brasil. A disputa pelo projeto hegemônico em torno dela envolve os diversos setores da sociedade, em especial os projetos advindos da classe trabalhadora e da burguesia, cada qual organizados em suas entidades representativas ou outras organizações. Jaqueline D'Avila (2018) compreendeu que os organismos internacionais, aliados a setores da burguesia interna, desencadearam um processo de destruição dos projetos nacionais e sua nova configuração pautada pelas influências neoliberais que culminaram na construção do dito Estado-mínimo.

De acordo com Vânia Cardoso da Motta (2020), no século XXI, o ideário empresarial ganhou força no cerne da política pública educacional brasileira. Nesse contexto, o empresariado se destacou por sua elevada capacidade técnica e dirigente, como pode ser observado no Pacto Global anunciado no Fórum Econômico Mundial, em 1999. Tal pacto teve o propósito de formar e consolidar uma rede de vários setores da sociedade (governos, empresários, organizações não governamentais, sindicatos e associações acadêmicas) em prol da harmonização do sistema capitalista. Os empresários foram vistos como os agentes principais na adoção de políticas de responsabilidade social e sustentabilidade, a fim de conferir uma dimensão social à acumulação do capital (Motta; Andrade, 2020, p. 2-3).

Para compreendermos as mudanças ocorridas nas últimas décadas, buscamos respostas neste processo histórico onde diversos atores atuaram com perspectivas de construção de projeto sociais e de desenvolvimento do e no capitalismo. Analisou-se a formação da estrutura histórica brasileira e visão modernizadora de desenvolvimento econômico dos países periféricos ditos “subdesenvolvidos”, ou renomeados como “emergentes”, a partir de uma abordagem crítica. Para isso utilizamos como subsídio as obras do economista brasileiro Theotonio dos Santos e do sociólogo Florestan Fernandes. Theotonio dos Santos foi um dos principais teóricos da Teoria da Dependência, em seu livro *"A Teoria da Dependência: Balanço e Perspectivas"*, ele aprofundou a análise sobre a relação desigual entre países centrais e periféricos no sistema capitalista global.

A teoria da dependência surgiu na América Latina nos anos 1960 e 1970 como uma abordagem crítica para entender o desenvolvimento econômico dos países periféricos, sendo uma resposta crítica às limitações das teorias do desenvolvimento tradicional, especialmente a

visão modernizadora que pregava que os países “subdesenvolvidos” deveriam seguir o mesmo caminho dos países desenvolvidos.

Theotônio dos Santos (2000) refletiu que o desenvolvimento e subdesenvolvimento são partes de um mesmo processo, de modo que o subdesenvolvimento não é uma etapa anterior ao desenvolvimento, mas sim uma consequência direta da exploração dos países periféricos pelos países centrais, no conjunto das relações capitalistas internacionais e no interior de cada país. De acordo com ele, o capitalismo não gera progresso para todos, porém uma divisão internacional do trabalho que mantém alguns países ricos e outros pobres.

Outra temáticaposta em evidência pela teoria da dependência era:

a tendência à exclusão social crescente, como resultado do aumento da concentração econômica e da desigualdade social. “Dependente, concentrador e excludente” estas eram as características básicas do desenvolvimento dependente, associado ao capital internacional destacadas pela teoria. Estas características se exacerbaram na década de 80, sob o impacto da globalização comandada pelo capital financeiro internacional (Santos, 2000, p. 30).

Além disso, existia uma dependência econômica estrutural na qual os países periféricos (como os da América Latina) dependem das economias centrais para investimentos, tecnologia e mercados. Essa relação impede que os países dependentes se industrializem de maneira autônoma. Mesmo quando há crescimento econômico, ele ocorre de forma subordinada e dependente ao capital externo e internacionalizado.

Nessa obra Theotônio dos Santos identificou três tipos principais de dependência econômica: - Dependência colonial: quando a exploração ocorre por meio da dominação direta (exemplo: Brasil colônia de Portugal); - Dependência financeira-industrial: quando a periferia se industrializa, mas continua subordinada ao capital estrangeiro (exemplo: Brasil no século XX); e, - Dependência tecnológica: quando a periferia precisa importar tecnologias e conhecimentos dos países centrais, impedindo o desenvolvimento de uma ciência e tecnologia próprias.

Progresso passou a ser, inclusive, uma das categorias fundamentais do pensamento das classes médias latino-americanas, em muito influenciadas pelo pensamento positivista. O positivismo colocava como meta histórica da civilização o desenvolvimento da indústria, da tecnologia e da ciência, cuja implantação seria o resultado da ação de uma classe industrial. Este progresso que a América Latina não conseguia protagonizar será visto, na segunda metade do século XIX, como o resultado da importação do conhecimento científico e das tecnologias e não como o desenvolvimento próprio e

autônomo das mesmas. Esta ideologia do progresso refletia o ponto de vista das classes médias que buscavam estar ao passo com os setores médios e as classes dominantes dos países centrais para os quais a América Latina exportava e dos quais ela importava (Santos, 2000, p. 63- 64).

Theotônio dos Santos (2000) identificou ainda que o imperialismo moderno atuava por meio do controle financeiro e do monopólio da tecnologia em vez de apenas pela dominação militar. As empresas multinacionais e os organismos internacionais (FMI, Banco Mundial) eram e são mecanismos que mantinham e mantêm a dependência. Para ele, o rompimento com a dependência só seria possível através de uma transformação socialista da sociedade, com maior controle nacional sobre os recursos econômicos.

A teoria marxista da dependência (TMD) tem uma construção relevante produzida na década de 1960 produzida por diversos autores (Aníbal Quijano, Rui Mauro Marini, Vânia Bambirra, Jaime Osório, Theotônio dos Santos, entre outros). Influenciou políticas econômicas na América Latina, com uma abordagem e interpretação crítica à teoria do desenvolvimentismo e a teoria da dependência centro-periferia de matriz cepalina (pensamento de economistas da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe- CEPAL). Tornando-se muito relevante para entender as desigualdades globais e o impacto do neoliberalismo na América Latina.

Florestan Fernandes, principalmente em sua obra “*A Revolução Burguesa no Brasil*” (1975), analisou como a burguesia brasileira desenvolveu um modelo de modernização dependente, sem romper completamente com o passado colonial e escravista. O autor desenvolveu o conceito de “autocracia burguesa”, que foi utilizado para analisar o autoritarismo persistente dentro das instituições democráticas no Brasil, bem como as crises políticas recentes que demonstram como as elites recorreram e recorrem a mecanismos institucionais e informais para manter sua hegemonia, assim com a abordagem da autocracia como condição da sociedade capitalista, enquanto domínio da propriedade privada, do capital, o capital é autocrático.

Florestan Fernandes (2020), um dos mais importantes sociólogos brasileiros, considerou que a aristocracia burguesa era fraca e dependente, diferente da burguesia europeia, que liderou revoluções e consolidou o capitalismo, a burguesia brasileira surgiu atrelada ao Estado e às elites tradicionais. A transição do Brasil para o capitalismo não rompeu com as estruturas sociais herdadas do colonialismo e da escravidão. As elites econômicas sempre controlaram as instituições políticas para garantir seus interesses, impedindo uma verdadeira democratização. De modo que o Estado brasileiro funciona como um mecanismo de repressão contra as classes populares quando estas tentam ampliar seus direitos.

Além disso, Florestan Fernandes (2020) enfatizou ainda, que a aristocracia rural e a burguesia industrial fizeram alianças para garantir o controle político e econômico, impedindo mudanças estruturais profundas, promovendo uma modernização conservadora, por cima, na qual o Brasil passou por mudanças econômicas e sociais, mas sem rupturas significativas, mantendo as desigualdades históricas. Como por exemplo a exclusão das massas, especialmente os trabalhadores e ex-escravizados, que foram marginalizadas da vida política e econômica.

Com base nas análises de Theotônio dos Santos e Florestan Fernandes, e as colocações feitas até aqui, é importante destacar o contexto histórico-político brasileiro nas décadas de 2000 e 2010. Nos últimos anos do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), o Brasil enfrentava diversos problemas econômicos como a chamada crise energética de 2001, o "apagão", que impactou o crescimento do país; o baixo crescimento econômico e aumento do desemprego; a crise cambial e financeira de 1999, que levou ao abandono do câmbio fixo e adoção do regime de câmbio flutuante e a dívida pública elevada, que aumentava a pressão sobre os gastos do governo⁸⁶.

No âmbito das políticas educacionais, conforme explicado anteriormente com base nos estudos de Jaqueline D'Avila (2018) os organismos internacionais, aliados a setores da burguesia interna, desencadearam um processo de destruição dos projetos nacionais e sua nova configuração pautada pelas influências neoliberais. Sobre esse assunto, Vânia Motta (2020) analisou que em 2001, frações empresariais locais criaram o Movimento Brasil Competitivo, presidido pelo empresário Jorge Gerdau, com apoio do Banco Mundial e da ““ressuscitada” Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), copatrocinado pela Merck Sharp & Dohme, pela Petrobrás, e outras grandes empresas” (Motta, 2012, p. 125).

No ano de 2002, Lula foi eleito presidente. A transição entre o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) e o governo Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, foi um momento *sui generis* na política e na economia do Brasil. Esse período marcou a passagem do governo do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) para o governo do PT, que prometia maior inclusão social e mudança nas políticas econômicas, mas que, inicialmente, manteve compromissos com a estabilidade fiscal e monetária. Entre 2003 e 2010, nos dois mandatos do governo Luiz Inácio Lula da Silva, o Brasil passou por uma série de mudanças econômicas e sociais marcadas pela estabilidade macroeconômica, crescimento do Produto Interno Bruto

⁸⁶ Em "Brasil: Uma Biografia" de Lilia M. Schwarcz e Heloisa M. Starling, publicado em 2015, pela Companhia das Letras. O período FHC é contextualizado dentro de uma abordagem mais ampla, oferecendo uma análise histórica e cultural, não apenas política, dos desdobramentos da democratização e da implantação do Plano Real.

(PIB), redução da pobreza e ampliação das políticas sociais. O período foi caracterizado por uma política de conciliação entre o mercado e o fortalecimento do papel do Estado na promoção do desenvolvimento e na inclusão social⁸⁷.

O economista Marcio Pochmann em um artigo publicado em 2010, citou que entre as principais políticas públicas implementadas durante o Governo Lula (2003-2010) estavam as Políticas Sociais e de Combate à Pobreza, como a Bolsa Família, o Fome Zero, a Valorização do Salário Mínimo e a Minha Casa, Minha Vida. As políticas econômicas e de desenvolvimento como a política de crescimento com inclusão social, o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), o fortalecimento do Banco Nacional do Desenvolvimento (BNDES) e dos Bancos Públicos, o pagamento antecipado da dívida com o Fundo Monetário Internacional (FMI)⁸⁸. No âmbito da saúde e assistência social, a Farmácia Popular que oferece medicamentos essenciais com preços subsidiados, o Serviço de Atendimento Móvel de Urgência (SAMU), além de mais investimentos no Sistema Único de Saúde (SUS), a ampliação do Programa Saúde da Família e construção de Unidades de Pronto Atendimento (UPAs).

Como políticas de Educação, Ciência e Tecnologia, o governo implantou programas como o Programa Universidade para Todos (ProUni), oportunizando bolsas de estudos para alunos de baixa renda em universidades privadas. Além de promover a expansão das Universidades Federais e dos Institutos Federais e também a reforma do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e ProUni. Durante os governos Lula (2003-2010), as políticas educacionais tiveram um forte foco na ampliação do acesso à educação básica, técnica e superior, além da valorização dos professores e da infraestrutura escolar. As principais iniciativas visavam democratizar a educação, reduzir desigualdades regionais e garantir maior inclusão de jovens de baixa renda no Ensino Superior⁸⁹.

⁸⁷ Na obra “*Cidadania e Direitos Humanos*” a filósofa e socióloga brasileira Marilena Chauí (2006) fez uma crítica das políticas de “governabilidade” e da maneira como os governos do PT se posicionaram frente às tensões de classe e aos movimentos sociais. Chauí refletiu sobre a democracia e os limites da representação política no contexto do Brasil no período Lula-Dilma.

⁸⁸ Marcio Pochmann no artigo “Herança de Lula é social-desenvolvimentista” (2010). Disponível em: [Clipping do Mario: As diferenças de rumos entre FHC e Lula](#). Acesso em: 03 de abr. 2025.

⁸⁹ Autoras como Lúcia Vânia Lopes de Oliveira e Marilene Proença, analisam a evolução das políticas públicas de educação básica e superior, destacando o papel do Estado brasileiro nas transformações educacionais, com ênfase na expansão da educação durante o período de Lula e Dilma. Lopes de Oliveira destaca a contradição entre os avanços em termos de inclusão e os desafios da qualidade educacional. Proença reflete sobre os impactos sociais das reformas educacionais implementadas durante o governo Lula, como a criação do ProUni e a expansão das universidades federais.

Diante desse cenário, de acordo com Vânia Motta (2020), em 2006, grandes empresários e banqueiros criaram o Movimento Todos Pela Educação (TPE) e, de imediato, mostraram sua força política no Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação (Decreto n. 6094/2007). Em 2013, organizações como o Instituto Ayrton Senna, a Fundação Roberto Marinho e o TPE criaram o Movimento pela Base Nacional Comum que construiu e alavancou, em íntima relação com Estado estrito, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reestruturadora da Educação Básica brasileira.

De acordo com Carmem Waldow (2014), Dilma Rousseff assumiu a presidência da República em 2011, dando prosseguimento à forma de governo de Lula (2003-2011), investindo em políticas assistencialistas e em programas que visavam a manutenção dos resultados obtidos desde 2003. Mesmo sendo reeleita, em 2014, Dilma enfrentou uma crise política e econômica que culminou em seu impeachment em 2016. Diante desse desfecho, Michel Temer (até então Vice na chapa e no cargo) assumiu o mandato de presidente interino e, posteriormente, efetivou-se como presidente. Durante o governo Temer aconteceu uma grande mudança no âmbito educacional. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi desenvolvida e aprovada em dezembro de 2017, sendo implementada gradualmente a partir de 2018.

Embora a BNCC tenha sido finalizada e implementada durante o governo Michel Temer (2016-2018), seu debate e formulação começaram ainda no governo Dilma Rousseff (2011-2016), como uma continuidade das políticas educacionais dos governos Lula (2003-2010), que, conforme vimos, fortaleceram a Educação Básica. Mesmo que a BNCC tenha sido desenvolvida para atender ao Plano Nacional de Educação (PNE) e garantir equidade e qualidade no ensino em todo o país, as mudanças ocorridas no âmbito político influenciaram a produção desse documento que é o norteador da educação brasileira desde então.

István Mészáros (2008) argumentou que qualquer tentativa de reformar a educação de forma substancial será infrutífera se não houver uma transformação correspondente no próprio sistema social. A educação, em sua visão, está intrinsecamente ligada ao modo de reprodução social. De modo que, se não questionarmos e mudarmos o modo como a sociedade se reproduz, ou seja, o capitalismo, qualquer reforma educacional será limitada a "ajustes menores", incapazes de promover uma mudança real e profunda.

Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. (...) Esperar que a sociedade estimule as instituições de educação

formal a abraçar plenamente a tarefa histórica de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental. É por isso que também no âmbito educacional “as soluções não podem ser formais”, “elas devem ser essenciais”, em outras palavras devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida. (...) Não é possível escapar da “prisão” do sistema escolar estabelecido simplesmente reformando-o. Pois o que existia antes das reformas será, mais cedo ou mais tarde, certamente restabelecido, devido ao fracasso em desafiar por meio de uma mudança institucional isolada, a lógica autoritária global do próprio capital. “O que precisa ser confrontado e alterado é todo o sistema de internalização, com todas as suas dimensões, visíveis e ocultas” (Mészáros, 2008, p. 45-47).

O autor também destacou que mesmo as "nobres utopias educacionais" que surgiram dentro do capitalismo foram, em última instância, limitadas pela lógica do capital.

(...) mesmo as mais nobres utopias educacionais anteriormente formuladas do ponto de vista do capital tiveram de permanecer estritamente dentro dos limites da perpetuação do domínio do capital como modo de reprodução social metabólica. Os interesses objetivos de classe tinham que prevalecer (...), suas posições críticas poderiam, no limite, apenas desejar utilizar as reformas educacionais que propusessem para remediar os piores efeitos da ordem reprodutiva capitalista estabelecida, sem, contudo, eliminar os fundamentos causais antagônicos e profundamente enraizados (Mészáros, 2008, p. 26).

Para ele, aceitar essa limitação significa abandonar o objetivo de uma transformação social qualitativa. Portanto, a única maneira de vislumbrar uma "alternativa educacional significativamente diferente" seria romper com a lógica do capital. Em outras palavras, a verdadeira mudança na educação exige ir além do capitalismo.

Vânia Motta (2020) analisou que desde a década de 1990, a escolarização que se oferecia à classe trabalhadora passou a significar tão somente capacitação da força de trabalho, à medida que havia uma elevação considerável do caráter expropriador dos conhecimentos histórico-elementares e uma exacerbada dimensão instrumental e apassivadora. Vale aqui lembrar que, se o determinante do valor da mercadoria é o tempo despendido na sua produção e se a educação é um elemento de valor da mercadoria força de trabalho, não parece equivocado afirmar que interessa ao capitalista a redução do tempo de trabalho socialmente necessário à capacitação da força de trabalho (Motta; Andrade, 2020, p. 6).

Florestan Fernandes (2020) argumentou que no Brasil, a burguesia nunca teve interesse em construir um sistema democrático amplo. A participação popular é limitada por meio da repressão, da manipulação ideológica e da exclusão social. Sempre que há avanços sociais

significativos, as elites reagem com golpes ou mudanças institucionais para preservar seus privilégios. Ademais, o Estado não é neutro, mas um instrumento das elites para manter a ordem e conter qualquer ameaça ao seu domínio. Reformas estruturais que poderiam reduzir desigualdades são constantemente bloqueadas ou distorcidas para favorecer a classe dominante. A autocracia burguesa se adapta a diferentes regimes políticos, mantendo seu poder mesmo em períodos de aparente democracia.

Vânia Motta (2020) explicou ainda que no que tange os aspectos estruturais da formação social brasileira, pode-se dizer que, apesar das deficiências do campo educacional, a mais-valia para os capitalistas se manteve elevada, uma vez que essa educação é compatível com a maioria das ocupações brasileiras. Entretanto, as mudanças no mundo do trabalho, a alteração do nexo da dependência e o padrão de acumulação que demanda grande volume de trabalho simples exigiram um trabalhador flexível, com domínio elementar sobre língua portuguesa e matemática e capaz de enfrentar situações de precariedade do mercado de trabalho brasileiro de maneira positiva. Nesse sentido, compreendemos que os elementos da qualificação da força de trabalho brasileira foram cognitivamente ainda mais minimizados e simplificados, porém, socioemocionalmente fortalecidos.

Sob a égide do discurso da incapacidade financeira e da ineficiência da administração pública, ocorre não apenas a privatização de tipo clássico, em que há a venda de patrimônio público para alguma empresa ou conjunto de investidores, mas também a mercadorização do processo educativo nas redes públicas.

Os setores privatistas, nacionais e internacionais, expandiram aceleradamente seus negócios no mercado educacional: as corporações de capital aberto – a exemplo da Pearson, holding britânica que comercializa sistemas de ensino; da Kroton (agora Cogna), maior corporação do setor educacional brasileiro; e do Grupo Positivo, holding brasileira do ramo gráfico-editorial e informática – e a exponencial inserção do empresariado na educação pública via parcerias público-privadas, consórcios e administração direta de instituições públicas – são bons exemplos (Motta; Andrade, 2020, p. 7).

É de suma importância destacar que a mercantilização⁹⁰ e a mercadorização⁹¹ da educação, no tempo presente, imputam um controle sem precedentes, por parte da classe dominante, sobre o conteúdo e a forma da educação escolar. Nesse sentido, a produção em larga escala de produtos para consumo nas escolas, o gerenciamento das redes públicas por parte de empresas privadas e os vários mecanismos de controle direto e indireto não apenas ampliam a circulação de capital na educação. Mais que isso, deixam sob controle do empresariado, e de sua respectiva concepção de educação, tanto o currículo quanto a organização do trabalho docente, já que, na prática, em vez de aquele servir de suporte a esse, o professor acaba trabalhando o conteúdo previsto nos materiais e cobrado nas avaliações (Motta; Andrade, 2020, p. 7).

Vânia Motta (2020), comprehende o empresariado como um seletivo grupo de empresários (banqueiros, industriais, agropecuaristas, financistas e respectivos executivos) que, dotado de uma determinada “capacidade técnica e dirigente”, assume posição de prestígio e, portanto, de confiança na relação social de produção capitalista. Esse empresariado cumpre a função de corroborar a hegemonia burguesa, tanto no âmbito econômico quanto no político-ideológico. Em consonância com Gramsci (2001), esta fração e facção de classe representa uma das camadas criadas pela “classe que nasce e desempenha função essencial no plano da estrutura econômica” (Gramsci, 2001, p. 15). Com vistas a lhe conferir “homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político” (Gramsci, 2001, p. 15).

Roberto Leher (2010) explicou que, embora presente em toda a história da educação brasileira, esse empresariado consegue, no bloco histórico neoliberal⁹², inclusive com aparatos legais e financiamento público, penetrar em todos os âmbitos da esfera educacional, fazendo-a funcionar de acordo com o ethos empresarial, incluindo o próprio setor educacional. Ao mesmo

⁹⁰ A mercantilização da educação é um processo em que a educação é tratada como mercadoria e não como um direito social. Isso ocorre quando a educação é vista como um setor a ser explorado economicamente através de uma série de serviços. A mercantilização da educação é um projeto político-ideológico da classe empresarial que se destina a reduzir o direito social à educação a mero serviço mercantil integrado à dinâmica do “mundo dos negócios”. Mais informações em: [Mercantilização da educação, escola pública e trabalho educativo | Revista HISTEDBR On-line \(unicamp.br\)](https://www.revistahistedbr.unicamp.br/index.php/HISTEDBR/article/view/1000).

⁹¹ A mercadorização é concebida como o processo pelo qual o âmbito educacional é transformado em nicho de mercado que, em acelerada expansão, ratifica, também, a necessidade constante da produção capitalista de criar novos mercados (Motta e Andrade, 2020).

⁹² O conceito de Bloco Histórico, desenvolvido pelo pensador marxista Antonio Gramsci (1891-1937), refere-se à relação dialética entre infraestrutura (as condições materiais de produção) e superestrutura (as ideias, instituições e cultura).

tempo em que alavanca a produção e a circulação de mercadorias educacionais, determinam seus conteúdos e formas de acordo com a concepção econômica da educação ajustada ao bloco histórico neoliberal, como já abordado quanto à mercantilização da educação (Motta; Andrade, 2020).

Nesse sentido, pode-se afirmar que o empresariado brasileiro atual, mais organizado e fortalecido politicamente, ratifica que a escolarização é um dos mecanismos de conformação, internalização e sedimentação da forma burguesa de enxergar e compreender o mundo, inclusive sua estrutura de classes. É em prol da manutenção desse conformismo social das massas e da construção de uma “vontade do conformismo” – que opera “segundo as exigências do fim a alcançar [...] e que seja útil à linha de desenvolvimento do grupo dirigente” (Gramsci, 2007, p. 119).

