

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ELLEN SIMONE STUTZ SOUTO

**DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DO PARANÁ:
contradições, desafios e possibilidades**

MATINHOS

2023

ELLEN SIMONE STUTZ SOUTO

**DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DO PARANÁ:
contradições, desafios e possibilidades**

Artigo apresentado como requisito parcial à conclusão do curso de Pós Graduação em Educação do Campo e Realidade Brasileira a partir de seus pensadores, Setor Litoral, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Ândrea Francine Batista

MATINHOS

2023



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR LITORAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO DO CAMPO E A
REALIDADE BRASILEIRA A PARTIR DE SEUS
PENSADORES - 40001016329E1

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO DO CAMPO E A REALIDADE BRASILEIRA A PARTIR DE SEUS PENSADORES da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Monografia de Especialização de **ELLEN SIMONE STUTZ SOUTO**, intitulada: **DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DO PARANÁ: CONTRADIÇÕES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES**, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua **APROVAÇÃO**, com conceito **APL** no rito de defesa. A outorga do título de especialista está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

MATINHOS, 01 de Dezembro de 2023.

ANDREA FRANCINE BATISTA
Presidente da Banca Examinadora

VANESSA FIORINI
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

ADALBERTO PENHA DE PAULA
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

gov.br Documento assinado digitalmente
VANESSA FIORINI
Data: 28/12/2023 11:10:23-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

gov.br Documento assinado digitalmente
ANDREA FRANCINE BATISTA
Data: 28/12/2023 10:34:04-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

gov.br Documento assinado digitalmente
ADALBERTO PENHA DE PAULA
Data: 28/12/2023 10:49:14-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

RESUMO

Esse estudo pretende apresentar brevemente a função social da escola pública do campo e seu processo de construção pelos movimentos sociais, para posteriormente trazer a reflexão sobre o processo de desmonte realizado pelos governos neoliberais, que se intensificaram principalmente após o golpe contra a Presidente Dilma e o projeto ultra conservador de Jair Messias Bolsonaro. Após essa análise, são apresentados dados sobre a Educação Pública no Estado do Paraná a partir de 2012 com Beto Richa e principalmente após a entrada no governo de Ratinho Junior e sua visão mercantilista e ultra neoliberal na educação pública, trazendo grandes prejuízos para as escolas do campo e formação dos alunos.

Palavras-chave: 1. Educação do Campo; 2. Neoliberalismo; 3. Desmonte da Educação; 4. Plataformização; 5. Projeto.

ABSTRACT

This study intends to briefly present the social function of public rural schools and its construction process by social movements, to later reflect on the dismantling process carried out by neoliberal governments, which intensified mainly after the coup against President Dilma and Jair Messias Bolsonaro's ultra conservative project. After this analysis, data are presented on Public Education in the State of Paraná from 2012 with Beto Richa and mainly after the entry into the government of Ratinho Junior and his mercantilist and ultra-neoliberal vision in public education, bringing great losses to schools in the State of Paraná. field and student training.

Keywords: 1. Rural Education; 2. Neoliberalism; 3. Dismantle Education; 4. Platformization; 5. Project.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	05
01. ESCOLA PÚBLICA DO CAMPO E SUA FUNÇÃO SOCIAL	08
1.1 Escola pública do campo no Paraná e o esfacelamento de sua função social ...	09
02. RETROCESSOS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA E SEUS IMPACTOS NA ESCOLA DO CAMPO	14
2.1 A educação pública do campo e sua contraposição ao neoliberalismo	22
03. EDUCAÇÃO PÚBLICA NO ESTADO DO PARANÁ: MERCANTILIZAÇÃO, EMPRESARIAMENTO E DESMONTE	28
3.1 Mas é preciso resistir: Denúncia e Anúncio	32
CONSIDERAÇÕES FINAIS	36
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	38

INTRODUÇÃO

“É necessário sempre acreditar que o sonho é possível”.
Racionais MCs

*Se você é capaz de tremer de indignação a cada vez que se comete uma
injustiça no mundo, então somos companheiros.*
Che Guevara

Devido a urgência em oferecer aos filhos da classe trabalhadora uma educação que propicie a compreensão do papel da escola pública do campo na formação da classe trabalhadora do campo, oportunizando assim a esses sujeitos a formação necessária que fortaleça e valorize sua identidade, propiciando uma formação crítica e reflexiva, é que esse artigo foi produzido.

Os anseios surgem como parte integrante de uma escola pública do campo, que vivencia cotidianamente o processo de desmonte públicas desta modalidade no Estado do Paraná, especialmente as de pequeno porte, em detrimento da lógica empresarial, neoliberal e capitalista, que se evidencia ainda mais a partir do Governo Carlos Alberto Richa (2012).

O objetivo desse estudo é refletir sobre as possibilidades de enfrentamento das contradições impostas, oferecendo elementos de análise aos profissionais de tais instituições, para que assim possam continuar acreditando na utopia¹ de propiciar aos alunos a formação de uma consciência crítica e reflexiva.

O presente texto sistematiza os resultados de uma pesquisa exploratória a partir da metodologia da análise documental e bibliográfica a partir dos materiais disponibilizados no próprio site da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEED), legislações, documentos curriculares elaborados pela instituição e

¹ Utopia – “A utopia freiriana está relacionada à concretização dos sonhos possíveis e decorre de sua compreensão como história como possibilidade, ou seja, a compreensão acerca de que a realidade não “é”, mas “está sendo” e que, portanto, pode vir a ser transformada.” (p. 482, 2019 – Dicionário Paulo Freire)

observação e registro das ações desenvolvidas pelo Governo do Estado do Paraná nas Escolas Públicas do Campo.

De acordo com Freiras (2018) desde a década de 1930 no Governo Brasileiro difunde-se uma perspectiva neoliberal, onde defende-se o bem-estar-social, usando tal estratégia como saída para a crise criada pelo próprio capital após a 1ª Guerra Mundial. Essa proposta apresentada pela economia, influencia todas as áreas, inclusive a educação, trazendo como justificativa a necessidade de reforma do ensino, fazendo com que a escola “acompanhe os tempos econômicos”. As escolas públicas, são as que mais sofrem influência, o que se explicita ainda mais na atual conjuntura, onde essas instituições vivenciam momentos de esfacelamento de sua função.

À essas instituições, a partir de uma visão capitalista em uma ótica neoliberal é imposto um modelo de escola baseada nos interesses do mercado, o qual privilegia a classe hegemônica, impondo aos trabalhadores sua visão de mundo através de um processo de opressão, onde os sujeitos são “coisificados”², pois o objetivo principal das instituições passa