O empresariado vem atuando no campo da educação escolar: educando e organizando o consenso “espontâneo” das massas – aquele “dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social” (Gramsci, 2001, p. 21) – por meio do uso intensivo da mídia com discursos que se confundem com suas reivindicações, como a busca pela qualidade da educação, educação integral, igualdade de oportunidades, empregabilidade, desenvolvimento econômico do país e outras “motivações” genéricas, imprecisas, por vezes contra intuitivas mas convincentes.

Buscando e promovendo o consenso ativo (Gramsci, 2007) – aquele construído quando os governados aceitam a condução do aparato estatal e coparticipam da vida desse organismo – ao concluir parcelas seletas da classe trabalhadora para debater reformas na educação, a exemplo das Conferências Nacionais de Educação (CONAE), para a construção do Plano Nacional da Educação e das consultas públicas realizadas para definir a BNCC, buscando e reforçando o consenso passivo das massas –, aquele que tem como base fundamental “conseguir convencer [a classe dominada] sobre a inelutabilidade da própria ação” (Gramsci, 1999, p. 449). Ou seja, a incredulidade na força política da atuação da classe trabalhadora para si e na possibilidade de rompimento com as relações sociais capitalistas, ratificando, em seus discursos e ações, que a educação oferecida sob o comando do empresariado é a melhor, senão a única possível nessa sociedade (Motta; Andrade, 2020, p. 8-9).

E ainda operando mecanismos de coerção direta ou indireta via aparelhagem estatal para assegurar “‘legalmente’ a disciplina dos grupos que não ‘consentem’, nem ativa nem passivamente”, ou para reestabelecer a ordem em “momentos de crise no comando e na direção, nos quais desaparece o consenso ‘espontâneo’” (Gramsci, 2001, p. 21), a exemplo da

aprovação, no governo Temer, da Reforma do Ensino Médio, via medida provisória, e da BNCC, mesmo diante de críticas e resistência dos profissionais da educação (Motta; Andrade, 2020, p. 8-9).

Percebe-se que as discussões em torno da BNCC foram acentuadas em função das mudanças no cenário político. Conforme vimos anteriormente a Nova BNCC, voltada ao preparo para o mercado de trabalho, era reflexo desse contexto, estando em consonância com os meios corporativos. De modo que fica evidente que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que norteia toda a educação brasileira, representava políticas educacionais que atendiam e atendem aos interesses neoliberais. Portanto, quando analisamos o processo de transição da Escola Itinerante para os moldes da Escola Pública, precisamos ter em mente a enorme transformação que acontece. Na próxima seção analisamos o caso da EI Zumbi dos Palmares e do Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida e a luta da comunidade escolar pela manutenção da Proposta educacional do Movimento.

3.2 - Resistência e luta pela manutenção do Projeto Pedagógico do Movimento

Nesta seção analisamos alguns aspectos do Projeto Político Pedagógico das Escolas do Campo do Assentamento Valmir Mota de Oliveira e, principalmente, enfatizamos a luta cotidiana da comunidade escolar pela manutenção destes aspectos que são fundamentais para o desenvolvimento do projeto de educação do Movimento. A partir das entrevistas concedidas especialmente para essa pesquisa, pelos sujeitos envolvidos nesse processo histórico, professores e professoras, pessoas da comunidade, moradores do assentamento Valmir Mota de Oliveira e dos Acampamentos, refletimos sobre as formas de dominação e resistência cotidiana com base nos estudos de James Scott.

A entrevista guiada foi nosso instrumento de pesquisa. O objetivo era entrevistar representantes das equipes diretiva e pedagógica e também professores, preferencialmente àqueles que têm uma ligação orgânica com o Movimento (de quatro a cinco pessoas entre 18 e 60 anos). Como procedimentos de pesquisa foram realizadas entrevistas presenciais e guiadas, com duração aproximada de 40 minutos, em local acordado entre a pesquisadora e o participante. As entrevistas foram gravadas em áudio para posterior transcrição e análise.

As seguintes perguntas foram feitas pela pesquisadora:

1- Onde você mora?

- 2- Com quem você mora?
- 3- Onde trabalha?
- 4- Qual seu trabalho?
- 5- Quando você entrou para o MST?
- 6- Como você entrou para o MST?
- 7- Qual era sua expectativa ao entrar para o Movimento?
- 8- Quais as mudanças que ocorreram na sua vida depois de aderir ao Movimento?
- 9- O que é ser Sem Terra para você?
- 10- O que você aprendeu com o Movimento?
- 11- Como você contribui para a comunidade, qual seu papel na comunidade?
- 12- Qual suas expectativas para o futuro?
- 13- Você acha que a escola contribui para o fortalecimento da identidade Sem Terra?

As perguntas tinham como objetivo fazer um levantamento de dados pessoais e das famílias, como: nome, idade, escolaridade, membros da família e também colher relatos da trajetória de vida (família dos pais, local de nascimento e condições socioeconômicas, breve relato da sua vida antes de participar do MST). Para isso, o método de análise escolhido foi o método interpretativo, no qual se busca a compreensão, valoriza-se a interpretação e se reconhece a centralidade da linguagem nos processos de objetivação. Essa abordagem valoriza a compreensão do significado e da interpretação dos fenômenos sociais, culturais e individuais (Sá, 2001).

Nilda Lacerda de Sá, em seu trabalho de 2001, discorreu sobre o método interpretativo na pesquisa, destacando-o como uma abordagem voltada para a compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências e contextos. Esse método é fundamentado em uma perspectiva qualitativa que busca interpretar a realidade social a partir das vivências, narrativas e percepções dos indivíduos, reconhecendo a complexidade dos fenômenos humanos.

Nilda de Sá (2001) enfatizou que o pesquisador(a), ao adotar o método interpretativo, não é um mero observador externo, mas parte integrante do processo de construção do conhecimento. O diálogo entre pesquisador e pesquisado é essencial, pois é por meio dessa interação que emergem os significados que permitem uma compreensão mais profunda do objeto de estudo. A autora também apontou a importância do rigor metodológico no uso do método interpretativo, destacando que a subjetividade não deve ser confundida com

arbitrariedade. Pelo contrário, o pesquisador deve ter clareza teórica e metodológica para garantir que as interpretações sejam consistentes, coerentes e fundamentadas.

A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Para Maria Cecília Minayo (2001) a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Aplicada inicialmente em estudos de Antropologia e Sociologia, como contraponto à pesquisa quantitativa dominante, tem alargado seu campo de atuação a áreas como a Psicologia e a Educação (Minayo, 2001, p. 14).

Neste paradigma, o pesquisador busca entender a realidade a partir da perspectiva das pessoas envolvidas, considerando suas experiências, valores e crenças. O paradigma interpretativo em pesquisa é uma abordagem que valoriza a compreensão do significado e da interpretação dos fenômenos sociais, culturais e individuais. Autores como Clifford Geertz e Paul Ricoeur são referências importantes nesse campo, contribuindo com teorias e métodos que enfatizam a importância da interpretação e da subjetividade na produção do conhecimento científico.

A perspectiva interpretativa é fruto da crítica recente à naturalização dos fenômenos sociais, e destaca o entendimento de que conceitos e teorias são fenômenos culturais, socialmente construídos e legitimados. Entende-se o conhecimento não como algo a ser possuído, mas como algo que se constrói coletivamente (Sá, 2001, p. 40).

Nesse trabalho a investigação proposta teve natureza essencialmente qualitativa e interpretativa, já que o objetivo por ela visado foi de entender os significados construídos pelos envolvidos a partir da leitura do contexto sociocultural de suas atividades cotidianas. Para isso, abordamos a respeito das práticas de sociabilidades nas comunidades (amizades, solidariedades, vizinhanças, ajudas, trabalhos coletivos, vida comunitária, esportes, lazer, festividades, suas formas de organização e mobilização (setoriais por ações: educação, saúde, segurança, disciplina, produção, etc.), e seus enfrentamentos e riscos (violências externas contra a reforma agrária).

A abordagem inicial aos participantes foi feita na primeira visita de campo às escolas, que ocorreu em maio de 2024. Durante a visita a pesquisadora fez um levantamento das pessoas que estavam dispostas a conceder a entrevista, os critérios para seleção dos participantes foram

os seguintes: organicidade no MST, participação no processo de transição da escola itinerante, tempo de serviço na escola e identificação com o Movimento.

A análise dos dados foi feita seguindo os seguintes passos: transcrição da entrevista; familiarização, leitura e releitura da entrevista; codificação: as unidades de informação foram categorizadas na transcrição; categorização e agrupamento; triangulação, envolve a combinação de diversas técnicas, comumente a entrevista e a observação; análise de documentação para validação dos dados; e, análise bibliográfica para validação e revisão entre pares.

A História Oral foi um caminho de construção de fontes orais utilizado neste trabalho, baseado nas memórias e experiências relatadas por meio das entrevistas. Diferente da história escrita que depende de documentos e registros, a história oral é baseada em relatos de pessoas que viveram ou testemunharam determinados eventos. Verena Alberti (2008) considerou que “o documento escrito deixou de ser o repositório exclusivo dos restos do passado”, pois surgiram novos objetos, e os historiadores passaram a se interessar também pela vida cotidiana, pela família, pelos gestos do trabalho, pelos rituais, pelas festas e pelas formas de sociabilidade - temas que, quando investigados no “tempo presente”, podem ser abordados por meio de entrevistas de História oral (Alberti, 2008, p. 163).

De acordo com Verena Alberti (2008) uma das principais riquezas da História Oral está em permitir o estudo das formas como pessoas ou grupos efetuaram e elaboraram experiências, incluindo situações de aprendizado e decisões estratégicas. Essa riqueza da História Oral está evidentemente relacionada ao fato de ela permitir o conhecimento de experiências e modos de vida de diferentes grupos sociais. Nesse sentido, o pesquisador tem acesso a uma multiplicidade de “histórias dentro da história”, que, dependendo de seu alcance e dimensão, permitem alterar a “hierarquia de significações historiográficas” (Silvia Salvatici, citada por Alberti, 2008, p. 165-166).

Ainda em consonância com a autora,

O projeto de entrevista oral também deve discutir e tentar definir que tipo de pessoa será entrevistada, quantos serão entrevistados e qual tipo de entrevista será realizada. Essas escolhas serão condicionadas pelos objetivos da pesquisa: “quem entrevistar?” Depende de “o que quero saber?” A decisão deve basear- se em critérios qualitativos, como a posição dos entrevistados no grupo e o significado de sua experiência. Isso significa que os entrevistados são tomados como unidades qualitativas, e não como unidades estatísticas. Para selecioná-los é necessário um conhecimento prévio do universo estudado; é preciso conhecer o papel dos que participaram ou participam do tema investigado, saber quais seriam os mais representativos e quais são reconhecidos pelo grupo (...) (Alberti, 2008, p. 172).

Conforme explicou Verena Alberti (2008), o trabalho com a História Oral pode mostrar como a constituição da memória é objeto de contínua negociação. A memória é essencial a um grupo porque está atrelada à construção de sua identidade. Ela “a memória” é resultado de um trabalho de organização e de seleção do que é importante para o sentimento de unidade, de continuidade e de coerência, isto é, de identidade. E porque a memória é mutante, é possível falar de uma história das memórias de pessoas ou grupos passível de ser estudada por meio de entrevistas de História Oral. As disputas em torno das memórias que prevalecerão em um grupo, em uma comunidade, ou até em uma nação, são importantes para se compreender esse mesmo grupo, ou a sociedade como um todo (Alberti, 2008, p. 167).

Alessandro Portelli, citado por Verena Alberti (2008), fala de memória dividida, não no sentido de que há um conflito entre a "memória comunitária pura e espontânea" e aquela "oficial" e "ideológica". "Na verdade", diz ele, "estamos lidando com uma multiplicidade de memórias fragmentadas e internamente divididas, todas, de uma forma ou de outra, ideológica e culturalmente mediadas" (Apud: Alberti, 2008, p. 167).

De modo que,

O reconhecimento da diversidade constitui, portanto, a melhor alternativa para evitarmos a polaridade simplificadora entre "memória oficial" e "memória dominada" e realizarmos uma análise mais rica dos testemunhos obtidos em nossa pesquisa. As possibilidades de pesquisa abertas pelo uso da História oral são, sem dúvida, bastante profícias e atraentes. Mas entre gravar as entrevistas e delas tirar conclusões consistentes para os campos de investigação escolhidos vai uma grande distância. Não é fácil trabalhar com a chamada fonte oral. Como fazer para "ouvir" o que ela tem a dizer? Antes de mais nada, é preciso considerar as condições de sua produção, o que nos leva à sua especificidade (Alberti, 2008, p. 167).

A História Oral é uma forma rica de preservar o passado e entender diferentes perspectivas sobre os acontecimentos. No entanto, é preciso valorizar tanto a memória coletiva quanto as experiências pessoais. Por termos empregado neste trabalho de pesquisa a metodologia da História oral, o que nos demandou desde preparar as entrevistas, contatar os entrevistados, gravar os relatos, transcrevê-los, revisá-los e analisá-los, seu desenvolvimento levou um tempo considerável e também exigiu recursos materiais e financeiros. Como realizamos cinco entrevistas, o tempo e os recursos necessários foram significativos. No entanto, desde o início tivemos clareza de que embora a opção pela História Oral pudesse nos responder algumas questões, não seria solução para todos os problemas.

Portanto, também foi necessário buscar subsídios bibliográficos em autores renomados e suas teorias. Foram utilizadas aqui as pesquisas do cientista político e antropólogo James Scott, conhecido por suas análises sobre resistência no cotidiano, especialmente em seu livro “*A Dominação e a Arte da Resistência*” (edição publicada em 1990). Nesta obra Scott analisa as formas de resistência “ocultas” que as classes subalternas utilizam para desafiar seus opressores, especialmente em contextos em que a resistência aberta ou direta pode acarretar graves riscos. Ele explora como os indivíduos e grupos marginalizados resistem à opressão de formas sutis e muitas vezes invisíveis, e ainda como desenvolvem estratégias de resistência contra o poder dominante. Esta obra é influente no campo dos estudos sobre poder, resistência e relações de dominação, sendo fundamental para compreender as dinâmicas de poder não apenas sob uma perspectiva estrutural, mas também cultural e simbólica.

James C. Scott (2013, p. 47) definiu como objetivo geral de seu livro “propor uma forma mais profícua de ler, interpretar e compreender a conduta política, muitas vezes fugidia, dos grupos subordinados”. Essa ambição nasce de seu esforço prolongado para compreender a política de resistência dos camponeses malaios mais pobres às mudanças do sistema de produção de arroz, no qual saíam sistematicamente prejudicados. Dado ao poder político das elites dos proprietários de terras e dos oficiais, a luta levada a cabo pelos pobres era necessariamente cautelosa. Em vez de se rebelarem abertamente ou protestarem publicamente, adotaram uma via mais segura, que consistia em ataques anônimos às propriedades, na caça furtiva, na difamação e no esquivamento.

Ele concluiu, portanto, que para outros grupos subordinados em situação semelhante à dos camponeses pobres de Sedaka, a vida política deveria assumir formas similares. Ou seja, sua conduta política deveria também recorrer ao disfarce, ao engano e a diferentes tipos de comportamento evasivo, mantendo, ao mesmo tempo, nas situações de poder, uma atitude externa de aceitaçãoativa e até mesmo entusiasta.

Para isso, sua estratégia consistiu em escolher formas de dominação bastante semelhantes para conferir certa coesão às comparações, dentro de uma gama de casos que já é, por si só, perigosamente extensa. Essas formas de dominação, que são meios institucionalizados de extrair trabalho, bens e serviços de uma população subjugada, incorporam princípios formais sobre superioridade e inferioridade, muitas vezes com estruturas ideológicas complexas. Além disso, um certo grau de ritual e “etiqueta” regula a conduta pública. Em princípio, nesses sistemas de dominação, a posição social é determinada pelo nascimento, a mobilidade social é

nula e aos grupos subordinados são concedidos poucos direitos políticos ou civis, se é que são concedidos direitos (Scott, 2013, p. 46).

Para compreender esse tipo de argumento, James Scott afirmou que, antes de tudo, é necessário compreender como o discurso público é construído, de que forma é alimentado e quais são os objetivos que ele serve (Scott, 2013, p. 41-42).

O discurso público é o autorretrato das elites dominantes, no qual elas aparecem como desejam ser vistas. Considerando o conhecido poder que possuem para impor aos outros uma determinada maneira de se comportar, a linguagem do discurso público é definitivamente desequilibrada. Embora seja improvável que seja apenas uma rede de mentiras e distorções, trata-se de uma construção discursiva altamente partidária e parcial. Ela é elaborada para impressionar, afirmar e naturalizar o poder das elites dominantes, ao mesmo tempo que busca ocultar ou suavizar as "roupas sujas" do exercício desse poder (Scott, 2013, p. 42).

No entanto, para que esse autorretrato lisonjeiro tenha força retórica entre os subordinados, é imprescindível fazer concessões aos supostos interesses deles. Ou seja, os governantes que buscam alcançar a hegemonia, no sentido gramsciano do termo, devem convencer ideologicamente seus subordinados de que, até certo ponto, estão governando em nome deles. Embora sempre bastante tendenciosa, essa atribuição raramente deixa de surtir efeito entre os subordinados (Scott, 2013, p. 42).

A ocultação é considerada pelo autor uma das formas de dominação, pois controlando a cena pública, os dominadores podem criar uma aparência que busca se aproximar, idealmente, do que eles querem que os subordinados vejam. O engano ou a propaganda que elaboram pode adicionar conteúdo à sua imagem, mas também ocultará tudo o que possa manchar sua grandeza e autoridade (Scott, 2013, p. 76-77).

De acordo com ele, a imposição de eufemismos no discurso público tem a mesma função que o ocultamento de muitos fatos desagradáveis da dominação e sua transformação em formas inofensivas ou esterilizadas. Especificamente, sua função é apagar o uso da coerção. O autor considerou que

Uma simples lista de eufemismos, acompanhada de seus termos alternativos mais diretos e sem disfarces, servirá para mostrar com maior clareza seu uso político: pacificação por ataque armado e ocupação; tranquilizar por confinamento com camisa de força; pena capital por execução realizada pelo estado; rampas de readaptação por prisão de opositores políticos; comércio de ébano por tráfico de escravos no século XVIII (Scott, 2013, p. 79).

Desse modo, os dominadores impõem o primeiro termo de cada par no discurso público para dar uma aparência inocente a uma atividade ou fato que muitos poderiam considerar moralmente ofensivo (Scott, 2013, p. 79).

O interesse dos poderosos em adaptar as descrições e aparências aos seus interesses vai além da linguagem. Pode ser observado nos gestos, na arquitetura, nos atos ceremoniais, nas cerimônias públicas e em qualquer outro ato em que os poderosos tentam apresentar sua dominação de acordo com seus gostos. Vistos em conjunto, todos esses eufemismos representam o lisonjeiro autorretrato da elite dominante (Scott, 2013, p. 80).

Outra função do discurso público é “criar uma aparência de unanimidade entre os grupos dominantes e de consentimento entre os subordinados” (Scott, 2013, p. 81). Os poderosos, sob quase todas as formas de dominação, procuram constantemente manter as disputas que afetam seus interesses fora dos olhos do público. E se a aparência de unanimidade se estende aos subordinados, seu controle é ainda maior. “Devemos considerar essas manifestações públicas como o componente visual e oral de uma ideologia hegemônica: o aparato ceremonial que dá ao eufemismo um ar de plausibilidade” (Scott, 2013, p. 82).

No entanto, sabemos que qualquer ideologia que se diga hegemônica deve, com efeito, fazer promessas a grupos subordinados explicando por que uma ordem social específica também é de seu interesse. Uma vez feitas essas promessas, a porta está aberta para conflitos sociais. A questão é, simplesmente, que as classes subordinadas que estão na base do que historicamente chamamos de movimentos revolucionários geralmente perseguem objetivos que correspondem muito bem à sua maneira de entender a ideologia dominante. Mas se as elites controlam os fundamentos materiais da produção, que lhes permitem extrair o conformismo na práxis, e se também controlam os meios de produção simbólica, que garantem a legitimação de seu poder e controle, então isso foi alcançado um equilíbrio que se perpetua e que só pode ser perturbado por ataques externos (Scott, 2013, p. 104-105).

O conceito de subordinação aplica-se a grupos que estão em desvantagem na estrutura social, como camponeses, minorias étnicas ou raciais, ou trabalhadores explorados. James Scott (2013) enfoca como esses grupos constroem formas coletivas de resistência em sociedades autoritárias ou repressivas. Um dos pontos-chave do autor é contradizer a ideia de que os grupos oprimidos são completamente submissos.

Ele considera ainda que:

As relações de poder são, também, relações de resistência. Uma vez estabelecida, a dominação não persiste por sua própria inércia. Seu exercício produz fricções na medida em que recorre ao uso do poder para extrair dos dominados trabalhos, bens, serviços e impostos, contra a sua vontade. Sustentá-la, portanto, requer esforços constantes de consolidação, perpetuação e adaptação. Uma boa parte desse trabalho de sustentação consiste em simbolizar a dominação por meio de manifestações e demonstrações de poder (Scott, 2013, p. 71).

O conceito de infrapolítica também é importante ser destacado aqui, o autor designou esse termo como

uma ampla variedade de formas de resistência muito discretas, que recorrem a meios indiretos de expressão. Compreender a substância dessa infrapolítica, seus disfarces, seu desenvolvimento e suas relações com o discurso público será de grande ajuda para esclarecer alguns problemas complicados da análise política, especialmente a questão da incorporação hegemônica (Scott, 2013, p. 44).

Em seu estudo ele identificou práticas como o "fugir" (por exemplo, não cumprir ordens ou se adaptar às expectativas) como formas de resistência que não desafiam abertamente o sistema, mas que, cumulativamente, podem levar a mudanças significativas. Nos "espaços de resistência" destacou a importância de criar espaços onde a resistência pode florescer, como comunidades que valorizam a solidariedade e a cultura local, servindo como contraponto à opressão.

O autor considerou ainda que a organização comunitária e a solidariedade local, a partir do fortalecimento de laços comunitários e a criação de redes de apoio proporcionam um espaço seguro para a resistência. Para ele, a ação coletiva, como dos movimentos sociais, ocorre quando a resistência cotidiana se transforma em organização coletiva, resultando em protestos, greves ou revoltas mais visíveis. Embora a resistência cotidiana seja crucial, James Scott (2013) também abordou a importância de movimentos sociais mais organizados, reconhecendo que a resistência pode escalar para ações mais explícitas e coletivas. No entanto, segundo o autor, a resistência invisível é frequentemente desconsiderada nas narrativas históricas, mas é fundamental para entender como os grupos oprimidos interagem e negociam seu espaço e poder.

As análises de James Scott mostram que a resistência não se limita às grandes revoluções, mas permeia o cotidiano, permitindo que os oprimidos afirmem sua identidade. Essas formas de resistência mostram que a luta contra a opressão pode ocorrer de maneiras

variadas, muitas vezes discretas, mas igualmente significativas. A resistência cotidiana, segundo James Scott, é crucial para a formação de uma cultura de resistência mais ampla. Essas dinâmicas de resistência cotidiana também se manifestam em movimentos sociais, como o MST, onde a luta não se encerra com a conquista da terra, mas se desdobra em diversas frentes. A permanência dessa resistência pode ser observada não apenas na disputa pelo território, mas também na construção e manutenção de espaços de formação, como as Escolas do Campo.

Conforme vimos nos capítulos anteriores, ser Sem Terra do MST é estar sempre em luta. A luta começa nos acampamentos até a conquista do assentamento e continua após a consolidação do assentamento em outras demandas, inclusive na efetivação da escola formal, o processo de transição das EIs é custoso e perde-se muito pelo caminho. Na fase itinerante exercitam-se processos mais arrojados, considerando o relativo nível de autonomia em relação ao Estado. Em decorrência da conquista das terras, no processo de assentamento das famílias acampadas, as EIs finalizam seus trabalhos e passam a lutar pela criação e pela autorização do funcionamento tanto da Escola Municipal do Campo quanto do Colégio Estadual do Campo em áreas de assentamento.

O caso da EI Zumbi dos Palmares, no Município de Cascavel, destaca-se por sua luta pela manutenção do projeto educativo, no sentido de reconhecimento de elementos específicos da proposta pedagógica como: a Agrofloresta, o Parecer Descritivo, o Conselho de Classe Participativo e o planejamento conforme a Proposta do Movimento, os Núcleos Setoriais, os Reagrupamentos, o Tempo Formatura, entre outros. Como evidenciado nos relatos de nossos entrevistados tem sido uma luta diária.

Acerca da relação do MST com o Estado, Janaíne Silva (2013) considerou que existe um claro antagonismo nos objetivos pretendidos por ambos, o que provoca uma disputa de forças no interior do Estado burguês para a manutenção da Escola Itinerante (EI).

A autora salienta que:

O MST ao exigir do Estado o financiamento para melhoria das condições das escolas, coloca em convivência duas lógicas antagônicas: a do MST respaldada na transformação social e a lógica do Estado burguês que tem por objetivo a conservação social (Silva, 2013, p. 83).

Entretanto, em meio a esta contradição, a autora reiterou que o MST vem buscando lidar com a situação e, principalmente, manter sua autonomia articulada à perspectiva de transformação social.

Sobre esse assunto Caroline Bahniuk (2008) destacou que:

O MST questiona as bases da propriedade privada pelos instrumentos de legalidade decorrentes da forma de Estado nas relações sociais capitalistas, por meio das ocupações de terras, buscando construir espaços em que a coerção do Estado não seja determinante. Porém, no campo educativo o MST luta por escolas públicas, para que o sem-terrinha tenham acesso às escolas, respaldadas pelo representante da classe dominante – o Estado e todo seu aparato burocrático e legal, o que limita a materialização de uma proposta educativa na direção da emancipação humana (Bahniuk, 2008, p. 136).

Roseli Caldart (2000) afirmou que a escola constitui-se historicamente em instituição social, estruturada por ordenamentos, regras e valores, que embora social e historicamente condicionados, apresentam-se como sendo próprias e imutáveis pois considerados a razão de seu reconhecimento social e a marca de sua autonomia em relação às outras instituições e à sociedade como um todo. Nesta lógica, parece que a identidade da escola depende da sua oposição cotidiana à ideia de processo, de transformação, de vida acontecendo em sua imprevisibilidade e plenitude, o que contradiz a sua própria tarefa social de fazer educação, que é necessariamente inacabamento, descontinuidade, movimento (Caldart, 2000, p. 242- 243).

O Movimento em sua forma de organização e não apenas de movimento social, constitui-se exatamente no contrário à lógica institucional, à medida que sua dinâmica se define na correlação de forças que move a luta social que justifica sua existência. Portanto, o encontro entre Escola e Movimento, quando acontece, é necessariamente conflituoso, e somente poderá ser processado de modo a produzir sínteses educativas, à medida que ambos aceitarem a existência destas lógicas diferentes sem cair na polarização do certo e do errado, mas buscando influência mútua, sustentada pela força da identidade de seus sujeitos específicos (Caldart, 2000, p. 242-243).

Janaine Silva (2013) considerou que o posicionamento dos governos sobre a educação no campo, como política pública, era tratado no limite da legalidade, o acesso à escola como direito, por se tratar de uma escola ligada a um movimento social, de luta, de tensionamento, o faz na precariedade, atendendo minimamente suas necessidades básicas. Dessa forma, o Estado burguês não pode ser acusado de não cumprir a lei, ficando numa posição confortável mascarando seu caráter de classe.

À medida em que lutar por escolas nos assentamentos e acampamentos passa a ser uma ação do cotidiano da luta pela Reforma Agrária e receber apoio da sociedade, o MST ajuda a disseminar o valor da escolarização em locais onde ele ainda é muito frágil, contrariando a

tendência predominante, na política educacional e na visão de muitas famílias do meio rural, de considerar que para estudar é preciso sair do campo.

A experiência educacional dos Sem Terra, representa uma possibilidade concreta de reverter a marginalidade a que está submetida a educação do campo em nosso país. Emerge assim uma nova visão do que pode representar a escola para as famílias e trabalhadores do campo, se a escola pode vir ao seu encontro e não apenas o contrário, quer dizer que ela pode passar a considerar a sua realidade, sua cultura, suas necessidades de aprendizagem, fazendo delas a base do projeto pedagógico e político que desenvolve (Caldart, 2000, p. 196).

Mesmo com todas as dificuldades, a capacidade de resistência do MST foi evidente nos acampamentos, com a EI e, posteriormente, no assentamento, conjugando a luta pelo acesso à Educação com a luta contra a tutela político-pedagógica do Estado. O Movimento exercitava sua autonomia oferecendo diretrizes do trabalho educativo a partir da Pedagogia do Movimento. Nesse sentido, é importante destacar aqui as ações do MST em problematizar, contrapor e negar as políticas de mercantilização da educação e a descaracterização do trabalho escolar oriundo desse modelo, lutando para não recuar nas conquistas.

Sobre as influências nos processos pedagógicos e as mudanças ocorridas durante a transição da escola, a professora Angela Lisboa Gonçalves relatou que ao longo do tempo, perderam muitas coisas, e destacou que foi uma perda significativa: “Na época em que existiam as Escolas Itinerantes, as escolas funcionavam juntas, formando um coletivo. As crianças eram as mesmas, e realizavam atividades no Núcleo Setorial, organizando tudo de forma colaborativa” (Gonçalves, A. L., 17/10/2024).

(...) Eu acho que tudo, toda a proposta, sabe? É muito difícil, porque assim, ó, quando a gente morava lá no acampamento e estava lá com a escola, era meio que assim, a comunidade meio que exigia um nível de proposta, sabe? Porque eu lembro, assim, lá no Oziel a gente estava dando aula, cada pouco tinha um pai na janela, vendo o que estava trabalhando, não fiscalizando, mas era cuidado mesmo, assim, com a escola. Se uma família fazia pastel, eles faziam a mais para levar para a escola. Então era, a proximidade dessa relação com a comunidade e a escola era única, era muito próxima. Então, exigia que nós não podíamos fazer qualquer coisa, né? Porque qualquer coisa não serve, né? Nossa proposta, a gente já fez ela pra ela não ser qualquer coisa (...). Então, o que a gente perdeu? A gente perdeu muita coisa, assim, eu digo, muito mesmo. Nós, quando nós tínhamos a escola de itinerante, nós tinha escola do Estado e do Município junto, então nós tinha, na verdade nós era um coletivo, né? As crianças eram as mesmas, né? A gente fazia o Núcleo Setorial, e a gente fazia tudo junto, era outra coisa, né? E, os ciclos de formação humana, né? E aí, nós têm, e o Estado também tem. Os ciclos e formação humana, a gente, quando

a gente começou a pensar na proposta de educação, lá, bem, anos atrás, a gente começou a pensar nele a partir do Paulo Freire, dos temas geradores do Paulo Freire. E aí, junto com isso também, a gente pensou nos ciclos, né? Qual seria o ciclo para formar a pessoa... Quando a pessoa está pronta, né? Porque se a gente considerar que cada pessoa é única, e cada pessoa aprende no seu tempo, a gente também tem que desconsiderar série, né? E considerar o ciclo (Gonçalves, A. L., 17/10/2024).

Ela lembrou que era uma abordagem totalmente diferente, mencionando os Ciclos de Formação Humana. Esses Ciclos existiam nas EIs e eram parte importante da Proposta, ao considerar que cada pessoa é única e aprende em seu próprio tempo.

Então nós temos o ciclo único, que é Educação Infantil, o primeiro ciclo, que é o primeiro, o segundo e terceiro ano, e o segundo ciclo que é o quarto, o quinto, e o sexto ano. Daí, quando a gente municipalizou, a gente já quebrou, porque o sexto ano já ficou assim... A nossa ideia é que todo mundo aprende no seu tempo. Então se alguém não está aprendendo é porque de alguma forma a escola não está conseguindo ensinar aquela criança. Não é que o problema é dela, o problema é nosso. Nós não estamos dando conta disso. E aí, então a criança vai pro próximo ciclo e ela fica numa classe intermediária, que nossa escola não tem reprovação, só por falta que reprova (Gonçalves, A. L., 17/10/2024).

Quando questionada a respeito do funcionamento das classes intermediárias⁹³, Angela Lisboa Gonçalves explicou que:

Não, não funciona... O município nunca liberou para nós a classe intermediária. Nós perdemos elementos da proposta, daí a classe intermediária, era tipo... a gente não chama de reforço. Mas que a criança fique até ela superar o que ela tem dificuldade, e depois ela segue no ciclo normal sem esse problema. Só que o município nunca forneceu para nós, essa organização dos ciclos, o município nunca forneceu para nós também, profissional para trabalhar com Núcleo Setorial, porque... é tudo muito engavetado (Gonçalves, A. L., 17/10/2024).

Ela relatou também que a relação com a Secretaria Municipal de Educação de Cascavel é bastante complicada. Para ela “é um desafio diário a relação com a SEMED - Secretaria Municipal de Educação do Município de Cascavel”, visto que estão sempre questionando a proposta do Movimento, e buscando alternativas para mudar aspectos como por exemplo a forma de avaliação da escola que se dá a partir do Parecer Descritivo e não de notas.

⁹³ A classe intermediária se propõe a trabalhar, além das quatro horas-aula diárias, com 15 horas-aula semanais para realizar procedimentos específicos a partir das necessidades de aprendizagem. Os professores começaram a ser contratados para a classe intermediária apenas a partir de 2016, o que comprometeu o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes que não atingiram a apropriação dos conhecimentos respectivos a sua faixa etária durante o período regular de aula (Sapelli, 2019, p. 117).

Em uma situação descrita pela entrevistada, ela contou que quando foi diretora, foi chamada uma vez para ser questionada sobre o parecer. Ao chegar lá, sentou-se e toda a comissão da SEMED – Secretaria Municipal de Educação do Município de Cascavel – estava presente. Eles disseram que seria necessário mudar, explicando que, nas escolas do município, até o terceiro ano tinha “Parecer”, mas no quarto e no quinto ano não. Ela, então, respondeu que como funcionária do município, respeitava as regras, entendia e reconhecia que eles pagavam seu salário.

No entanto, durante a reunião ela ressaltou que não havia sido eleita pela SEMED, mas pela Comunidade. Disse que não era ela quem deveria ser convencida de que o parecer era ruim; eles deveriam ir até a Comunidade e apresentar suas justificativas: “Se a minha comunidade falar pra mim que o parecer não presta... eu assino onde vocês quiserem, agora vocês têm que ir lá e provar pra eles” (Gonçalves, A. L., 17/10/2024).

Angela Lisboa Gonçalves contou que vários aspectos da Proposta foram se perdendo ao longo dos anos, os Núcleos Setoriais, os Ciclos de Formação Humana e os reagrupamentos, nas palavras dela:

O reagrupamento é você juntar os alunos de todas as turmas e conseguir agrupar eles por potencialidades ou por necessidades. Vamos dizer que você vai trabalhar Português, com as necessidades das crianças, e eu vou trabalhar Português com as potencialidades. E de turmas diferentes (Gonçalves, A. L., 17/10/2024).

Ela destacou ainda, que essa organização era realizada dessa forma porque reconheciam sua importância, também ressaltou que nunca haviam sido respeitados pela SEMED em relação a essas questões: “Se a gente não fizer desse jeito, a gente perde também, mas a gente vai perdendo” (Gonçalves, A. L., 17/10/2024).

Sobre as dificuldades enfrentadas durante a transição da Escola, Marlene Sapelli (2019) entendeu que o processo de morosidade no reconhecimento do PPP, bem como as tentativas da SEED em desestimular as famílias, caracterizou-se por uma tentativa de cooptar os objetivos formativos pretendidos pela escola do MST, que tinha e tem seu fundamento na formação humana em todas as dimensões, por sua própria estrutura do Estado burguês que busca subordinar plenamente a escola sob sua tutela política-pedagógica (Sapelli, et al., 2019, p. 119).

Quando questionada a respeito da equipe da escola, e dos professores e funcionários que não fazem parte do Movimento, Angela Lisboa Gonçalves explicou que:

Nós somos 24. Temos seis do Movimento..., mas é seis bem “ardido” que ninguém ousa questionar (risos). O que a gente diz, né? A gente fala assim: - “Oh, que ninguém é de fora, todo mundo é de dentro, né?” Se veio, é de dentro. Então, a pessoa precisa de alguma forma, sabe? Assim, porque primeiro que, o município de Cascavel tem 64 escolas. Então se você escolheu vir para a nossa escola, né? (...). Nós não vamos mudar por causa da pessoa. A pessoa escolheu, e ela tem uma escolha... Todo dia, que ela acorda e vem aqui, ela tem. Essa escolha de vim ou não vim...ou falar gente, não dá pra mim. Não aguento aquilo lá, né? Quero fazer outra coisa (Gonçalves, A. L., 17/10/2024).

Sobre esse assunto ela relatou uma situação que havia ocorrido com um professor que estava há poucos meses na escola, e que precisou ser orientado

Olha, é uma escola do MST, a proposta pedagógica é a do MST. Então vai ter tempo que você vai ter que “militar”, por exemplo, agora...Nós vamos ter o encontro dos “Sem Terrinha” em Curitiba... Tem que ir um professor acompanhando, tem que ir alguém acompanhando. Nem sempre nós que somos internos, podemos ir. Vai ter que ir outra pessoa, vai ir, vai ficar lá alojado, com as crianças, vai ficar, sabe... E aí, é isso aí? Não tem o que fazer, né? (Gonçalves, A. L., 17/10/2024).

A fala da Angela Lisboa Gonçalves, claro que em meio às contradições e conflitos manter as práticas pedagógicas do Movimento nas Escolas, tem sido uma luta árdua, mas também possível, principalmente devido à organização e ao esforço coletivo presente na comunidade (nos acampamentos e no assentamento). Nesse sentido, conforme Marlene Sapelli analisou, podemos perceber de um lado, a organização da Comunidade e o compromisso com a luta; e, de outro, a desresponsabilização do Estado com as políticas sociais. Neste caso, a educação, especialmente quando é destinada à classe trabalhadora organizada na luta (Sapelli, 2019, 113- 114).

Angela Lisboa Gonçalves considerou que somente a partir de muita resistência foi possível manter alguns elementos da Proposta. Nas palavras dela:

É, na força da resistência mesmo... E aí, a maioria dos professores são externos (...). (...) até a pessoa chegar a entender, sabe, o que é... que escola que ela está, quem que ela está formando... nós trabalhamos por complexos de estudo... Os complexos de estudo, a gente aprendeu com os Russos. E eles ensinaram para a gente trabalhar a realidade das crianças, só que como você vai trabalhar a realidade se você não conhece? Então, a sorte é que tem uma comunidade muito participativa, todas as peleias que a gente tem, tá sempre junto com nós, mas é um desafio, é quase como... você tá remando contra tudo, sabe? Porque é a... e mais que eu penso que, apesar de tudo isso a gente consegue fazer muita coisa da Proposta, sabe? (Gonçalves, A. L., 17/10/2024).

Sobre a relação dos educadores no processo de transição é importante considerar o que o MST e a Comunidade esperam com uma escola de Assentamento, pois, desde 1992, foram definidos os princípios para uma Escola de Assentamento que devem orientar e ganhar vida no fazer político-pedagógico.

De acordo com o MST:

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

Identificamos, pelo processo de transição, que colocar em prática os princípios definidos pelo Movimento era e é um grande desafio do trabalho pedagógico, isto também ocorre por conta da precarização do trabalho docente, o ataque à profissão docente e o trabalho ideológico que vêm atacando diretamente o trabalho pedagógico dentro das salas de aulas. Sobre o engajamento dos professores, Angela Lisboa Gonçalves explicou que, nas EIs, os educadores eram todos internos do Movimento, o próprio Movimento discutia quem seriam os educadores, “eles têm que se identificar, a gente exigia isso, o tempo inteiro que têm que estudar se apropriar, aprender mais (...)” (Gonçalves, A. L., 17/10/2024).

Em sua entrevista ela ressaltou um importante aprendizado que houve durante a transição das Escolas Itinerantes: “o constante questionamento sobre a verdadeira identidade da escola do campo e quais características a definem como tal, para não cair na burocracia e, consequentemente, fazer com que as crianças percam sua identidade camponesa” (Gonçalves, A. L., 17/10/2024). De acordo com a entrevistada, há um desafio diário, pois, as crianças passam o dia inteiro na escola, e alguns pais questionam o que a instituição faz para que os filhos mantenham essa identidade camponesa. A preocupação do Movimento com o meio ambiente é muito grande, e eles trabalham intensamente sobre a agroecologia e agroflorestas. No entanto, integrar essas práticas ao tempo escolar é um desafio constante.

Angela Lisboa Gonçalves enfatizou a necessidade de entender qual tipo de ser humano se deseja formar: “A visão do Movimento é que, se uma criança quer se formar, estudar, fazer

faculdade, Mestrado ou Doutorado, isso é ótimo. No entanto, é fundamental que ela não perca seu vínculo com o campo, pois o campo também precisa de profissionais qualificados para ter mais qualidade” (Gonçalves, A. L., 17/10/2024). O desafio, inclusive para aqueles que são internos do Movimento, é manter a identidade de Escola do Campo, de camponeses, de escola do MST, sem perder essa essência.

Para ela, sua missão estará cumprida se, um dia, seus alunos, mesmo que de forma distante, se lembrarem da professora que falou sobre agroecologia, agrofloresta e sobre a existência de outro modo de vida no campo. E reiterou que sua função enquanto educadora é apresentar alternativas. O que, de acordo com ela, “o Movimento faz isso muito bem: mostra que há um caminho, uma opção. A questão não é ser obrigado a escolher um caminho, mas sim não ter a liberdade de escolha”.

Eu penso que assim, dizendo como Sem Terra agora, né? O Movimento também tem um monte de limite, um monte de coisa, a gente tem limite, mas como todo mundo tem limite, né? A gente tem coisa que a gente faz melhor, tem coisa que a gente não faz, tem lugar que tem a melhor coisa, tem um lugar que está melhor, outra coisa, sabe que isso, é uma relação, é uma dialética, é assim mesmo, né? Não tem isso, como você dizer, está tudo perfeito, né? Vai ter coisa que não vai tá boa, igual essa Proposta, tem coisa, não tem problema a pessoa falar que não está bom, né? Então tem que ajudar a construir. Assim é uma construção. Eu acho que é muito difícil alguém que conhece o Movimento e continua com a mesma visão (Gonçalves, A. L., 17/10/2024).

Em sua fala Angela Lisboa Gonçalves destacou a importância de que as pessoas de fora do Movimento também conheçam a Escola e a Proposta educativa do MST, para que vejam o contraste entre a realidade e o que a mídia mostra, que possam ter uma outra visão a respeito do Movimento e que a partir dessa nova visão também possam desfazer as más impressões das pessoas que ainda não conhecem as Escolas do Campo do MST e as Comunidades.

A professora Lucimar Calaça, quando questionada sobre a Proposta Pedagógica e as mudanças estabelecidas pela alteração na tutela da Escola que passou a ser municipal, relatou que a comunidade escolar tentou seguir a proposta que já tinham, mas com a transição foi mudando alguma coisa, do Projeto Político Pedagógico. Ela afirma que conseguiram manter bastante coisa, embora precisassem se adequar à proposta curricular do município de Cascavel, sempre conseguiram manter o que tinham construído.

Sobre a separação que houve durante a transição em Escola Municipal e Colégio Estadual, ela explica que:

Então, a gente conseguiu manter umas reuniões do coletivo pedagógico, desde as coordenações, as direções das duas escolas. O período ficou meio assim, todo mundo cada um cuidando. No começo, a gente conseguiu manter bem. Depois, conforme as direções que estavam, meio que não discutia muitas coisas junto, agora a gente retomou de novo com força. Essa questão a gente iniciou agora esse ano bem legal. A gente iniciou bem. Conseguimos fazer uma reunião junto de novo, os dois coletivos, tivemos vários encaminhamentos juntos. Para coisas que vão acontecendo, decorrer do ano. Uma vez, na semana, a gente se reúne para fazer o tempo de formatura juntos (Calaça, 12/03/2025).

A respeito da luta feita pela Comunidade para conquistar as escolas do assentamento bem como para manter a proposta pedagógica do Movimento, Lucimar Calaça acrescentou que

A escola é nossa! A gente sempre tem que lutar para que permaneça, assim, coisas da nossa proposta, coisas da nossa luta. As pessoas têm que chegar aqui, e perceber que é uma escola do Movimento Sem Terra, que ela tem uma história. Essa escola, não foi a SEMED, não foi a Secretaria de Educação, que deu ela para nós. Fomos nós que conseguimos essa escola. Então, são coisas assim que a gente tem que sempre alimentar para não se perder no meio do caminho, né? (Calaça, 12/03/2025).

Outra de nossas entrevistadas, a professora Emídia Cordeiro, que também trabalha na Escola Zumbi dos Palmares e mora no assentamento Valmir Mota de Oliveira, contou que a adaptação ao Currículo Municipal demandou algumas alterações nas dinâmicas da Escola, segundo ela

a gente trabalha de acordo com o Currículo Municipal, com algumas, algumas adaptações, tipo de agrofloresta, a gente inclui, né; tudo aquilo que é trazido do Movimento, palavras de ordem, núcleos setoriais, tem toda uma trajetória assim que a gente não perdeu por ela se mudar, essa trajetória de transição, para o município, né... (Cordeiro, 12/03/2025)⁹⁴.

De acordo com ela, apesar dos conteúdos e objetivos serem adaptados ao Currículo do município de Cascavel, os elementos trazidos pela proposta do Movimento são mantidos.

A gente faz a feira, tem um determinado momento que a gente faz a feira, né, que eles colocam os produtos ali, as famílias trazem, também é um produto de casa, para divulgar o trabalho da escola, quando tem reunião, a última reunião de pai que teve, a primeira do ano, foi dada uma lembrancinha, para eles, com

⁹⁴ CORDEIRO, Emídia. Entrevista concedida em 12 de março de 2025. Realizada por Fernanda do Carmo Chiele, nas dependências da Escola do Campo Zumbi dos Palmares, no Assentamento Valmir Mota, Complexo Cajati – BR 277, Cascavel – PR. Duração: 32 min. 31s.

o girassol, semente de girassol, que foi colhida ali na agrofloresta, aí tem toda aquele processo, né, as crianças apresentam trabalho, as crianças, né, divulgam o resultado que teve, mas a gente continua com os objetivos, né, tudo do currículo, os conteúdos, tudo do currículo, mas não deixa de ampliar aquilo que é a trajetória nossa, né, nossa? (Cordeiro, 12/03/2025).

Emídia Cordeiro enalteceu a importância do trabalho com a agrofloresta elemento que permanece fortalecido nas escolas do campo do MST, ela também comentou a respeito do Parecer Descritivo,

o Parecer Descritivo, a gente não trabalha com nota, né, é escrever sobre aquilo que a criança desenvolveu, aprendeu durante o trimestre ... a gente faz anotações nos cadernos, faz anotações no drive, colocar a nota a gente não coloca, já coloca lá, o Parecer, né, escreve por mês, para chegar lá no final do trimestre, já está quase pronto, né, tipo que a criança assimilou, que a criança compreendeu parcialmente, o que é, né, que precisa avançar, e a gente se avalia também, né, daí nos pré-conselhos de classe, a gente se avalia, porque, né, se a criança não alcançou aquele objetivo, será que eu fui, né, dei o meu melhor, né, assim, alcancei o meu objetivo na sala, o que é que eu preciso melhorar para que a criança, alcance o objetivo de aprendizado... (Cordeiro, 12/03/2025).

Sobre o Conselho de Classe Participativo ela revelou que:

Então, eles (alunos) avaliam o trabalho do professor, né, tipo, antigamente, quando era lá, no início, no início, se chamava crítica e autocritica, né, mas como muda, tudo muda, eles vão aprendendo com o passar do tempo, agora, se tornou essa avaliação, o que o professor precisa mudar, o que que ele tem de bom, o que que ele precisa rever na metodologia dele, mas é feito, sim (Cordeiro, 12/03/2025).

Em sua entrevista a professora Emídia Cordeiro deixou claro sua perspectiva de que a Escola permaneça fortalecida, que a comunidade esteja cada vez mais unida em torno desse desejo, pois a luta pela terra envolve também a luta pela educação do campo e no campo: “Eu acredito que tem que permanecer, em cada... Cada pessoa que está acampada e que vão para cima dos lotes (assentados), essa perspectiva continue de ter seu filho na escola do campo, né, que o povo (a comunidade unida) garanta isso” (Cordeiro, 12/03/2025).

Ediene Rodrigues, diretora do Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida, contou que a partir da oficialização do Colégio como Estadual, algumas mudanças e adaptações curriculares precisaram ser feitas,

No início na Escola de Itinerante, lá, 2003, 2004, nós trabalhávamos com a pedagogia do Paulo Freire. Então, era pelos temas geradores, né. Então, por um tempo ali, nós trabalhávamos um tema que era lixo, por exemplo. Aí, todos os conteúdos, os trabalhos eram feitos a partir desse tema gerador. Depois, a partir desses e de outros estudos, foi se aprofundando mais essa proposta de Movimento, a partir desses estudos, e de outros teóricos. E aí, criamos, então, né, lá no início que tinha esses temas geradores que eram... Os ciclos de formação humana, né, vinculados a essa pedagogia do Paulo Freire (Rodrigues, 08/04/2025).

Mesmo com algumas adaptações ela relatou que a Proposta continua sendo aplicada e que isso é uma preocupação constante da comunidade escolar.

Então, aí, nós continuamos trabalhando com a... com a proposta pedagógica complexo de estudo, com ciclos de formação humana, com complexos de estudo. Mas, todo esse acompanhamento que nós temos de ter, do Núcleo de educação, continua, né, nós temos que seguir, tudo que, nos é orientado, é passado, nós...colocamos para a nossa realidade, não é que nós vamos seguir, exatamente como é nos orientados, mas a gente adequa para a nossa realidade, né, nós não deixamos de fazer muitas coisas, né, mas o que é possível fazer, a gente vai se adequando. Então, por exemplo, os professores hoje, têm os... o RCO, né, que lá tem uns conteúdos, né, aqueles planos de aula, e tudo mais, né. A nossa orientação é que esses conteúdos sejam vinculados à realidade dos alunos, né, que não, não se deixe, né, de trabalhar os conteúdos, mas que seja vinculado à realidade que eles fazem parte (Rodrigues, 08/04/2025).

De acordo com ela, o trabalho foi e é árduo e constante, mas a comunidade escolar vem conseguindo desenvolver sempre coletivamente os elementos que são fundamentais para a formação humana, conforme a proposta pedagógica.

Quando nós fazemos as formações, né, os dias de estudo e planejamento, então nós sempre fazemos essa vinculação, né, que o conteúdo, ele precisa ser trabalhado, mas vinculado à realidade, né. Então, nós temos os Núcleos Setoriais, nós temos a Agrofloresta, a horta, que são trabalhadas aqui que se diferenciam, os Pareceres Descritivos, então são formas de organização da escola que a gente vai adequando com o que a SEED também orienta. Temos a agrofloresta, a horta, o Parecer, tudo isso de maneira adaptada. E tem os tempos educativos, né, o tempo leitura, uma vez por semana nós temos uma aula que é de leitura, e fica na carga horária do professor, né, a gente faz um cronograma. Então, uma aula é o... por exemplo, na segunda-feira a primeira aula é o tempo leitura. Na outra semana vai ser na terça-feira, na segunda aula, por exemplo, e daí vai alternando para... não ser sempre na mesma aula, no mesmo dia, porque como pela questão mesmo de organização dos professores. Então, para não ser sempre no mesmo dia, para ter o melhor desenvolvimento das aulas, a gente faz esses cronogramas para fazer com que aconteça esses tempos educativos (Rodrigues, 08/04/2025).

A diretora enalteceu o trabalho realizado nos Núcleos Setoriais que são realizados semanalmente na escola:

os núcleos setoriais são três grupos por exemplo, Ensino Médio, dividimos em três grupos e cada núcleo, desenvolve atividades que eles planejaram para os núcleos setoriais. Aí tem um grupo que vai lá na horta, o núcleo de saúde e bem-estar, que desenvolve outras atividades, o de cultura, e cada núcleo conforme o seu planejamento (Rodrigues, 08/04/2025).

Ela acrescentou que o Núcleo Setorial de agrofloresta vem desenvolvendo um trabalho excelente de parceria entre as escolas estadual e municipal. É importante ressaltarmos, aqui, o trabalho com agroecologia e agrofloresta desenvolvido pelas escolas do Campo do MST. De acordo com Dominique Guhur em *Dicionário da Educação do Campo* (2012), a agroecologia é um campo de conhecimento que combina saberes tradicionais de povos originários e camponeses com princípios ecológicos e valores culturais. Ela surge como uma resposta à crise ecológica e social causada pelo modelo hegemônico do agronegócio, que ameaça a permanência dos camponeses na terra e a reprodução social. Esse modelo capitalista, caracterizado pela modernização dependente e depredadora da agricultura, busca expropriar os agricultores do controle sobre a produção, beneficiando grandes corporações transnacionais.

Essa abordagem, portanto, reconhece que as populações do campo são portadoras de um saber legítimo, construído por meio de processos de tentativa e erro, de seleção e aprendizagem cultural, que lhes permitiram captar o potencial dos agroecossistemas com os quais convivem há gerações (Guhur e Toná, 2012, p. 64).

A agroecologia reconhece o saber legítimo das populações do campo, construído ao longo de gerações, e propõe um diálogo de saberes entre a ciência e os conhecimentos tradicionais. Ela exige que o camponês assuma uma posição ativa, tornando-se pesquisador de seu próprio agroecossistema para desenvolver tecnologias apropriadas às condições locais e às interações ecológicas, sociais, econômicas e culturais. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) tem a agroecologia como uma pauta central e estratégica em sua luta pela Reforma Agrária Popular, especialmente a partir dos anos 2000. Essa abordagem se contrapõe ao modelo do agronegócio predatório e busca a construção de um novo padrão de produção e consumo, baseado na sustentabilidade e na soberania alimentar. Daí a importância de ser trabalhada e estudada constantemente nas Escolas do Movimento.

Edieni Rodrigues também relatou as dificuldades com relação à rotação de professores passou a existir nas Escolas do Campo, após a transição com a SMED de Cascavel e a SEED do Estado do Paraná:

fixos são os QPM (Quadro Próprio do Magistério), né, que são lotados aqui, são poucos, até que de um tempo para cá até que aumentaram um pouquinho, né, mas a maioria mesmo dos professores são PSS (temporários), que daí todo ano muda e todo ano é um recomeço, né, sempre no início do ano, temos que estar retomando esses elementos, explicando como funciona a nossa proposta da pedagógica, o que é o parecer, como nosso sistema avaliativo não é por nota, é pelo parecer, então é o que acaba gerando um pouco mais de dificuldade ali no começo, de entender como funciona tudo isso na escola e como que faz o parecer para descrever ali o aprendizado do educando (Rodrigues, 08/04/2025).

Ainda sobre esse assunto ela complementou que,

nos dias de distribuição de aulas, né, que a gente acompanha também, eu, quando vem um professor novo, né, e já lá na hora da distribuição, já falo, você conhece a escola? sabe como é que funciona? já fala algumas coisas, assim, né, para a pessoa, né, pensar, se é isso mesmo e tal. Aí conforme a pessoa acha que, sim, né, que dá, aí quando vem aqui para a escola, aí nós mostramos como é que funciona, nós temos, às vezes, o dia de estudos de planejamento não dá conta, de tanta informação, de tanta coisa, aí a gente acompanha na hora atividade, chamamos aqui, né, para coordenação, para passar mais informações, tá. Então, na maioria das vezes, os professores acabam se adaptando bem, né, e aceita, tem alguma dificuldade, mas a gente sempre tenta ajudar na medida do possível, tem os professores que estão a mais tempo, que conseguem também auxiliar (Rodrigues, 08/04/2025).

Ela contou também que apesar da dificuldade com relação a rotatividade dos professores, a principal dificuldade ainda é com relação à estrutura da escola, que funcionava na antiga construção de madeira até 2024.

E quando tem professor que não se sente bem, que não consegue se adequar a proposta, aí às vezes fica um ano, né, e não volta mais, ou pede para sair antes, mas a maioria dos casos eles ficam, isso fica de um ano pro outro, ou às vezes porque são PSS, ou mesmo não conseguem ficar, e depois de um tempo volta, né, então, e quando a gente vai, para outros espaços que comenta sobre a escola, né, sempre, é bem falado, pela questão, assim, de ser um espaço mais tranquilo, você trabalha com poucos estudantes, né, mas, né, as dificuldades têm dificuldades também, né, porque não é porque uma escola é pequena com poucos estudantes, que acaba a gente também tendo dificuldades, né, e agora a nossa principal dificuldade sempre foi a estrutura, né, e ainda nós temos ainda, por exemplo, para o Educação Física, nós não temos um espaço adequado, né, para os estudantes fazerem ali as aulas desenvolver, tanto que

quando eles participam de atividades fora, como o que o semana passada eles estavam nos jogos escolares, eles têm mais dificuldades, né, de participar, porque eles não têm aqui um espaço melhor adequado, né, para desenvolver, mas estamos melhorando (Rodrigues, 08/04/2025).

Ela explicou que somente em 2024 foi construída a estrutura nova feita de blocos, parte que contempla secretaria, biblioteca, laboratório, a sala de recursos e classe intermediária que é junto, no mesmo espaço, e outras com as salas de aula. Aí tem ainda a cozinha, o refeitório, os banheiros e o espaço de jogos que ainda funciona na estrutura antiga, que é de madeira. Quadra de esportes não há, os alunos praticam esportes no campinho próximo à escola.

O pedagogo Gilson Gonçalves, nosso entrevistado, falou sobre as mudanças estruturais e pedagógicas após a transição da EI para a Escola formal (CEC). Ele afirmou que o CEC mantém a proposta pedagógica do Complexo de estudos,

Então, nós temos a proposta pedagógica, ela chama, Ciclos de Formação Humana e Complexos de Estudo, né? Por quê? Porque ela é uma proposta pensada pelo Movimento Sem Terra, o que é Complexo de Estudo? É trabalhar os tempos educativos, alguns elementos que pensando no trabalho, na cultura, na luta social e na história, né? Então, nós temos os tempos educativos, que é o Núcleo Setorial, o tempo-leitura, o tempo-formatura, nós temos o trabalho socialmente necessário, nós temos...O nosso sistema de avaliação, que não é trimestral, é semestral, também não é notas, né? A forma dos professores mensurar o aprendizado dos estudantes, não é por nota, e sim, Parecer Descritivo, né? Nós temos também, dentro da nossa proposta pedagógica, nós não temos a reprovação dos estudantes. Mas isso não quer dizer que os estudantes, eles passam de ano de qualquer jeito, eles têm que aprender os conteúdos científicos, eles têm que se apropriar, têm que adquirir o conhecimento, mas digamos que o aluno, o estudante, no final do Ciclo, ele não...ele não... tenha se apropriado de todos os conteúdos, ele vai participar da classe intermediária, que também é o tempo educativo que é oferecido no contraturno, e a classe intermediária é oferecida nas três áreas do conhecimento (Gonçalves, G., 08/04/2025).

O entrevistado explicou que a Classe Intermediária é oferecida no contraturno. São cinco horas aula por Área do Conhecimento, que o aluno tem que vir e frequentar. É obrigatório. Isso gera matrícula por aluno, gera suprimento para o professor, tudo amparado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), e também pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE-PR) que deu parecer favorável para a proposta, lá em 2014, 2015, quando tivemos que apresentar essa Proposta de Educação para a SEED, e também para o Conselho Estadual de Educação (Gonçalves, G., 08/04/2025).

Ele também enfatizou a importância do funcionamento dos Núcleos Setoriais,

Então, a partir da organização dos núcleos setoriais que nós temos na proposta, que é onde nós reagrupamos estudantes, em um núcleo setorial tem estudante, digamos, nós temos três núcleos setoriais. Este ano, o agrícola é... o trabalho e a “Agroecologia”, o de “Saúde e Bem-Estar”, e “Arte e Cultura”. Então, em cada núcleo nós temos alunos de todos os anos. Então, mistura. No início do ano, a gente faz assembleia com eles, apresenta os núcleos, e a gente tenta dar autonomia para eles escolherem qual Núcleo que eles vão participar, qual o que eles se identificam. Que a proposta do Núcleo Setorial, a gente trabalha, essa auto-organização do estudante, essa autonomia, ele ter essa maturidade, inclusive no Núcleo Setorial, que a proposta é que os próprios estudantes planejem as atividades que vão envolver dentro do núcleo (Gonçalves, G., 08/04/2025).

Ele acrescentou que os trabalhos dos Núcleos Setoriais deveriam ser voltados para uma intervenção direta na Comunidade, “o trabalho socialmente necessário”, coisa que não vem acontecendo,

E a partir do Núcleo Setorial, o trabalho socialmente necessário. Seria uma atividade onde os estudantes desenvolveriam dentro das comunidades. E no trabalho, eles fazem um levantamento. Nos anos anteriores, a gente já fez. Por exemplo, um ano, um surto grande de dengue, um acampamento. Então, a partir do Núcleo “Saúde e Bem-Estar”, os estudantes, pesquisaram sobre o mosquito, da dengue, sobre a doença, enfim. E o que causaria dengue? E a questão, primeiro, a questão do cuidado com o ambiente, com espaço, a higienização, não deixar lixo, vasilhas para acúmulo de água. Eles fizeram, digamos, um mutirão no acampamento, orientando as famílias, sobre a higienização, a limpeza, e fizeram a limpeza, e fizeram o teatro também, sobre a dengue. Então, é a função do trabalho socialmente necessário (Gonçalves, G., 08/04/2025).

De acordo com ele, a comunidade escolar, juntamente com o Setor de Educação do MST, vem lutando para que a escola funcione em tempo integral e volte a promover o trabalho socialmente necessário:

é um trabalho que vai desenvolver na comunidade, é um trabalho social, e que é necessário que é importante nesse momento. Então, mas aí a nossa proposta pedagógica, ela deveria funcionar em tempo integral, porque os tempos educativos, núcleo setorial, tempo leitura, a gente acaba utilizando o tempo aula para fazer. E seria importante que a gente fizesse no contraturno, para não usar o tempo aula, mas fazer parte da grade, da Matriz Curricular da Escola. Essa é uma luta, que a gente ainda vem fazendo, junto ao Setor de Educação, os outros colégios do Movimento, junto à SEED, para tentar garantir que futuramente a gente consiga implementar em tempo integral (Gonçalves, G., 08/04/2025).

De acordo com os relatos de nossos entrevistados, o Núcleo Setorial é feito uma vez por semana, utilizando duas aulas de cada período, sempre alternando os horários conforme o cronograma, se nesta semana o Núcleo Setorial é feito na segunda-feira, na segunda e terceira aula, na próxima semana será na terça-feira na quarta e quinta aula, para não ocorrer de cair sempre na mesma aula com o mesmo professor. É feita uma rotatividade para não comprometer o trabalho com os conteúdos em cada Componente Curricular. Gilson Gonçalves destacou também a importância do Tempo Leitura e do Tempo Formatura, que estão previstos na Proposta,

O Tempo Leitura também faz uma vez por semana, é uma aula, e daí também tem essa mudança do dia e do horário da aula, que também os professores trabalham em sala, por exemplo. Nós temos aqui na biblioteca, as caixinhas de leitura. As caixinhas com os livros de literatura, mas também o professor, ele pode, ele olha no cronograma, então hoje digamos, a terceira aula seria a tempo leitura (...) (Gonçalves, G., 08/04/2025).

Conforme nos relatou o entrevistado, o Tempo Leitura pode ser organizado pelo professor, que pode trabalhar um texto referente ao seu Componente Curricular e que seja pertinente, um tema que tenha a ver com o Movimento Sem Terra, podendo ser uma leitura dirigida com os estudantes. Pedir para que cada um leia um parágrafo, ou fazer uma roda de conversas, discutir sobre o tema da leitura para que eles entendam. Para que sejam incentivados, motivados a criar o gosto pela Leitura.

O Tempo Formatura é um tempo também que nós consideramos muito importante, porque também é um processo de formação para estudantes, essa autonomia, eles souberem se comunicar melhor, perder o medo de falar em público, e o Tempo Formatura também, a gente organiza no início do ano. Eu passo na turma, enquanto pedagogo, peço que a turma, faça a escolha do nome da turma, o professor regente junto com os estudantes, um menino, uma menina para ser coordenador e coordenadora da turma, aí escolhem o nome da turma, e faz o grito de ordem. Esse nome da turma, a gente sempre orienta, que seja o nome de alguém que fez a luta, ou pela luta pela terra, a luta pela educação, a luta pela classe trabalhadora, a luta pelas mulheres, a luta contra racismo, a luta contra qualquer tipo de preconceito, a gente tem, inclusive, nós temos uma apostila que tem, o nome de vários lutadores, então a gente orienta, que eles escolham o nome do lutador, e por exemplo, Paulo Freire sempre leva, ele é homenageado, uma turma ou outra escolhe ele como nome de turma, "Paulo Freire, grande educador do povo", eles criam, faz um verso ali, e aí no Tempo Formatura, o geralmente nos primeiros tempo formatura, no início do ano, cada turma, também é feito um cronograma, aí cada turma, quando é o dia do seu tempo formatura, ela vai, no primeiro, tempo formatura, ela vai falar, nossa turma, o nome da nossa turma, Paulo Freire, eles vão falar um pouco, contar quem é Paulo Freire, qual contribuição Paulo Freire teve

para a sociedade, né, dá o Grito de Ordem, canta o Hino, aí a gente faz um cronograma também, uma vez é o Hino do Movimento, Hino da Internacional Comunista, o Hino Nacional, o Hino do Paraná, e o Hino do Município também, e a escola municipal sempre coloca também, né? E esse é um Tempo Educativo que nós ainda conseguimos manter juntos nas duas escolas. Então, a gente faz um cronograma. Por exemplo: É, uma vez por semana também, e o Tempo Formatura é sempre no início da aula, dura em torno de 15, 20 minutos, né? Então, aí quando é, digamos, uma turma do Colégio que está responsável, para preparar um Tempo Formatura, o município sobe com as crianças, professores, equipes, e participam aqui conosco (Gonçalves, G., 08/04/2025).

Ainda sobre os elementos da Proposta Pedagógica, Gilson Gonçalves acrescentou o reagrupamento como parte importante:

tem outro tempo educativo, também, que é o Reagrupamento, que no Estado, digamos, é um no início do ano, ele faz o nivelamento, no final do ano, ele faz o “se liga”, né? Que é uma forma, assim, do professor estar trabalhando com os alunos que estão com notas baixas, que estão com mais dificuldade na aprendizagem. Nós organizamos, por exemplo, primeiro semestre, o Reagrupamento é também por nível, né? De aprendizado, então, nós, digamos, tem aluno que, né? Está com muita dificuldade, que é aluno de recuperação, aluno mediano, que é um reforço, e o aluno que está bem, digamos, que seria o aluno que está atingiu todos os objetivos, que seria o aprofundamento (...). Então, assim, a gente trabalha dessa forma, sempre, né? Um objetivo principal, é o aprendizado dos estudantes, essa formação, mas não só a formação do conhecimento científico. Essa formação humana mesmo, que seja que eles sejam sujeitos críticos, sujeitos que possam atuar na sociedade, né? Fazendo essa análise, como a sociedade funciona, né? (Gonçalves, G., 08/04/2025).

As trajetórias de nossos entrevistados revelam a persistência e a adaptação da Proposta Pedagógica do MST. Apesar dos desafios estruturais e da rotatividade de professores, as escolas mantêm seu compromisso com uma formação humana integral, que vai além do conteúdo científico e busca formar sujeitos críticos e engajados com a transformação social.

Os "Complexos de Estudo", com seus "Ciclos de Formação Humana", "Núcleos Setoriais", "Tempo Leitura" e "Tempo Formatura", demonstram a riqueza de uma metodologia que busca conectar o aprendizado à realidade dos estudantes e à luta por uma sociedade mais justa. A incessante busca pela implementação do regime de tempo integral e a valorização do "Trabalho Socialmente Necessário" evidenciam o desejo contínuo de aprimorar a proposta e consolidar a escola como um espaço de resistência e construção de conhecimento. Outro aspecto bastante importante que devemos ressaltar é a Agrofloresta, um trabalho desenvolvido

pelas escolas que vem reforçando as práticas de agroecologia utilizadas pelos camponeses assentados e acampados do Complexo Cajati⁹⁵.

Os trechos citados das entrevistas coletadas deixam claro que o processo de transição foi e ainda é permeado por lutas e resistências, a conquista das escolas do campo no assentamento e a manutenção dos elementos da proposta pedagógica são frutos dessas lutas que são permanentes. Nesse processo de mudança social, como vimos, é possível perceber algumas dificuldades, entre elas: a morosidade e o descaso dos governos com a estrutura física, cumprindo minimamente o que está previsto em lei; a precarização do trabalho docente; e ainda o não reconhecimento da Proposta Pedagógica do Movimento, inclusive com tentativas de desestimular as famílias com relação ao PPP acumulado durante o período de EI.

Ao estudar o processo de transição da EI Zumbi dos Palmares, Marlene Sapelli (2023) analisou que:

no que tange à relação estabelecida na transição, entre a comunidade e o poder público, verificaram-se elementos de conflitos e avanços. Na maioria das vezes, essas questões foram pautadas por meio do diálogo, sem necessidade de enfrentamento direto. O que de fato acabou por atrapalhar o processo educativo, e por colocar a comunidade em constante sinal de alerta, foi, afinal, a morosidade na construção da escola municipal e a ausência de previsão em relação ao colégio estadual (Sapelli *et al*, 2023, p. 51).

Em conformidade com os relatos de nossos entrevistados, ações como, assegurar os princípios definidos coletivamente, garantir as estratégias de participação, definir o que interessava à escola, consolidar processos democráticos e de formação constantes, essas têm sido as ações de resistências à ordem no período de transição, possibilitando o exercício de um projeto contra hegemônico de escola.

Janaíne Silva (2013) acrescentou que a possibilidade do Movimento de desenvolver nas escolas sua proposta educacional, vem alargando o limite da luta pela escola pública no interior

⁹⁵ De acordo com Dominique Guhur em “*Dicionário da Educação do Campo*” (2012), a agroecologia é um campo de conhecimento que mescla saberes tradicionais com princípios ecológicos e valores culturais. Ela surge como uma resposta à crise ecológica e social gerada pelo agronegócio, que ameaça a permanência dos camponeses na terra. No Brasil, o termo ganhou força a partir de 1989, sendo adotado por ONGs e movimentos sociais como Via Campesina e MST, que a veem como uma ferramenta de luta contra o modelo capitalista. Mais do que um conjunto de técnicas, a agroecologia é uma abordagem multidisciplinar que integra sociologia, antropologia, geografia e ambientalismo, buscando alternativas para a crise civilizatória causada pelo neoliberalismo. Essa abordagem reconhece o saber legítimo das populações do campo, construído ao longo de gerações, e propõe um diálogo entre a ciência e os conhecimentos tradicionais. O camponês é incentivado a se tornar um pesquisador de seu próprio agroecossistema, desenvolvendo tecnologias apropriadas às condições locais.

do Estado burguês ao mesmo tempo em que gestava uma proposta indicativa de outro modelo societário. A luta pela transformação da sociedade articulada à transformação da escola não era realizada completamente fora do Estado, mas reivindicando políticas sociais articuladas à denúncia de seu caráter de classe, buscando exigir do Estado o financiamento público, e enfrentando seu caráter de classe (Silva, 2013, p. 89).

Marlene Sapelli (2023) complementou, ainda, que o Setor de Educação do MST-Paraná, em conjunto com os colégios de Assentamentos e Escola Itinerantes, reafirmou a necessidade de vigilância permanente e de construção da autonomia política-pedagógica para garantir a efetivação do projeto pedagógico e seus objetivos de ensino e formativo, respeitando-se a especificidade da Escola do Campo, escola conquistada pela luta das famílias Sem Terra (Sapelli, et al, 2023, p. 60).

Nesse contexto de resistência e luta pela Educação, como podemos perceber, as dificuldades enfrentadas pelo MST não eram nem são meramente operacionais, mas refletem um desafio maior em termos de reconhecimento e valorização de sua proposta pedagógica.

3.3 - As pessoas, suas vivências e experiências

Esta última seção foi inteiramente voltada às histórias de vida de nossos entrevistados, pessoas que viveram e vivem esse processo histórico. Suas experiências e vivências foram nosso foco na última seção deste capítulo e da pesquisa. Consideramos, aqui, que além de compreender a luta cotidiana para manter os elementos da Proposta Pedagógica nas escolas, também é preciso considerar a realidade das pessoas, entender suas práticas de vida, suas convicções, seus sonhos e projetos, é uma parte muito importante desse trabalho.

Verena Alberti (2020) explicou que uma das principais vantagens da História Oral deriva, justamente, do fascínio da experiência vivida pela pessoa entrevistada, que torna o passado mais concreto e faz da entrevista um veículo bastante atraente de divulgação de informações sobre o que aconteceu. Esse mérito reforça a responsabilidade e o rigor de quem colhe, interpreta e divulga entrevistas, pois é preciso ter claro que a entrevista não é um "retrato" do passado (Alberti, 2020, p. 170).

A autora considera ainda que sempre de acordo com os propósitos da pesquisa, definidos com relação ao tema e à questão que se pretende investigar, é possível escolher o tipo de entrevista a ser realizada: entrevistas temáticas ou de história de vida. Pode-se dizer que a

entrevista de história de vida contém, em seu interior, diversas entrevistas temáticas, já que, ao longo da narrativa da trajetória de vida, os temas relevantes para a pesquisa são aprofundados. Apesar dessas diferenças, ambos os tipos de entrevista de História Oral pressupõem a relação com o método biográfico: seja concentrando-se sobre um tema, seja debruçando-se sobre um indivíduo e os cortes temáticos efetuados em sua trajetória, a entrevista terá como eixo a biografia do entrevistado, sua vivência e sua experiência (Alberti, 2020, p. 175).

Dessa forma, podemos dizer que uma entrevista de História Oral é, ao mesmo tempo, um relato de ações passadas e um resíduo de ações desencadeadas na própria entrevista.

(...) na entrevista de História oral há no mínimo dois autores - o entrevistado e o entrevistador. Mesmo que o entrevistador fale pouco, para permitir ao entrevistado narrar suas experiências, a entrevista que ele conduz é parte de seu próprio relato - científico, acadêmico, político etc. - sobre ações passadas, e também de suas ações. A entrevista de História oral deve ser compreendida também como documento de cunho biográfico, do mesmo gênero de memórias, autobiografias, diários e outros documentos pessoais. Trata-se, pois, de uma fonte ajustada a um importante paradigma das sociedades ocidentais contemporâneas: a ideia do indivíduo como valor. O indivíduo único e singular, o ser psicológico, dá sentido a uma série de concepções e práticas em nosso mundo, e o pesquisador que opta por trabalhar com a História oral deve ter consciência de que está lidando com uma fonte que reforça esses valores (Alberti, 2020, p. 169).

Nesse sentido, é necessário considerar que a memória nunca é totalmente objetiva, pois está influenciada por nossa subjetividade. De modo que duas pessoas que viveram o mesmo evento podem contar histórias diferentes sobre ele. Visto que, nossas lembranças podem ser e são afetadas por nossos sentimentos. A memória pode ser seletiva, fazendo com que nos recordemos de certos detalhes e esqueçamos outros.

Por sabermos que a subjetividade também aparece na história oral, no sentido de que os relatos de uma pessoa sobre o passado são influenciados por suas emoções e perspectivas pessoais, isso torna a história oral uma fonte rica, mas também exige uma análise crítica para entender diferentes pontos de vista. Foi isso que objetivamos abordar nesta última seção. Vejamos a seguir alguns relatos de nossos entrevistados.

Iniciamos pelo relato da história de vida da professora Angela Lisboa Gonçalves. Ela nasceu em um pequeno município chamado Salgado Filho, Paraná. Seus pais, assim como toda a sua família paterna e materna, eram do Rio Grande do Sul, mas se mudaram para Capitão Leônidas Marques, Paraná. Quando seu avô dividiu a herança entre os filhos, seus pais decidiram migrar para Salgado Filho. No entanto, não se adaptaram bem ao local e optaram por

retornar a Capitão. Durante a mudança souberam de uma ocupação que aconteceria em Campo Bonito, embora não tivessem muitos detalhes sobre o local. Sem sequer descarregar seus pertences, juntaram-se a outros parentes, tanto do lado materno quanto paterno, e seguiram para Campo Bonito. Lá, participaram da ocupação de 1991, uma das mais marcantes da região. Na época, Ângela tinha apenas quatro anos. Sua irmã era ainda mais nova, com apenas um ano, e seus outros dois irmãos tinham sete e dez anos.



Fotografia 38: Angela Lisboa Gonçalves na comemoração pela conquista do Assentamento Resistência Camponesa.

Fonte: Mídia Sem Terra, 02/2025.

A mãe de Angela era professora e, por muitos anos, lecionou no Acampamento, contribuindo significativamente com a militância. Conforme sabemos a história de Campo Bonito foi marcada por lutas dificeis, em 1993, ocorreu um grande conflito culminando na morte do líder Teixeirinha, episódio gerou medo e tensão entre as famílias⁹⁶.

Nas palavras da entrevistada,

Campo Bonito é uma história muito... É uma história de luta muito difícil assim, sabe? Porque em 1993, nós tivemos um conflito muito grande, sabe? Que o pessoal estava acampado e veio policial à paisana. Trabalha de pistoleiro, sabe? E teve um confronto e todos eles foram mortos. E aí a minha família, então, tipo... Hoje, eu olho para a polícia, assim, sem medo, sabe?

⁹⁶ Angela Lisboa Gonçalves e sua família viviam no acampamento em Campo Bonito quando ocorreu o assassinato do líder Teixeirinha, conforme relatado no capítulo 1 deste trabalho.

Mas por muitos anos, a gente passou muito, muito medo, sabe? Muito medo da polícia, muita pressão deles, sabe? Eles mataram o Teixeirinha, então eles iam...Eles tinham uma lista de pessoas, né, que...Eles caçavam mesmo, assim, dentro do acampamento, sabe? Então, durante muito... Até hoje, você ir lá no assentamento, né? É um assentamento antigo, imagine desde 91 e o assentamento, ele saiu em 97. Se você chegar lá e perguntar para as famílias, eles não falam assim, se você perguntar, eu quero saber, onde que mora o João? Ninguém conhece... Assim, todo mundo se conhece por apelido. E aí, ninguém fala onde que tá o João, entendeu? Eles ficam especulando saber...Que? Qual é tua relação com o João? Questão de segurança, de se proteger (...) (Gonçalves, A. L., 17/10/2024).

No Acampamento todos se conheciam, mas utilizavam apelidos como forma de segurança, porém também é um costume popular. As crianças enfrentavam dificuldades para estudar, especialmente quando a escola rural foi fechada. Angela Lisboa Gonçalves, por exemplo, precisou frequentar uma escola no Distrito de Sertãozinho, próximo ao Acampamento, no município de Campo Bonito, onde também sofreu discriminação por ser identificada como Sem Terra. Esses desafios, no entanto, a motivaram a estudar e compreender melhor a história e seus direitos.

Eles fecharam a escolinha, né? Porque era escola rural, né? E aí, eu tive que estudar no Distrito. E aí, eu passei... Da terceira série, até o Ensino Médio, sendo muito discriminada, assim, né? Tipo, assim, de ser chamado de Sem Terra, de vagabundo. Enfim, de tudo esses xingamentos que comumente a gente é chamado, né? Mas isso também me obrigou, assim, muito a estudar, saber entender sobre história...Eu sempre fui muito curiosa, sabe? E aprender a me defender, assim, porque...Ou você aprendia a se defender, ou você, assim, às vezes, te aniquilava, assim, né? Isso, isso...E eu aprendi a me defender, assim, né? Eu tenho, talvez, uma característica que cada um encara, isso, do jeito, né? E aí, eu digo assim, que a nossa infância foi muito marcada por violência, sabe? (Gonçalves, A. L., 17/10/2024).

Ela contou que sua infância no Acampamento em Campo Bonito foi marcada por liberdade e brincadeiras ao ar livre, mas também por pobreza e dificuldades.

Foi uma infância, claro, muito feliz, porque no acampamento, você tem uma infância muito de liberdade, sabe? De correr, de brincar, você tem muito colega. Eu tive uma infância próximo de um rio, bem pertinho do rio, assim, né? Então, minha infância... Eu tenho muitas lembranças assim, desse lado, assim, né? Muito boa, sabe? Mas também, de muito medo, de muita pressão, de muita pobreza, né? A gente nunca passou fome, meu pai, é bem “camponeisão”, assim, então, a gente sempre teve muita... Tipo, carne de porco, de galinha, leite, a gente... O que tinha na roça, a gente sempre teve muita fartura. Às vezes, a gente não tinha dinheiro pra comprar, por exemplo, assim, açúcar, pra comprar farinha, né? pra fazer pão, então, o pão, por

exemplo, não é uma coisa que é... Nem da minha rotina e da maioria dos camponeses, não é? Porque o pão, você tinha que ter dinheiro pra comprar, né? E aí, nós sempre comia o revirado, de feijão, assim, essas coisas mais... A gente nunca passou fome, né! Mas a gente passava...necessidade de algumas coisas... (Gonçalves, A. L., 17/10/2024).

Apesar de nunca passarem fome, sua família frequentemente enfrentava a falta de itens básicos, como roupas e materiais escolares. Desde cedo, ela e seus irmãos trabalhavam na roça, ajudando no sustento da família. Após a conquista da terra, quando finalmente saiu o Assentamento em 1997, o primeiro investimento de seu pai foi a criação de bicho-da-seda, mas a atividade exigia muito trabalho e gerava pouco retorno financeiro. Posteriormente, tentaram o cultivo de fumo, também financiado por empresas, mas, novamente, enfrentaram dificuldades econômicas. Apenas a produção de leite mostrou-se mais viável, embora exigisse um investimento inicial alto.

O que que aconteceu lá no Campo Bonito e que geralmente acontece... O INCRA faz, o assentamento, ele te dá a posse da terra. Só que você não tem investimento de nada. Então, você, até você pensa, você vem para o acampamento, quando você chega no acampamento, você vem só com as traia, né? e os filhos, né? Porque você não...Você só vem para o acampamento quando é a tua última alternativa, né? Porque o MST, ele é visto muito mal, assim, na sociedade, né? Assim como um vilão assim, né? Então, quando você decide, pensa, você decide ir à tua família para um lugar desse, né? É quando você não tem a alternativa de vida, assim. E é que não é verdade, né? O que o movimento acha que ele resgata a nossa autoestima, a nossa dignidade, né? Nossos valores, mas até você chegar lá, e daí você fica anos acampada. E você vai gastar uns pouquinhos que você tem, você gasta no acampamento. E aí quando você vem para o assentamento, você não tem nada. Se você não tiver investimento para você produzir, você não consegue (Gonçalves, A. L., 17/10/2024).

Assim, as famílias precisaram lutar para sobreviver e construir suas vidas na nova terra. Dos quatro irmãos, três dos irmãos completaram o Ensino Médio e ingressaram em um curso oferecido pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que facilitava a formação de filhos de assentados. Angela Lisboa Gonçalves e sua irmã cursaram Pedagogia, enquanto seu irmão optou por outra licenciatura. Durante os estudos, souberam que uma escola em um acampamento em Cascavel corria o risco de fechar por falta de professores (EI Oziel Alves). Eles aceitaram o desafio e se mudaram para lá, onde trabalharam até 2011.

Quando você é assentado, velho, você vai se desvinculando mais das lutas orgânicas do Movimento. Porque a preocupação é gerar renda, como

sobreviver do lote. Então, daí a gente veio fazer Faculdade, e aí a gente voltou assim de novo, assim mais para a organicidade do Movimento participar das atividades. Daí, no nosso curso tinha uma discussão, que nós se formamos aqui na UNIOESTE, estudamos na UNIOESTE, de que todos os estudantes, os estudantes de Pedagogia tivessem numa escola. E aqui em Cascavel, tinha uma escola que era lá no acampamento que eu moro hoje, que era a EI Oziel Alves, e que ela ia fechar porque não tinha educador. E precisava de três educadores, que era bem a quantidade que nós estudava, meu irmão fazia licenciatura, e eu e a minha irmã fazia pedagogia. E aí a gente saiu, lá de casa, e veio morar ali. E aí a gente ficou lá na escola até 2011. Daí em 2012 a gente se mudou com a escola para cá (Gonçalves, A. L., 17/10/2024).

A professora Angela Lisboa Gonçalves participou do processo de transição das Escolas Itinerantes para as Escolas do Campo do Assentamento Valmir Mota de Oliveira, conforme vimos em alguns trechos do relato da entrevistada nos capítulos anteriores. Quando questionada sobre suas perspectivas para o futuro ela relatou que

Uma coisa que eu falo o tempo inteiro, né? Não quero dizer também assim que... talvez nesse tempo, assim, que a gente passou, sabe, de mudar, de escola, de fazer a transição, né? De Escola Itinerante pra essa escola que tem tudo a parte burocrática certinha, a gente aprendeu muita coisa também, sabe? Qual é a identidade que a escola tem? E qual é as características, assim, por que a gente é uma escola do campo? Mas o que tem de campo na escola? Porque, senão, a gente vai se burocratizando, né? E a escola... E assim a identidade das crianças, de ser camponês, a gente vai perdendo (Gonçalves, A. L., 17/10/2024).

De acordo com ela, as crianças passam o dia inteiro na escola em período integral. Alguns pais questionam essa rotina, argumentando que, se desejam que seus filhos mantenham a identidade camponesa, a escola precisa oferecer experiências que reforcem essa conexão. Caso contrário, as crianças não desenvolverão esse vínculo, já que passam a maior parte do tempo no ambiente escolar. Diante desse cenário, a entrevistada também argumentou que a escola enfrenta o desafio diário de refletir sobre essa questão. O Movimento também demonstra grande preocupação com o meio ambiente e trabalha com temas como agroecologia e agroflorestas. No entanto, implementar práticas agroflorestais no contexto escolar é um grande desafio, pois o tempo dedicado às atividades escolares nem sempre corresponde ao tempo necessário para o plantio e a produção junto com as crianças. Ainda assim, esse é um compromisso enfrentado diariamente.

Sobre o desafio de fortalecer a identidade dos alunos ela considerou que:

A gente precisa... Eu acho que, de fato, entendemos o que a gente espera, né? Que ser humano que a gente quer criar, né? Então se nós queremos criar... aquela criança que consiga pensar, consiga agir... A ideia do movimento é que... Se você quer se formar, né? Quer estudar, quer fazer uma faculdade, quer virar mestre, quer virar doutor, que bom, né? Pode ser, mas que você não perca seu vínculo com o campo, né? O campo também precisa de doutor, o campo também precisa de todo mundo, pra gente também ter mais qualidade, né? Mas a gente não pode perder nossa identidade de Escola do Campo, né? Escola de camponeses, escola do MST, e que isso é um desafio até para nós, que somos internos do Movimento, a gente não perder essa identidade. Então, assim, manter o aluno... criar essa identidade, fortalecer ela, pra que ele se torne um militante mesmo, do Movimento (Gonçalves, A. L., 17/10/2024).

Ela acrescentou ainda sobre a importância de ensiná-los a respeito das práticas de agroecologia e agrofloresta desde agora, buscando prepará-los para o futuro.

Eu fui depois de muito de grande já, militar pelo movimento que ouvi falar da agroecologia da agrofloresta. Apesar que talvez agora, como as pessoas nem vê o sol direito por causa da fumaça, talvez se consiga, falar disso mais, mas eu acho que a maioria nem vai fazer isso. Mas eu acho que a nossa função enquanto educador é mostrar que tem outro caminho, sabe? Mostrar... E se um dia eles olhassem por mais que seja uma leitura talvez, assim distante, eu já cumpri minha função... Eu acho que a gente tem que mostrar que tem caminho, eu penso que o Movimento faz isso muito bem, mostra, é uma alternativa, se você quer seguir, você segue, se você não quer, você é livre, de escolher isso, mas o problema não é você, ter que escolher... o problema é você não ter escolha (...) (Gonçalves, A. L., 17/10/2024).

Ela considera que a presença de pessoas de fora do Movimento, como visitantes e educadores que chegam à escola, é fundamental. Isso porque permite que conheçam quem são, o que fazem e qual é a realidade vivida por eles.

Pra mim sabe, os externos, as pessoas que vem de fora do Movimento, você, por exemplo, e as pessoas que vem aqui na escola, é importante que venha, porque também conhecer quem somos nós, o que nós fazemos... Geralmente... agora não tanto, mas quando vinham na nossa escola, sempre chega com a impressão que Sem Terra, que é vagabundo, que é o que a mídia passa né? e a nossa proposta ela não tem nada de “vagabundo” porque ela é muito trabalhosa sabe? (Gonçalves, A. L., 17/10/2024).

De acordo com ela, o primeiro impacto que os visitantes costumam ter é de surpresa, ao perceberem a quantidade de atividades realizadas. Esse contato é essencial, pois os professores que passam pela Escola formam uma nova visão sobre o Movimento, e essa visão pode ser compartilhada com outras pessoas, ajudando a desconstruir preconceitos.

Eu penso que assim, dizendo como Sem Terra agora, né? O Movimento também tem um monte de limite, um monte de coisa, a gente tem limite, mas como todo mundo tem limite, né? A gente tem coisa que a gente faz melhor, tem coisa que a gente não faz, tem lugar que tem a melhor coisa, tem um lugar que está melhor, outra coisa, sabe que isso, que isso, é uma relação, é uma dialética, é assim mesmo, né? Não tem isso, como você dizer, está tudo perfeito, né? Vai ter coisa que não vai tá boa, igual essa proposta, tem coisa, não tem problema a pessoa falar que não está bom, né? Então tem que ajudar a construir, assim, é uma construção. Eu acho que é muito difícil alguém que conhece o Movimento e continua com a mesma visão (...) (Gonçalves, A. L., 17/10/2024).

Angela Lisboa Gonçalves considera o Movimento como um espaço educativo para a formação dos Sem Terra. Esse ambiente educativo é composto por ações, relações sociais, gestos, símbolos e celebrações, reunindo, simultaneamente e em um mesmo processo, diversos elementos pedagógicos provenientes das múltiplas matrizes educacionais críticas construídas.

Nas palavras dela,

Se a gente for ver em cada ramo, tipo, em cada área da vida, o Movimento tem um pouco de conhecimento, né? Educação, saúde, meio ambiente, né? Então, se dependendo da área que você se debruçar, você vai aprender coisas diferentes, que talvez não tinha tanto acesso (...) (Gonçalves, A. L., 17/10/2024).

A trajetória da professora Angela Lisboa Gonçalves reflete a história de luta e resistência das famílias assentadas, evidenciando os desafios e conquistas que marcaram sua vida. Desde a infância no Acampamento até sua atuação como educadora, ela enfrentou dificuldades, preconceitos e a constante necessidade de reafirmar sua identidade camponesa. No entanto, sua dedicação à Educação e à militância demonstram o compromisso em fortalecer a identidade do Movimento e proporcionar novas possibilidades para as futuras gerações. Ela agora será assentada com sua família, após muitos anos de luta, uma conquista coletiva para as famílias do Acampamento Resistência Camponesa. A conquista do Assentamento simboliza não apenas o resultado de anos de resistência, mas também a continuidade da luta por direitos, dignidade e reconhecimento das comunidades camponesas.

Assim como a história de vida da Angela Lisboa Gonçalves foi permeada pela luta nos acampamentos do MST, em 2004, a jornada de Lucimar Calaça estava começando. Movida pela esperança de uma reforma agrária sob o recém-eleito governo Lula, decidiu juntar-se ao MST. Com seu marido e filho pequeno, Lucimar Calaça, que já era agricultora e vinha de uma

família de camponeses, buscava um pedaço de terra para chamar de seu. Essa busca a levou ao Acampamento Dorcelina Folador.



Fotografia 39: Professora Lucimar Calaça na EMC Zumbi dos Palmares.
Fonte: Fernanda do Carmo Chiele, 03/2025.

Ao chegar ao acampamento, Lucimar Calaça, que na época possuía apenas o Ensino Médio completo, deparou-se com uma realidade vibrante e desafiadora. O acampamento abrigava um grande número de crianças, mais de 500, vindas de diversas regiões do Paraná e do Paraguai. Algumas delas sequer sabiam ler ou possuíam documentação. A Escola Itinerante, já em funcionamento desde 2003, era o coração educacional do local.

Logo na chegada, o coordenador do grupo de famílias ao qual Lucimar Calaça foi integrada — grupos esses que geralmente contavam com cerca de 12 famílias — a recebeu calorosamente. Após auxiliá-la a encontrar um local para montar seu barraco, ele perguntou sobre sua escolaridade. Ao saber que Lucimar Calaça havia concluído o Ensino Médio, o coordenador prontamente a convidou para trabalhar na Escola, que enfrentava uma carência de educadores. Apesar de suas dúvidas iniciais sobre sua qualificação, o coordenador a encorajou, explicando que no Movimento se aprendia e trabalhava em conjunto. Lucimar Calaça, percebendo a necessidade de se engajar em alguma atividade, aceitou o desafio e ingressou no Setor de Educação.

Ainda em 2004, Lucimar Calaça começou sua atuação como educadora de alfabetização. Segundo ela, as turmas eram grandes e diversas, com crianças em diferentes estágios de aprendizado, algumas já liam, outras não. A falta de material escolar era um desafio

constante, e ela sentia a ausência de uma formação específica. Foi então que Alessandro, um coordenador local que havia se formado em Magistério, a indicou para uma turma de Magistério que seria aberta no Rio Grande do Sul.

O sistema de estudos era peculiar e exigia um grande comprometimento. Lucimar Calaça e um grupo de cerca de 40 educadores revezavam-se: um grupo estudava no Rio Grande do Sul por 40 dias, enquanto o outro permanecia no acampamento, atendendo às demandas da escola. Essa dinâmica garantia a continuidade das atividades educacionais. Naquela época, o trabalho não era remunerado com um salário fixo, mas sim com uma ajuda de custo. O contrato temporário com o governo do Estado previa que, apenas dez contratos eram formalizados, e os valores recebidos eram divididos entre todos. Lucimar Calaça lembra que o valor mensal ficava em torno de 50 a 80 reais. Além disso, os primeiros três meses de trabalho eram voluntários, sem qualquer remuneração, ela comentou que o envolvimento dos educadores era motivado por um verdadeiro amor à causa. Assim, ela iniciou sua jornada, movida pela paixão e pela crença na educação para a transformação social.

Sobre o trabalho na Escola Itinerante, ela relatou que após a ocupação do Acampamento Dorcelina Folador começaram a chegar mais e mais pessoas, e então cogitou-se a ocupação de uma nova área, e a Escola iria junto.

Aí depois do Dorcelina, a gente já estava ali uns três meses começaram cogitar a ocupação de uma outra área de terra, que era o mesmo complexo Cajati... E começou a chegar gente do Paraguai, aumentar as crianças, aumentar as famílias. E a ocupação aconteceu no acampamento Primeiro de Agosto, um acampamento que tem aqui, onde tem crianças, ainda, que estudam aqui nessa escola. Essa ocupação aconteceu no dia primeiro de agosto de 2004. Foi essa ocupação. O que aconteceu? A escola se mudava junto com as crianças. Ainda de madrugada, aí uma semana antes começaram a organizar as mudanças, a gente começou a encaixotar uma coisa dessa escola. E era as famílias, um grupo daquelas famílias do Dorcelina, que fica ali perto do Rio do Salto, a gente ocupou uma área aqui no Primeiro de Agosto. E na ocupação, a escola veio junto. E no mesmo dia, mas no outro dia, a escola já tinha que funcionar. Não tinha estrutura, não tinha árvores... foi uma ocupação muito grande na época, foi em torno de duas mil e poucas famílias, que vieram com caminhão, carro, foi tipo, foi uma carreata de madrugada no meio daquele gelo daquelas roças. E a gente chegou ali no Primeiro de Agosto. E era muito vento. Era muito frio (Calaça, 12/03/2025).

A persistência e o comprometimento eram marcas da Escola Itinerante nos acampamentos. De acordo com a entrevistada durante a itinerância do acampamento Dorcelina para o novo acampamento Primeiro de Agosto,

Teve uma situação que dois educadores seguravam o quadro e um escrevia, e as crianças sentadas na aveia, copiando... E aí, enquanto isso, a gente fez uma arrecadação de 700 reais, da ajuda de custo que vinha para a gente, a gente doou 700 reais para montar as salas de aula. Foi comprado lona. Aí as famílias começaram a construir... dois dias o acampamento, a cidade de lona preta, se ergueu novamente. E a escola também. Só que quando foi terminado de construir, nós não desfrutamos muito. Deu um temporal, destruiu tudo (Calaça, 12/03/2025).

Essa foi uma situação marcante, uma cena que ficou marcada na memória demonstrando a dedicação de todos em meio às dificuldades. Lucimar contou que, imediatamente após o temporal, as famílias buscaram bambu na mata para reconstruir as salas, desta vez utilizando esteiras de bambu.

Lucimar Calaça e sua família permaneceram no acampamento Primeiro de Agosto, entre 2004 e 2006. Neste meio tempo ela concluiu seu curso de Magistério no Rio Grande do Sul. Posteriormente, com a abertura de um novo acampamento às margens da BR, próximo a Céu Azul, Lucimar Calaça mudou-se para lá para atuar em uma escola multisseriada por mais de um ano. Foi nesse período que ocorreu a aquisição da área do Assentamento Valmir Mota. A compra dessa nova área, proporcionou a Lucimar um novo capítulo. Em 2012 ela mudou-se para o pré-assentamento e teve a oportunidade de iniciar o curso de Pedagogia, consolidando mais uma etapa em suas lutas e conquistas.

Ela participou ativamente da luta pela Escola do Campo no assentamento, de acordo com seus relatos,

E aí, quando legaliza a escola aqui, a gente acaba com a escola itinerante. Porque assim, quando você vai lutar por uma escola, uma escola legalizada, daí só o grupo daqui, e fica só um pouquinho. Sendo que a gente tinha essas crianças, a gente, junta todos no caso, fortalece aumenta o número de alunos que fica mais fácil, a gente consegue legalizar a escola... Eu lembro que foi outra luta. Aí cada espaço construiu uma sala de aula, era todas remendadas, todos cada um, uma de madeirite, outra de madeira, o Resistência Camponesa construiu duas. Acho que era duas. O Primeiro de Agosto duas. O Valmir Mota duas... sei que essa escola funcionou seis meses sem água, sem luz. Era eu e os motoristas que... até o Seu Lauri que ajudava trazer água, na época... enchia um galão de água lá em cima na beira da Br, minha casa era lá (Calaça, 12/03/2025).

A trajetória de Lucimar Ramires Calaça é mais um caso vívido da força e da persistência inerentes ao MST. Sua jornada, iniciada em 2004 pela busca por um pedaço de terra, a levou a

uma vida de dedicação à educação e à organização comunitária dentro dos acampamentos. Sua formação, do Ensino Médio ao Magistério e, finalmente, à Pedagogia, reflete não apenas um percurso de aperfeiçoamento pessoal, mas também o esforço coletivo para garantir que as crianças dos acampamentos tivessem acesso ao conhecimento. A união de famílias, a arrecadação de recursos próprios e a reconstrução incansável após cada adversidade, como o temporal que destruiu as salas de lona, ilustram a capacidade de união e superação de uma comunidade.

A mudança para o Assentamento Valmir Mota e a subsequente luta pela legalização da Escola do Campo marcaram mais um capítulo fundamental. A descrição das salas de aula "remendadas", construídas com diferentes materiais por cada grupo, e o funcionamento da escola por seis meses sem água ou luz, com a ajuda de motoristas para transportar o mínimo necessário, enfatizam o sacrifício e a persistência da comunidade em prol de um ideal.

Atualmente, Lucimar Calaça é professora da rede municipal de Cascavel, na Escola Zumbi dos Palmares, e também é agricultora. Moradora do Assentamento Valmir Mota, em seu lote ela tem uma horta agroecológica certificada, na qual produz hortaliças que são vendidas para a merenda das escolas municipal e estadual. A história de Lucimar Calaça é, portanto, um retrato fiel da luta contínua por dignidade, terra e educação.

Assim como Angela Lisboa Gonçalves e Lucimar Calaça, Emídia Cordeiro também travou sua luta pela terra e pela educação. Emídia Cordeiro é natural de Lindoeste, Paraná, e em 2005 ela conheceu o Acampamento Primeiro de Agosto, no Complexo Cajati em Cascavel, Paraná, no qual seus pais e irmãos estavam acampados. Durante a visita ela foi convidada para juntar-se a eles e acabou ficando. Como Emídia Cordeiro tinha formação em Magistério logo começou a trabalhar na Escola Itinerante.



Fotografia 40: Professora Emídia Cordeiro, na EMC Zumbi dos Palmares.

Fonte: Fernanda do Carmo Chiele, 03/2025.

A vida de Emídia Cordeiro está intrinsecamente ligada à história de luta pela terra no Oeste do Paraná. Sua participação e envolvimento com à causa, levou-a a atuar diretamente na Educação das crianças e jovens do acampamento e depois do assentamento.

De acordo com ela,

Desde 2005. O final de 2005. Aí conheci meu esposo lá, nesse acampamento. Ele é de Saudade do Iguaçu. Conheci ele, daí, a gente se casou, se juntou assim, União estável. Aí, 2013. É, 2013, a gente, tipo, foi comprada a área, mas a gente não podia ir pros lote ainda. A gente foi montou um acampamento com casa de madeira, né, quem tinha condições, fez uma estrutura melhor lá na beira da BR (277), pra na área mesmo, aqui do Valmir Mota. Aí, pra 2014, a gente... A gente veio pros lote daí. Até ontem, a gente estava comentando, né, como que é o processo, né, daí eu falei que a gente conseguiu uma casa de madeira lá em cima, daí pra levar para o lote, pra não desmanchar ela e ter todo aquele trabalho de novo, a gente levou ela em cima do caminhão. A gente levou em cima do caminhão, pra não ter o trabalho de formiguinha de novo. Então, desde 2005, daí em 2013, 2014, não lembro, me falha a memória, a gente foi pra cima dos lotes (Cordeiro, 12/03/2025).

Ela testemunhou e participou ativamente da trajetória da Escola Itinerante Zumbi dos Palmares que, de acordo com seus relatos, era uma estrutura improvisada de lona e esteira, vulnerável às intempéries. A transição para instalações mais sólidas, no pré-assentamento, feitas de madeirite e, posteriormente, de madeira, foi um esforço coletivo da comunidade, com as famílias contribuindo com materiais e trabalho braçal para erguer as novas salas de aula.

Eu iniciei com magistério aí. Assim desde que saiu o assentamento desde 2013. Ela (a escola) mudou pra assim, não vou lembrar, recordar essa data. Ela teve a transição pra cá, só que ela era de madeira, passou esse processo de as famílias arrecadarem materiais, né. Prego essas coisas que cobertura, né, de eternite pra fazer esse trabalho, que foi coletivo das comunidades, né. Cada família era responsável por uma sala, cada grupo, né, que tinha 8 famílias. Aí a partir de determinado momento saiu a compra da área, a gente mudou o acampamento lá de baixo, né (Cordeiro, 12/03/2025).

Nesta experiência de construção coletiva vivida no acampamento Primeiro de Agosto: a solidariedade e a organização, foram pilares para superar as adversidades. O acampamento não era apenas um local de moradia, mas um espaço de resistência e de cultivo de valores camponeses. Emídia Cordeiro também esteve na luta pela conquista do Assentamento Valmir Mota de Oliveira, um processo que culminou na regularização da terra e na mudança do acampamento para a área oficial.

A conquista do Assentamento Valmir Mota de Oliveira simbolizou a perseverança do Movimento diante da violência e da criminalização das lutas sociais. A transição do acampamento para o assentamento coincidiu com a decisão de Emídia Cordeiro de aprofundar seus estudos. Ela deixou a escola temporariamente para cursar Pedagogia na Unioeste, em Cascavel. Essa escolha sublinha o compromisso do MST com a formação de seus membros e a valorização da educação como instrumento de transformação social.

Após a conclusão de sua graduação em 2017, Emídia Cordeiro retornou à Escola Zumbi dos Palmares, que já havia sido reconhecida pelo município como Escola Municipal do Campo Zumbi dos Palmares. Sua trajetória, desde a improvisação das primeiras salas de aula até a consolidação de uma escola municipal, e sua participação nas lutas por terra e educação, a tornam um exemplo da capacidade de resistência e construção coletiva do MST. A vida de Emídia Cordeiro é um reflexo vívido da história de milhares de famílias que, como a dela, dedicam suas vidas à construção de um projeto de reforma agrária popular.

A história de vida da professora Edieni Ariady Rodrigues também esteve entrelaçada na luta pela terra e pela educação. Ela teve seu envolvimento com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) desde cedo, impulsionado pela decisão de seus pais de se juntarem ao Movimento. Convidado por um tio, o pai de Edieni Rodrigues inicialmente se acampou em Mariluz, próximo a Umuarama. Ela só se juntou à família mais tarde, quando seu pai já estava no acampamento Primeiro de Agosto, em Cascavel. A família chegou a essa ocupação em 2004, ela, então no final de 2006, ao final do Ensino Médio, sentiu uma profunda mudança em sua vida com essa imersão no Movimento.

Naquela época, a Escola Itinerante do MST, que havia chegado do acampamento Dorcelina em 2004, já estava em processo de organização no acampamento Primeiro de Agosto. Quando Edieni Rodrigues chegou, entre 2005 e 2006, a escola já oferecia os Anos Iniciais e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), mas o Ensino Médio ainda não estava disponível. Por isso, ela e outros adolescentes do acampamento precisavam se deslocar até o Rio do Salto para cursar o Ensino Médio.

Durante esse período, ela foi convidada por educadores da escola a integrar o Coletivo Escolar. O Setor de Educação do MST promovia formações para os educadores, e muitos deles saíam por um tempo da escola para estudar em universidades. Era preciso, então, que pessoas como Edieni Rodrigues permanecessem na escola para dar continuidade ao trabalho enquanto os educadores estavam em formação. Assim, ela passou a estudar de manhã e, à tarde, acompanhava a educadora Geni na escola, atuando como sua auxiliar na Educação Infantil. Geni, que já estava cursando Pedagogia, transmitia a ela as orientações necessárias.

Ao concluir o Ensino Médio, Edieni Rodrigues recebeu um novo convite: fazer a licenciatura em Educação do Campo. No ano seguinte, o Setor de Educação do Movimento a indicou para esse curso, que era oferecido em regime de alternância. Ela passava um período na comunidade, contribuindo na escola, e outro período no Rio Grande do Sul, no Instituto de Educação do Movimento (Iterra). Essa licenciatura era uma parceria com a Universidade de Brasília, e os professores vinham da capital federal para o instituto. Edieni Rodrigues permanecia dois meses em período de imersão universitária e, em seguida, retornava à comunidade para desenvolver os trabalhos e aplicar o que estava aprendendo. Ela seguiu nesse ritmo até concluir a faculdade, sempre acompanhando, principalmente, os anos iniciais da educação.

No final de 2010 e início de 2011, quando Edieni Rodrigues estava prestes a terminar o curso de licenciatura, muitas famílias deixaram o Primeiro de Agosto devido à abertura de novas áreas de assentamento e ocupações. Uma parte dessas famílias, por exemplo, foi para Londrina, para o assentamento “Viver e Ver”. Ela também se mudou para lá e contribuiu na escola por dois anos, ajudando na implantação da Escola Itinerante nesse novo local, demonstrando como a Escola se desmembrava e se adaptava às necessidades das novas ocupações.



Fotografia 41: Ediene Rodrigues, diretora do CEC Aprendendo com a Terra e com a Vida.
Fonte: Fernanda do Carmo Chiele, 04/2025.

Em 2013, Ediene Rodrigues retornou a Cascavel, onde permanece até hoje, desde 2024 ela desempenha a função de Diretora do Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida, continuando assim sua jornada de comprometimento com a educação e o Movimento.

Nesse contexto de muita luta pela terra e pela educação Gilson Gonçalves, pedagogo no Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com Vida, iniciou seu envolvimento com a escola do Movimento Sem Terra (MST) em 2009, quando ainda atuava como PSS (Processo Seletivo Simplificado). Sua jornada o levou ao acampamento Primeiro de Agosto, onde a Escola Itinerante funcionava. Embora já tivesse algum conhecimento sobre a história e a pedagogia do MST por meio de sua graduação, ele nunca havia tido contato direto com a escola.

Em 2009, Gilson Gonçalves aceitou o desafio de trabalhar na Escola Itinerante. A realidade que encontrou era muito diferente das outras escolas pelas quais havia passado: o acampamento era composto por famílias morando em barracos de lona, a escola tinha chão batido e não possuía infraestrutura básica, como banheiros ou energia elétrica, e a água era retirada de um poço. Apesar do "susto" inicial, a equipe da escola, que incluía pedagogas acampadas e ligadas ao Movimento, o acolheu muito bem. Gilson, então, começou a se apropriar da proposta da Escola Itinerante, apaixonando-se pela escola, pelos estudantes e pelas famílias, que, apesar das dificuldades, demonstravam grande acolhimento. Ele compreendeu

que a vida no acampamento não era um sofrimento, mas uma forma de lutar pela terra, pela educação e pela transformação social.

Engajando-se plenamente na Escola Itinerante, ele se sentiu parte da comunidade e trabalhou por dois anos no acampamento Primeiro de Agosto. Nesse período, prestou concurso público em outro núcleo, o de Foz do Iguaçu, por haver mais vagas, e foi aprovado. Embora tivesse assumido o concurso em Foz, Gilson Gonçalves pediu ordem de serviço para trabalhar em Santa Tereza, no núcleo de Cascavel, com o desejo de retornar à Escola Itinerante. No entanto, a burocracia impediu seu retorno imediato, pois a Escola Itinerante, embora estivesse em Cascavel, pertencia ao Núcleo de Laranjeiras do Sul, tendo como escola base a Escola no Assentamento Paulo Freire, em Rio Bonito do Iguaçu.

No final de 2012, Gilson conseguiu a transferência de seu padrão para Cascavel. Nesse mesmo período, o MST obteve a aquisição da área onde hoje se localiza o Colégio, por meio de desapropriação pelo Incra. Com a nova área, o Movimento solicitou a legalização e formalização da Escola Itinerante tanto na rede municipal quanto na estadual. A Secretaria Estadual de Educação orientou que o Movimento indicasse alguém para assumir a direção da nova instituição. Gilson Gonçalves foi convidado pelo MST para retornar e assumir à função de Diretor do Colégio, encarregando-se de todo o processo de formalização.



Fotografia 42: Gilson Gonçalves no CEC Aprendendo com a Terra e com a Vida.
Fonte: Fernanda do Carmo Chiele, 04/2025.

No início de 2013, ele voltou à escola e, com o apoio do Setor de Educação do Movimento, agora vinculada ao Núcleo de Educação de Cascavel, organizou a documentação

para legalizar o Colégio Estadual. A Escola Itinerante, antes conhecida como Zumbi dos Palmares, teve seu nome desmembrado: a escola municipal manteve o nome Zumbi dos Palmares, e o Colégio Estadual foi batizado de "Aprendendo com a Terra e com a Vida", em referência ao antigo lema da escola itinerante.

Durante 2013, a escola ainda operava como itinerante enquanto o processo de formalização do Colégio Estadual estava em andamento. Os estudantes ainda estavam matriculados na escola base em Rio Bonito do Iguaçu, o Colégio Estadual Iraci Salete Strozak. No final de 2013, já haviam sido elaborados o Projeto Político Pedagógico (PPP), o regimento escolar e a documentação dos professores. Gilson Gonçalves atuou como diretor auxiliar do Colégio Iraci durante esse período de organização da documentação. Em 12 de dezembro de 2013, a criação do Colégio Estadual Aprendendo com a Terra e com a Vida e a nomeação de Gilson Gonçalves como diretor foram publicadas no Diário Oficial. Em 2014, toda a documentação dos estudantes e professores foi transferida para o novo colégio em Cascavel.

De acordo com o relato de Gilson Gonçalves a proposta pedagógica do Colégio Estadual Aprendendo com a Terra e com a Vida é diferenciada, mantendo a essência da Escola Itinerante. Em 2013, eles iniciaram a implementação da proposta de "Complexos de Estudo", que integra "Ciclos de Formação Humana e Complexos de Estudo". O objetivo é trabalhar os tempos educativos pensando no trabalho, na cultura, na luta social e na história. A proposta pedagógica do Colégio busca uma formação humana integral, que vai além do conhecimento científico, formando sujeitos críticos capazes de atuar na sociedade. Os conteúdos são trabalhados a partir da realidade dos estudantes, fazendo conexões com a história e a sociedade para que eles compreendam a relevância do aprendizado em suas vidas.

A trajetória de Gilson Gonçalves no Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida é um elo fundamental entre a persistência do Movimento Sem Terra e a construção de uma educação transformadora. Mesmo não tendo um vínculo orgânico com o Movimento, desde sua imersão na Escola Itinerante do acampamento Primeiro de Agosto, ele demonstrou uma afeição pela pedagogia do campo e pela formação de sujeitos conscientes.

Sua dedicação não se limitou ao ensino na Escola do Acampamento, ela se estendeu à luta burocrática pela formalização e legalização de uma escola que refletisse os valores e necessidades das comunidades acampadas e assentadas. A transição da informalidade para a criação de um colégio estadual, com o apoio do MST e do sistema educacional, é um testemunho do esforço coletivo de toda comunidade escolar.

As histórias de vida apresentadas nos oferecem um panorama rico e multifacetado da história do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no Paraná, especialmente no que tange à sua intrínseca relação com a Educação do Campo. Através das experiências de Angela Lisboa Gonçalves, Lucimar Calaça, Emídia Cordeiro, Edieni Rodrigues e Gilson Gonçalves, emergem narrativas de luta, persistência, solidariedade e um profundo compromisso com a formação humana. A História Oral se revela como uma ferramenta essencial para capturar as nuances dessas vivências, trazendo à tona as perspectivas dos sujeitos diretamente envolvidos e complementando a história oficial com a riqueza do cotidiano e das emoções.

A narrativa de Angela Lisboa Gonçalves sobre a ocupação de Campo Bonito em 1991, quando ela tinha apenas quatro anos, ilustrou a forma como a experiência coletiva molda as identidades individuais desde a tenra idade. Seus pais, provenientes do Rio Grande do Sul e com um histórico de busca por melhores condições, encontram na ocupação a última alternativa. Esse "não ter alternativa de vida", como ela mesma coloca, é um ponto crucial que nos permite apreender com a vida dos envolvidos, desmistificando a visão estereotipada do "Sem Terra vilão" propagada pela mídia.

A memória afetiva de Angela Lisboa Gonçalves sobre a infância no acampamento — "muito feliz, porque no acampamento, você tem uma infância muito de liberdade, de correr, de brincar" — apesar da realidade da pobreza, do medo da polícia e da discriminação sofrida na escola do distrito. Essa dualidade é um tema recorrente nas narrativas de História Oral de movimentos sociais: a capacidade de alegrar-se em meio à adversidade, impulsionada pelo senso de comunidade. A "pressão" e o "muito medo da polícia" após a morte do líder Teixeirinha em 1993, um evento marcante na memória coletiva.

As histórias de Lucimar Calaça, Emídia Cordeiro, Edieni Rodrigues e Gilson Gonçalves, reforçam a centralidade da luta pela Educação. Mesmo com diferentes formações e trajetórias, são convidados a atuar nas Escolas Itinerantes, evidenciando a pragmática e emergencial organização educacional do Movimento. O relato de Lucimar Calaça sobre a vida no acampamento, na Escola Itinerante, sobre os educadores e a forma como foi incentivada a trabalhar na escola, reflete nas ações dos acampados que "no Movimento se aprendia e trabalhava em conjunto".

Essa Pedagogia da Práxis é uma marca distintiva. As dificuldades enfrentadas pelas Escolas Itinerantes – falta de material, turmas numerosas e diversas, ausência de remuneração fixa, e a constante necessidade de reconstrução após intempéries, como o destruiu as salas de lona no acampamento Primeiro de Agosto – são vivências que captamos com detalhes vívidos.

A luta pela legalização da Escola do Campo, culminando na transformação das Escolas Itinerantes em escolas municipais ou estaduais do campo, é um processo narrado por todos os entrevistados, enquanto luta por garantia do direito à Educação Pública. A descrição das salas "remendadas", construídas com esforço coletivo e materiais diversos, demonstra a auto-organização e o engajamento comunitário para garantir o direito à educação.

Podemos destacar como um dos pontos mais relevantes levantados por Angela Gonçalves, o desafio de manter e fortalecer a identidade camponesa das crianças nas Escolas do Campo. Sobre isto, ela questionou: "O que tem de campo na escola? Porque, senão, a gente vai se burocratizando, e a escola... E assim a identidade das crianças, de ser camponês, a gente vai perdendo" (Gonçalves, A. L., 17/10/2024). Essa reflexão profunda revela a preocupação com a formação integral dos alunos, que vai além do conteúdo programático e busca cultivar a conexão com o campo e os valores do Movimento. A defesa da agroecologia e agrofloresta, mesmo que desafiadora, é vista como um caminho para o futuro e para a conscientização ambiental construída pelo MST.

Angela Lisboa Gonçalves destacou que o Movimento é um espaço educativo em si, para além das escolas formais: "Se a gente for ver em cada ramo, tipo, em cada área da vida, o Movimento tem um pouco de conhecimento" (Gonçalves, A. L., 17/10/2024). Essa percepção ressalta a importância das ações coletivas, relações sociais, gestos, símbolos e celebrações na formação dos Sem Terra, caracterizando o MST como uma pedagogia social em constante construção.

A trajetória de formação de todas as professoras – do Ensino Médio ao Magistério e à Pedagogia, muitas vezes através do PRONERA ou de cursos em regime de alternância – ilustra o compromisso do MST com a qualificação de seus membros. Essa valorização da Educação como instrumento de transformação social permite que filhos de assentados se tornem Mestres e Doutores, mas com um propósito importante: "que você não perca seu vínculo com o campo".

O relato de Angela Lisboa Gonçalves sobre a importância da visita de "externos" à escola é crucial para entender a função da História Oral e do contato direto na desconstrução de preconceitos. A surpresa dos visitantes ao verem a realidade e a quantidade de atividades realizadas na escola do MST desafia a narrativa midiática e dos arautos da ordem social e política que criminalizam o Movimento. As experiências de Angela Lisboa Gonçalves, Lucimar Calaça, Emídia Cordeiro, Edieni Rodrigues e Gilson Gonçalves, agora como professores de escolas públicas, mostram como essa nova visão pode ser compartilhada e disseminada.

Podemos concluir que as histórias de vida citadas aqui expressam lutas e resistências. Os relatos de Angela Lisboa Gonçalves, Lucimar Calaça, Emídia Cordeiro, Edieni Rodrigues e Gilson Gonçalves são mais do que meras narrativas individuais, são vivências coletivas na luta pela terra e pela Educação no MST. Suas histórias permitem que as vozes de toda uma comunidade unida pela luta pela terra e pela educação, muitas vezes silenciadas pela grande mídia, venham à tona e revelem a complexidade, a persistência e a humanidade por trás do Movimento. Elas mostram que o MST não é apenas sobre a ocupação de terras, mas sobre a construção de uma nova sociedade, onde a educação, a solidariedade e a identidade camponesa são pilares fundamentais.

A capacidade de superação das adversidades, a criatividade na resolução de problemas, o senso de comunidade e o compromisso com a formação das novas gerações são aspectos que emergem fortemente dessas narrativas. A história de cada uma dessas pessoas é um espelho da história de milhares de famílias que, no Paraná e em todo o Brasil, dedicam suas vidas à construção de um projeto de reforma agrária popular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho destacamos a luta pela reforma agrária como um pilar fundamental para a justiça social e a democratização do acesso à terra no Brasil, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é apresentado como uma força central nessa luta indo além da simples posse e promovendo um desenvolvimento mais justo e sustentável. O Assentamento Valmir Mota de Oliveira foi utilizado como um estudo de caso significativo, detalhamos sua formação e a trajetória histórica de luta. Exploramos as origens das ocupações no Complexo Cajati em Cascavel, Paraná, a organização comunitária e os desafios enfrentados pelos camponeses Sem Terra ao longo de mais de uma década. Essa análise também revelou os intensos conflitos agrários na região, incluindo a repressão violenta promovida pela burguesia agrária e o trágico assassinato de Valmir Mota de Oliveira, que dá nome ao Assentamento.

Além da conquista da terra, a pesquisa ressaltou a importância da educação como pilar transformador para a formação humana e a cidadania, e a contínua organização das famílias em setores e núcleos de base para gerir a vida coletiva e produtiva. Reforçando que a luta não se encerrou com a conquista do assentamento, mas continua no desafio de "ocupar, resistir e produzir". Enfatizou-se também que o assentamento é mais do que uma unidade produtiva; é um espaço de convivência, organização e transformação social. A persistência de lutas por infraestrutura básica e direitos demonstrou que a busca por uma distribuição de terra mais justa e pela dignidade no campo é um processo contínuo e histórico, reflexo de contradições de classe que ainda persistem na sociedade brasileira.

A pesquisa demonstrou que a proposta pedagógica do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é um modelo de educação enraizado na luta pela terra e na formação humana, indo muito além da escolarização formal. A análise revelou que ao longo da trajetória histórica, a vivência coletiva e a luta se estabeleceram como pilares educativos fundamentais, onde a escola, embora não seja o único centro de formação, assume um papel cada vez mais crucial. Detalhamos o surgimento das Escolas Itinerantes (EI) como uma resposta à precariedade da educação rural e destacamos sua função como "sementeira" para as escolas nos assentamentos. E também a transição dessas Escolas Itinerantes para instituições formalizadas, como a Escola do Campo Zumbi dos Palmares, e Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida, demonstrado aqui como um processo complexo que exemplifica a luta do Movimento para conciliar sua proposta pedagógica com a estrutura educacional do Estado.

A pesquisa salienta ainda que elementos centrais da pedagogia do MST, como o trabalho como princípio educativo e a avaliação por "Parecer Descritivo" em vez de notas, persistem no cotidiano das escolas do campo do Assentamento. Essas práticas, combinadas com a organização coletiva, a produção de alimentos e a agroecologia, demonstram a intenção do Movimento de formar sujeitos críticos, humanizados e engajados. A dissertação evidenciou as conquistas significativas do MST na área da educação, como a construção de mais de duas mil escolas públicas e a garantia de acesso à educação para milhares de crianças e adultos, reforçando que a luta pela educação é intrínseca à luta pela Reforma Agrária Popular.

Por fim, a dissertação demonstrou que o Projeto Político Pedagógico do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é um instrumento de luta e resistência contra a hegemonia burguesa, especialmente no campo da educação. A análise, fundamentada em uma ampla pesquisa bibliográfica e documental, juntamente com entrevistas de professores e moradores do Assentamento Valmir Mota de Oliveira, revela que o currículo escolar não é neutro, mas sim um "artefato social" que reflete as relações de poder, dominação e a cultura dominante.

O texto explorou a complexa transição das Escolas Itinerantes (EIs) do MST para os moldes das escolas formais, destacando os desafios enfrentados ao lidar com políticas educacionais alinhadas à lógica neoliberal. As entrevistas revelaram que, apesar dos desafios burocráticos e da rotatividade de professores, as escolas do campo mantêm a essência da proposta pedagógica do Movimento. Práticas como o "Complexo de Estudo", "Ciclos de Formação Humana", "Tempo Leitura" e "Tempo Formatura" persistem como formas de resistência, visando uma formação humana integral que vai além do conhecimento científico e busca a formação de sujeitos críticos.

Nesse sentido, a Proposta Pedagógica do MST utiliza o método científico e o conhecimento formal como ferramentas, mas não como o fim último da educação. Ou seja, a pedagogia do MST defende que o ser humano não deve ser treinado apenas para o trabalho técnico. Mas para a formação integral que busca desenvolver todas as dimensões do indivíduo: intelectual a partir do acesso à ciência e a tecnologia, prática o valor do trabalho e da produção de alimentos, política conhecer seus direitos, deveres e seu papel na organização social, afetiva e cultural a partir do fortalecimento da identidade Sem Terra e da mística. Por exemplo: Estuda-se a biologia e a química não apenas para passar em provas, mas para aplicar na agroecologia, substituindo agrotóxicos por métodos sustentáveis de produção. A ciência serve à vida e à comunidade (trabalho socialmente necessário), e não apenas ao lucro.

Ademais, reforçamos que a luta pela educação no MST é uma batalha contínua para preservar e fortalecer um modelo educativo que promova a autonomia e a consciência social. Ao integrar a vivência da luta pela terra com a busca por uma educação pública e formal, o Movimento cria um espaço onde a escola se torna um agente ativo de transformação social, contrapondo-se à visão de educação como mera reprodução de ideologias dominantes. Dessa forma, o projeto pedagógico do MST emerge como uma poderosa ferramenta de luta, demonstrando que a educação pode e deve ser um caminho para a emancipação e a construção de uma sociedade mais justa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fontes Orais

CALAÇA, Lucimar Ramires. Entrevista realizada em 12 de março de 2025. Assentamento Valmir Mota de Oliveira, no município de Cascavel, Pr.

CORDEIRO, Emídia. Entrevista realizada em 12 de março de 2025. Assentamento Valmir Mota de Oliveira, no município de Cascavel, Pr.

GONÇALVES, Angela Lisboa. Entrevista realizada em 17 de outubro de 2024. Assentamento Valmir Mota de Oliveira, no município de Cascavel, Pr.

GONÇALVES, Gilson. Entrevista realizada em 08 de abril de 2025. Assentamento Valmir Mota de Oliveira, no município de Cascavel, Pr.

RODRIGUES, Edieni A. Entrevista realizada em 08 de abril de 2025. Assentamento Valmir Mota de Oliveira, no município de Cascavel, Pr.

Bibliografias

ADAMY, Irene Spies. **Formação e organização política da classe dominante agrária: a Sociedade Rural do Oeste do Paraná.** 2010. 173 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Marechal Cândido Rondon, 2010.

ALBERTI, Verena. **Fontes Orais, Histórias dentro da História.** In: BASSANEZI, Carla B. **Fontes históricas.** Org. Editora Contexto, São Paulo: 2008, p. 155-202.

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

ALTHUSSER, Louis; et al. In: ŽIŽEK, Slavoj. (Org.). **Um mapa da Ideologia.** Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

APPLE, Michael. **Política cultural y educación.** Madrid: Ediciones Morata. 1996.

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

BLANC, Jacob. “O começo do fogo”: MASTRO e as raízes hierárquicas do Movimento Sem Terra. In: SILVA; et. al. (orgs.). **Terra e poder: vivências e lutas sociais no campo.** Passo Fundo, Acervus, 2022. p. 331-355.

BONAVIGO, Mateus M. **Igreja Católica e Teologia da Libertação: atuação da CPT. In: Terra Prometida, Igreja Católica, agricultores sem-terra e o Serviço Nacional de Informações do Norte do Rio Grande do Sul (1978-1993)**. Passo Fundo: Acervus, 2025, p. 36-46.

BOTELHO, Maria Inês V. "O processo histórico da modernização da agricultura no Brasil (1960-1980)". 2013. Campo - Território: Revista de Geografia Agrária, 8(15), 87-106.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 ago. 2024.

_____. **Decreto no 10.252, de 20 de fevereiro de 2020**. Aprova A Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão [...]. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/web/dou/-/decreto-n-10.252-de-20-de-fevereiro-de-2020-244585036>. Acesso em: 10 jun. 2024.

_____. **Lei 4.504 de 30 de novembro de 1964**. Dispõe sobre o Estatuto da Terra e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4504.htm. Acesso em: 12 de maio de 2024.

CALDART, Roseli Salete. **O lugar da escola na pedagogia do MST. Setor de Educação do MST**. 2005. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/2/1/o-lugar-da-escola-na-pedagogia-do-mst>. Acesso em: 28 jun. 2024.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra. Escola é mais que escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

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

CALIL, Gilberto Grassi. **A DEMOCRACIA E A REPRESSÃO NAS JORNADAS DE JUNHO DE 2013**. In: SILVA, Carla Luciana; et al. **Ditaduras e Democracias: Estudos sobre poder, hegemonia e regimes políticos no Brasil (1945-2014)**. Porto Alegre, Editora FCM: 2014, p. 217.

_____. **Brasil: o negacionismo da pandemia como estratégia de fascistização**. Materialismo Storico, n° 2 (vol. IX), 2020.

CAMINI, Isabela. **Escola itinerante dos acampamentos do MST: um contraponto à escola capitalista?** 2009. 254 f. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009a. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/28874/000698118.pdf>>. Acesso em: 13 junho de 2024.

CASCABEL. Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal do Campo Zumbi dos Palmares. Cascavel, PR, 2022.

CASCAVEL. Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida. Cascavel, PR, 2020.

CHAUÍ, Marilena. **O que é Ideologia.** 2a ed. Editora Brasiliense. São Paulo, 2008.

DALMAGRO, Sandra Luciana. **A escola no contexto das lutas do MST.** 2010. 314 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, maio 2010a. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/94587/280284.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 12 jan. 2024.

D'AVILA, Jaqueline Boeno. AS INFLUÊNCIAS DOS AGENTES PÚBLICOS E PRIVADOS NO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. Dissertação de Mestrado. Guarapuava: Unicentro, 2018.

DELGADO, Guilherme C. **A questão agrária no Brasil, 1950-2003.** Mundo rural: Sociologias, n. 10, p. 312-347, 2003.

. Qual é a questão agrária atual? Movimento dos trabalhadores rurais sem terra. São Paulo, 16 out. 2009. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/node/8382>>. Acesso em: 23 abr. 2010.

FABRINI, João E. **A resistência camponesa para além dos movimentos sociais.** REVISTA NERA – ANO 10, N. 11 – JULHO/DEZEMBRO DE 2007. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1406/1387>. Acesso em: 05 de junho de 2024.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder.** 15 ed. São Paulo: Globo, 2000.

FARIAS, Maria Isabel *et al*; **Inventário da realidade e cartografia social: possibilidades metodológicas nas escolas do campo.** Guarapuava: Apprehendere, 2022. Disponível em: https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/6632/1/Invent%C3%A1rio%20da%20Realidade%20e%20Cartografia%20Social_possibilidades%20metodol%C3%B3gicas%20nas%20escolas%20do%20campo.pdf. Acesso em: 15 abr. 2024.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A formação e a territorialização do MST no Brasil.** São Paulo: Universidade de São Paulo, 1998. Relatório de Qualificação de Doutorado (Geografia).

Brasil: 500 anos de luta pela terra. 2001. Revista de Cultura Vozes, março. Disponível em: www.culturavozes.com.br/revistas/0293.html. Acesso em: 15 de maio de 2024.

MST Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, formação e territorialização em São Paulo. Editora Hucitec. São Paulo, 1996.

FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil. Ensaio de interpretação sociológica.** Editora contracorrente. São Paulo, 2020.

FERREIRA, Cleide Ap. **A luta por terra, pão e saber a escola forjada na pedagogia da luta.** UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS). Erechim – RS. Novembro – 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, v. 2.

. **O leitor de Gramsci: escritos escolhidos 1916-1935.** Organização e Introdução de Carlos Nelson Coutinho. Editora Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 2011.

GREGORY, Valdir. **Os eurobrasileiros e o espaço colonial migrações no oeste do Paraná (1940-1970).** 2^a reimpressão. Cascavel: Edunioeste, 2008.

GUHUR, Dominique M. P.; TONÁ, Nilciney. **Agroecologia.** In: Dicionário da Educação do Campo. Expressão Popular, Rio de Janeiro, São Paulo: 2012. p. 59- 66.

HAMMEL, Ana Cristina. **Luta camponesa pela terra no latifúndio da Araupel: Um estudo do histórico dominial, práticas de grilagem e vidas camponesas.** Tese de Doutorado. UNIOESTE. Marechal Cândido Rondon, 2020.

HOBSBAWM, Eric. **Os camponeses e a política,** in: Pessoas Extraordinárias: resistência, rebelião e jazz. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

INCRA. **Assentamentos.** 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/reforma-agraria/assentamentos>. Acesso em: 20 fev. 2024.

. **INCRA Compra Fazenda Cajati em Cascavel/Pr.** [S.l.], 2009. Disponível em: www.incra.gov.br/incra-compra-fazenda-cajati-em-cascavelpr. Acesso em: 21 de fevereiro de 2024.

. **INCRA/PR sorteia lotes em Cascavel.** [S.l.], 2012. Disponível em: <<http://www.incra.gov.br/incra-pr-sorteia-lotes-em-cascavel>>. Acesso em: 21 fev. 2024.

KRUPSKAYA, Nadezhda Konstantinovna. **A Construção da pedagogia socialista (escritos selecionados).** FREITAS, Luiz Carlos de; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

LEITE, V.J. **Educação do Campo e Ensaios da Escola do Trabalho: A materialização do trabalho como princípio educativo na escola itinerante do MST-Paraná.** 2017. 311f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3396/5/Valter_Leite2017.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

LEITE, V. J.; POROLONICZAK, J. A. **Curriculum e resistência ativa: a luta político-pedagógica das escolas do campo nos assentamentos e acampamentos do MST – Paraná.** Revista Espaço do currículo, [s. l.], v. 14, n. 2, p. 1-18, 2021. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n2.57911. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/57911>. Acesso em: 20 jan. 2024.

LEHER, R. **A educação no governo Lula da Silva: A ruptura que não aconteceu.** In: **Os anos Lula: Contribuições para um balanço crítico (2003–2010).** Rio de Janeiro: Garamond, 2010, p. 369-411.

LIMA, Lais Ribeiro dos Santos. **Gestão democrática e participação na educação profissional agroecológica do MST (PR): limites e possibilidades de uma educação.** UNESP, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2020.978-65-86546-94-1>. Acesso em: 28 jan. 2025.

LISBOA, T. K. **A luta dos Sem Terra no oeste catarinense.** Florianópolis: MST/UFSC, 1988.

MAKARENKO, Anton Semyonovich. **Problemas da educação escolar: experiência do trabalho pedagógico (1920 – 1935).** Moscovo: Edições Progresso, 1986.

MARCONDES, V. L. **A transição da escola pública do campo: a experiência da Escola Itinerante Zumbi Dos Palmares.** 2017. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017.

MARIÁTEGUI, José Carlos. **Sete ensaios de interpretação da realidade peruana.** São Paulo: Expressão Popular , 2010.

MARQUES, Erwin Becker. **A espacialização das ocupações de terra no estado do Paraná (1988 a 2006) e os limites pela luta da Reforma Agrária.** Monografia. Graduação em Geografia. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Marechal Cândido Rondon, 2008.

MARTINS, J. S. **Os camponeses e a política no Brasil.** Rio de Janeiro: Editora Vozes Ltda, 1981.

_____. **O Poder do Atraso: Ensaios de Sociologia da História Lenta.** São Paulo: Hucitec, 1994.

MARX, Karl. **O Capital: crítica à economia política.** Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1991.

_____. **O capital.** Volume I, Livro Primeiro. Processo de produção do capital. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MAZZAROLLO, J. **A taipa da injustiça: Esbanjamento econômico, drama social e holocausto ecológico em Itaipu.** Curitiba; São Paulo: CPT: Loyola, 2003.

MELLO, Cintia Valéria de. **Os trabalhadores Sem Terra no processo de formação do assentamento Valmir Mota: Cascavel, Paraná (1999-2017).** 2018. 133 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Marechal Cândido Rondon, 2018.

MELO, Alessandro de. **O Projeto pedagógico da Confederação Nacional da Indústria para a Educação Básica nos anos 2000.** Tese (doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba-Pr, 2010.

MENDES, Jaqueline; *et al.* **Benefícios de um sistema agroflorestal: um estudo de caso no Assentamento Valmir Mota de Oliveira em Cascavel-PR.** Revista Unioeste. Faz Ciência, Vol. 26, n. 44, Jul/Dez de 2024, p. 185-202.

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

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde (8ª ed.).** São Paulo: Hucitec. 2001.

MIRANDA, Antônio de. **A influência do agronegócio no assentamento Ireno Alves dos Santos, região centro - PR: limites e possibilidades para implementação da agroecologia.** 2014. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: UFSC, 2014.

MOREIRA, Elaine Martins. **O Assentamento Ireno Alves dos Santos no contexto da Reforma Agrária no Brasil: Qual reforma hoje?** 2009. 165 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Escola de Serviço Social, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro (RJ), 2009. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/> cp105544.pdf>. Acesso em: 26 de maio de 2024.

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

MOTTA, Vânia C. ; ANDRADE, Maria C. P. **O empresariamento da educação de novo tipo e suas dimensões.** SEÇÃO ESPECIAL: PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO. Educ. Soc., Campinas, v. 41, e224423, 2020. Disponível em:
scielo.br/j/es/a/3DnTFnDYxsY9crTsnxFzQBB/?format=pdf. Acesso em: 11 de out. 2024.

MST . Caderno de Educação no 13: Dossiê MST Escola Documentos e Estudos 1990-2001. São Paulo, 2005.

_____. **Caderno de Educação n. 8. Princípios da Educação do MST.** Porto Alegre, 1996.

_____. **Caderno de Formação N° 27 – Mística: uma necessidade no trabalho popular e organizativo.** Setor de formação, São Paulo, 1998.

_____. **“Dossiê MST Escola”.** Documentos e estudos 1990 - 2001. Veranópolis: Iterra, 2005a.

_____. **Entenda como estamos organizados.** 2009. Disponível em:
<https://mst.org.br/2009/07/10/entenda-como-estamos-organizados/>. Acesso em: 13 jul. 2024.

_____. **Escola Itinerante do MST: História, projeto e experiências.** Cadernos da Escola Itinerante- MST. Curitiba: Seed, n. 2, out. 2008b.

_____. **KENO, PRESENTE! 15 anos do assassinato de Valmir Mota de Oliveira.** 2022. Disponível em: <https://mst.org.br/2022/10/21/keno-presente-15-anos-do-assassinato-de-valmir-mota-de-oliveira/>. Acesso em: 10 jun. 2024.

_____. **MST Educação.** Disponível em: <https://mst.org.br/educacao/>. Acesso em: 10 de maio de 2024.

_____. **MST: 38 anos lutando pela democratização da terra no Brasil.** 2022. Disponível em:<<https://mst.org.br/2022/01/21/mst-38-anos-lutando-pela-democratizacao-da-terra-no-brasil/>>. Acesso em: 15 de jun. 2024.

_____. **Plano de estudos.** Cascavel: Unioeste, 2013.

_____. **Proposta do MST para as escolas de assentamento.** 1991. Disponível em: www.fct.unesp.br/docentes/geo/bernardo/diversos/documentos%20setor%20educação%20MS/T/Proposta.pdf.> Acesso em: 18 de set. 2024.

_____. **Reforma Agrária transforma latifúndio da Giacomet Marodin em terra de fartura.** 2021. Disponível em: [Reforma Agrária transforma latifúndio da Giacomet Marodin em terra de fartura - MST](#). Acesso em: 02 de abr. 2025.

_____. **Syngenta é condenada por morte de Sem Terra no Paraná.** 2015. Disponível em: <http://www.mst.org.br/2015/11/19/syngenta-e-condenada-por-morte-de-sem-terra-no-parana.html>. Acesso em:17 de maio de 2024.

MST; SOUZA, Geani P. Famílias conquistam assentamento após 13 anos de luta no Paraná. 2012. Disponível em: <https://mst.org.br/2012/10/03/familias-conquistam-assentamento-apos-13-anos-de-luta-no-parana/>. Acesso em: 10 de jun. 2024.

NAGAE, Barbara. **A construção das identidades Sem Terra em Quedas do Iguaçu - Pr (1999-2014).** Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Ponta Grossa. 2017.

NOGUEIRA, A. **O sujeito irreverente.** Campinas. Papirus, 1993.

OBSERVATÓRIO DA QUESTÃO AGRÁRIA NO PARANÁ. Org. **Atlas da questão agrária no Paraná: diálogos em construção** / organização: Observatório da Questão Agrária no Paraná.— Naviraí, MS:Ipuvaíva, 2021. Disponível em: <http://questaoagrariapr.blogspot.com/p/atlas-daquestao-agraria-no-parana.html>. Acesso em: 07 mai 2025.

PARANÁ. História administrativa. Criação, competências e alterações das unidades administrativas do Estado. 1948-1998. Curitiba: Imprensa oficial/ Deap, 2002.

PASTÓRIO, Inês Terezinha. **A mulher no processo produtivo familiar com sustentabilidade no assentamento Valmir Mota de Oliveira- Cajati- Cascavel, Pr.** Dissertação de Mestrado. UNIOESTE: Marechal Cândido Rondon, Pr, 2015.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich (org). **A Escola-Comuna.** 1. ed. São Paulo:Expressão Popular, 2009.

_____. **Fundamentos da escola do trabalho.** 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

POCHMANN, Marcio. **Herança de Lula é social-desenvolvimentista.** 2010. Disponível em: [Clipping do Mario: As diferenças de rumos entre FHC e Lula](#). Acesso em: 03 de abr. 2025.

POROLONICZAK, Juliana Aparecida; SAPELLI, Marlene Lúcia Siebert; SOLDÁ, Maristela; MATOS, Neide Silveira Duarte de; MAZZUCO, Neiva Gallina; KOLING, Paulo José; LEITE, Valter de Jesus (Org.). **20 anos de lutas e resistência 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.

RACHELLE, I. **A força da mobilização consolidada no tempo.** Porto Alegre: FETAG-RS, 2003.

RADIN, José Carlos. Apropriação privada da terra nos sertões sulinos. In: In: SILVA; et. al. (orgs.). **Terra e poder: vivências e lutas sociais no campo.** Passo Fundo, Acervus, 2022. p. 21- 43.

RIBEIRO, M. **Movimento Camponês, Trabalho, Educação, Liberdade, autonomia, emancipação como princípios/fins da formação humana.** São Paulo: Expressão Popular, 2013.

ROMANELLI, Otaíza. **História da educação no Brasil.** 30 ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

SÁ, Nilda Lacerda de. **Fazendo ciência nas Ciências Humanas: um olhar sobre a pesquisa verificacionalista e a pesquisa interpretativa.** Revista Amazônica, n. 2, 2001.

SANTOS, Theotonio dos. **A Teoria da Dependência: Balanço e Perspectivas.** Editora Civilização brasileira. Rio de Janeiro, 2000.

SANTOS, R. B. **O Projeto Político Pedagógico do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: trajetória de educadores e lideranças.** Campinas: Komedi, 2008.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert et al. **Organização do trabalho pedagógico a partir da Proposta dos Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo.** Unioeste: Cascavel, 2023. Capítulo 2, p. (67- 134).

SAPELLI, Marlene L. S; LEITE, Valter de J; BAHNIUK, Caroline. **Ensaios da Escola do trabalho na luta pela terra: 15 anos da Escola Itinerante no Paraná.** Expressão Popular, 1^a Ed. São Paulo, 2019.

SCHREINER, Davi Félix. **Memórias da luta pela terra: de sem-terrás migrantes a ocupações coletivas.** Espaço Plural. Ano X. No 20. 2009. P. 94 a 102.

SCOTT, James C. **A Dominação e a Arte da Resistência, Discursos ocultos.** Tradução: Pedro Serras Pereira. 1^a Ed. Editora Letra Livre, Lisboa, 2013.

SHULGIN, Viktor Nikholaevich. **Rumo ao politecnismo.** 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SILVA, Janaine Z. **O trabalho como princípio educativo nas Escolas Itinerantes do MST no Paraná.** Dissertação de mestrado em Educação. Unioeste, Cascavel, 2013.

SILVA, M. P. N. S.; MIRANDA, R. S.; RODRIGUES, A. B. **A questão agrária brasileira revisitada.** Revista Verde de Agroecologia e Desenvolvimento Sustentável, v. 7, n. 1, p. 48–54, 2012.

SOLDA, Maristela et al. **Auto-organização dos estudantes: práticas pedagógicas a partir dos núcleos setoriais.** Unioeste, Cascavel, 2023. Cap. 5. p. (187-218).

SORJ, Bernardo. **Estado e classes sociais na agricultura brasileira.** Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

SOUZA, Welliton José Cunha de. **MST a luta e a conquista da terra: a experiência educativa do Assentamento Denis Gonçalves.** UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. Dissertação de Mestrado, Programa de Mestrado em Educação. Juiz de Fora, 2019.

STÉDILE, João Pedro. **A Questão agrária no Brasil.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

STÉDILE, João Pedro; FERNANDES, B. M. **Brava Gente – A trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil.** São Paulo: Fund. Perseu Abramo, 1999.

TARELHO, L. C. **Da consciência dos direitos à identidade social: os Sem Terra de Sumaré.** São Paulo, 1988. Dissertação de mestrado em Psicologia Social, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

_____. **O Movimento Sem Terra de Sumaré: espaço de conscientização e de luta pela posse da terra.** Terra Livre. Nº 6. São Paulo: AGB- Marco Zero, 1989.

THOMPSON, Edward. **A formação da classe operária inglesa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

VENDRAMINI, Célia Regina. **Os desafios do MST e da educação na atualidade brasileira.** PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 31, n. 2, 505-525 maio/ago. 2013. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2013v31n2p505/pdf_6. Acesso em: 17 de maio de 2024.

_____. **Terra, trabalho e educação: experiências sócio-educativas em assentamentos do MST.** Ijuí: Editora Unijuí, 2000.

VIANNA, Marly A. G. **A preocupação do movimento operário com a educação.** Perspectiva, Florianópolis, SC, v. 26, n. 1, p. 253-272, jan./jun. 2008.

WALDOW, Carmem. “**As políticas educacionais do governo Dilma, a formação para o trabalho e a questão do PRONATEC: reflexões iniciais**” In: X ANPED SUL,

Florianópolis-SC, 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1765-0.pdf. Acesso em: 21 de abril de 2023.

ANEXOS



ANEXO VI - RESOLUÇÃO N.º 406/2018 – GS/SEED

TERMO DE CONCORDÂNCIA DO NRE PARA A UNIDADE CEDENTE

Senhor (a) Coordenador (a),

Declaramos, para os devidos fins, que o Núcleo Regional de Educação de Cascavel/PR está de acordo com a condução da pesquisa intitulada "**MST e educação: o processo de transição das Escolas Itinerantes do Assentamento Valmir Mota de Oliveira**", a ser realizada pela acadêmica **Fernanda do Carmo**, RG n.º 8.586.965-5, do Programa de Pós-Graduação (Mestrado) em História Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus Cascavel, sob a orientação do professor Dr. Paulo José Koling.

Estamos cientes de que os participantes da pesquisa serão a equipe diretiva, equipe pedagógica, professores e alunos do Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e a Vida, localizado no Assentamento Valmir Mota de Oliveira, Linha Cajati, Cascavel, Paraná e 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 enviar a esta instituição, uma cópia do parecer de aprovação do estudo emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

Cascavel, 04 de novembro de 2024

Representante da CAA no NRE

Marcia Moretti Marques Ribeiro

Angelice Vitorazzi Aver

Chefe do Núcleo Regional de Educação de Cascavel

Decreto nº 6.432/2024 D.O.E. 11.690 de 28/06/2024



UNIVERSIDADE CESUMAR -
UNICESUMAR



Comitê de Ética em Pesquisas

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Elaborado pela Instituição Coparticipante

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: MST e educação: o processo de transição das Escolas Itinerantes do Assentamento Valmir Mota de Oliveira

Pesquisador: FERNANDA DO CARMO CHIELE

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 84694924.7.3001.5539

Instituição Proponente: Núcleo Regional de Educação de Cascavel

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.466.246

Apresentação do Projeto:

De acordo com o documento intitulado PB_DEATALHADO_PROJETO em versão pdf identifica-se que: Este trabalho visa refletir sobre a Educação formal e informal no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). A educação tem sido um desafio constante para o Movimento desde sua fundação. Exploraremos a Educação no e pelo Movimento, unindo a pedagogia socialista dos estudiosos russos da Revolução Russa com as práticas educacionais nos acampamentos e assentamentos do MST, além de incorporar a pedagogia de Paulo Freire e os Ciclos de Formação Humana. Buscaremos compreender a ocupação da terra como um meio de luta e formação da identidade "Sem Terra".

Finalmente, por meio de uma pesquisa de campo na Escola Municipal do Campo Zumbi dos Palmares e no Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida, situadas no Assentamento Valmir Mota de Oliveira, em Cascavel, Paraná, pretendemos entender a transição das escolas itinerantes para o formato das escolas formais, municipal e estadual.

Objetivo da Pesquisa:

De acordo com o documento intitulado PB_DEATALHADO_PROJETO em versão pdf identifica-se que: Analisar o processo de luta e resistência do MST no âmbito da educação;

↳ Compreender o processo histórico de formação do Assentamento Valmir

Mota de Oliveira;

↳ Entender o processo de transição das escolas de acampamento (Itinerantes)

Endereço: Avenida Guedner, 1610, Bloco 7, Sala 60, 1º andar

Bairro: Jardim Aclimação

CEP: 87.050-390

UF: PR **Município:** MARINGÁ

Telefone: (44)3027-6360

E-mail: cep@unicesumar.edu.br



Comitê de Ética em Pesquisas

UNIVERSIDADE CESUMAR -
UNICESUMAR



Continuação do Parecer: 7.466.246

para as escolas de assentamento;

↳ Refletir sobre o movimento, a vivência e a escola na formação da identidade do ‘sem-terra’.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo com o arquivo intitulado TCLE_Fernanda_DoCarmo_ok em versão pdf identifica-se que: Quanto aos benefícios desta pesquisa, acredita-se que os dados coletados contribuirão para reflexões e melhorias no processo educacional e no entendimento das práticas pedagógicas em contextos de transformação social. Como riscos potenciais desta pesquisa identificamos: riscos à privacidade e confidencialidade, visto que durante as entrevistas, os participantes podem compartilhar informações sensíveis relacionadas às suas experiências no movimento ou no contexto escolar; riscos emocionais: o relato de experiências vividas, especialmente em contextos de transição ou relacionados a possíveis conflitos, pode trazer à tona emoções negativas ou desconforto para os participantes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa abrange um campo pouco explorado no cenário de dados e verificação. Trata-se de ser aplicada e voltada para uma população mais específica.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O projeto apresenta os documentos solicitados para verificação ética.

Recomendações:

Nenhuma sugestão

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto adequado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJECTO_2509693.pdf	19/03/2025 09:23:21		Aceito
Outros	Entrevista_questionario.pdf	19/03/2025 09:22:42	FERNANDA DO CARMO CHIELE	Aceito
Declaração de	Anexo_VI_Fernandaassinado_autsee	19/03/2025	FERNANDA DO	Aceito

Endereço: Avenida Guedner, 1610, Bloco 7, Sala 60, 1º andar

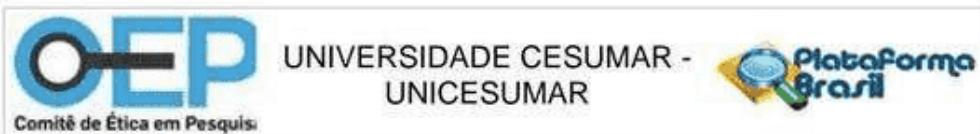
Bairro: Jardim Aclimação

CEP: 87.050-390

UF: PR Município: MARINGÁ

Telefone: (44)3027-6360

E-mail: cep@unicesumar.edu.br



Continuação do Parecer: 7.466.246

Instituição e Infraestrutura	d.pdf		09:21:06	CARMO CHIELE	Aceito
Outros	CARTARESPOSTAFernandaUniCesu2.pdf	19/03/2025 09:20:28		FERNANDA DO CARMO CHIELE	Aceito
Folha de Rosto	DG_Fernanda_do_Carmo_Folhaderosto_Comissao_Etica.pdf	19/03/2025 09:18:55		FERNANDA DO CARMO CHIELE	Aceito
Outros	OfiCesuCEPFernanda.pdf	19/03/2025 07:46:49		FERNANDA DO CARMO CHIELE	Aceito
Cronograma	Cronogramadepesquisa.pdf	18/03/2025 15:20:26		FERNANDA DO CARMO CHIELE	Aceito
Outros	CARTARESPOSTA_Fernanda_UniCesu.pdf	18/03/2025 15:16:28		FERNANDA DO CARMO CHIELE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PB_DETALHADOPROJETO_UniCesumar.pdf	18/03/2025 15:14:12		FERNANDA DO CARMO CHIELE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_det_PB.pdf	10/01/2025 16:11:21		FERNANDA DO CARMO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Fernanda_DoCarmo_ok.pdf	08/12/2024 15:47:45		FERNANDA DO CARMO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MARINGA, 26 de Março de 2025

Assinado por:
LUCAS FRANÇA GARCIA
(Coordenador(a))

Endereço:	Avenida Guedner, 1610, Bloco 7, Sala 60, 1º andar
Bairro:	Jardim Aclimação
UF: PR	Município: MARINGA
Telefone:	(44)3027-6360
CEP:	87.050-390
E-mail:	cep@unicesumar.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
OESTE DO PARANÁ -
UNIOESTE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: MST e educação: o processo de transição das Escolas Itinerantes do Assentamento Valmir Mota de Oliveira

Pesquisador: FERNANDA DO CARMO CHIELE

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 84694924.7.0000.0107

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.417.119

Apresentação do Projeto:

A pesquisa reflete sobre a educação formal e informal no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), analisando os desafios educacionais enfrentados pelo movimento desde sua fundação. A pesquisa aborda a educação no MST, integrando a pedagogia socialista dos estudiosos russos, a pedagogia de Paulo

Freire e os Ciclos de Formação Humana. O objetivo é entender a ocupação da terra como meio de luta e construção da identidade "Sem Terra". Através de uma pesquisa de campo em escolas do Assentamento Valmir Mota de Oliveira, em Cascavel, Paraná, busca-se compreender a transição das escolas itinerantes para as escolas formais

Objetivo da Pesquisa:

Segundo o projeto (PB, p. 03), são objetivos: "Objetivo Primário:

Analizar o processo de luta e resistência do MST no âmbito da educação; Compreender o processo histórico de formação do Assentamento Valmir Mota de Oliveira.

Objetivo Secundário:

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 1619

Bairro: UNIVERSITARIO

CEP: 85.819-110

UF: PR

Município: CASCAVEL

Telefone: (45)3220-3092

E-mail: cep.prppg@unioeste.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
OESTE DO PARANÁ -
UNIOESTE**



Continuação do Parecer: 7.417.119

Entender o processo de transição das escolas de acampamento (Itinerantes) para as escolas de assentamento; Refletir sobre o movimento, a vivência e a escola na formação da identidade do ‘sem-terra’.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os benefícios são contribuir para o apontamento de caminhos para uma educação crítica. Os riscos são de quebra da confidencialidade causando danos emocionais.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Por meio de uma pesquisa documental (PPP e PPC) e de campo no Colégio Estadual do Campo

Aprendendo com a Terra e com a Vida, no Assentamento Valmir Mota de Oliveira, em Cascavel, Paraná, o objetivo é compreender a transição das escolas itinerantes para o formato da escola formal e explorar as vivências dos envolvidos nesse processo. Serão realizadas entrevistas guiadas com representantes das equipes diretiva e pedagógica, além de professores, preferencialmente aqueles com vínculo orgânico ao Movimento, totalizando de 6 a 8 entrevistados.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Estão devidamente apresentadas as declarações de pesquisa não iniciada, termo de uso de dados e folha de rosto. O TCLE está inconsistente. Falta autorização do campo de pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as pendências foram resolvidas. O pesquisador incluiu a autorização do campo de pesquisa e escreveu no projeto sobre como os sujeitos serão abordados.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJECTO_2453752.pdf	22/01/2025 13:51:44		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_det_PB.pdf	10/01/2025 16:11:21	FERNANDA DO CARMO	Aceito
Solicitação registrada pelo CEP	Form_Comite_Fernanda_ok.pdf	08/12/2024 16:02:02	FERNANDA DO CARMO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TCLE_Fernanda_DoCarmo_ok.pdf	08/12/2024 15:47:45	FERNANDA DO CARMO	Aceito

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 1619

Bairro: UNIVERSITARIO

CEP: 85.819-110

UF: PR

Município: CASCAVEL

Telefone: (45)3220-3092

E-mail: cep.prppg@uniceste.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
OESTE DO PARANÁ -
UNIOESTE**



Continuação do Parecer: 7.417.119

Justificativa de Ausência	TCLE_Fernanda_DoCarmo_ok.pdf	08/12/2024 15:47:45	FERNANDA DO CARMO	Aceito
Declaração de concordância	Anexo_VI_Fernandaassinado_autseed.pdf	03/12/2024 08:27:59	FERNANDA DO CARMO	Aceito
Folha de Rosto	DG_Fernanda_do_Carmo_Formulario_C omissao_Etica.pdf	09/11/2024 17:30:40	FERNANDA DO CARMO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CASCABEL, 27 de Fevereiro de 2025

Assinado por:

**Fausto José da Fonseca Zamboni
(Coordenador(a))**

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 1619	CEP: 85.819-110
Bairro: UNIVERSITARIO	
UF: PR	Município: CASCABEL
Telefone: (45)3220-3092	E-mail: cep.prppg@unioeste.br

Termo de autorização

Eu, Angela Burlo Spivak, solteira, portadora do documento de identidade nº 3878676-7, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista gravada em 17/10/2024, transcrita e autorizada para leitura, para Fernanda do Carmo Chiele, portadora do documento de identidade nº 8.586.965-5, usá-la integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso de terceiros para ouvi-la e usar citações, ficando vinculado o controle à Fernanda do Carmo Chiele, que tem a guarda da mesma.

Abdicando direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente, que terá minha firma reconhecida em cartório.

Cascavel, Pr, 12/02/2025.

Angela B. Spivak
Nome do entrevistado (a)

Termo de autorização

Eu, Ediene Andrey Rodrigues, portadora do documento de identidade nº 10304552-6, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista gravada em 08/04/2025, transcrita e autorizada para leitura, para Fernanda do Carmo Chiele, portadora do documento de identidade nº 8.586.965-5, usá-la integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso de terceiros para ouvi-la e usar citações, ficando vinculado o controle à Fernanda do Carmo Chiele, que tem a guarda da mesma.

Abdicando direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente, que terá minha firma reconhecida em cartório.

Cascavel, Pr, 14 / 10 /2025.

Ediene Andrey Rodrigues
Nome do entrevistado (a)

Termo de autorização

Eu, Emilia Bortolusso, portadora do documento de identidade nº 94341736, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista gravada em 12/03/2025, transcrita e autorizada para leitura, para Fernanda do Carmo Chiele, portadora do documento de identidade nº 8.586.965-5, usá-la integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso de terceiros para ouvi-la e usar citações, ficando vinculado o controle à Fernanda do Carmo Chiele, que tem a guarda da mesma.

Abdicando direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente, que terá minha firma reconhecida em cartório.

Cascavel, Pr, 14 / 10 /2025.

Emilia Bortolusso
Nome do entrevistado (a)

Termo de autorização

Eu, Gibson Gonçalves, portadora do documento de identidade nº 5.952.062-8, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista gravada em 08/04/2025, transcrita e autorizada para leitura, para Fernanda do Carmo Chiele, portadora do documento de identidade nº 8.586.965-5, usá-la integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso de terceiros para ouvi-la e usar citações, ficando vinculado o controle à Fernanda do Carmo Chiele, que tem a guarda da mesma.

Abdicando direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente, que terá minha firma reconhecida em cartório.

Cascavel, Pr, 14/10/2025.

Gibson Gonçalves
Nome do entrevistado (a)

Termo de autorização

Eu, Lucimar Ramires Palazzo, portadora do documento de identidade nº 8303470-0, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista gravada em 12/03/2025, transcrita e autorizada para leitura, para Fernanda do Carmo Chiele, portadora do documento de identidade nº 8.586.965-5, usá-la integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso de terceiros para ouvi-la e usar citações, ficando vinculado o controle à Fernanda do Carmo Chiele, que tem a guarda da mesma.

Abdicando direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente, que terá minha firma reconhecida em cartório.

Cascavel, Pr, 14/10/2025.

Lucimar Ramires Palazzo
Nome do entrevistado (a)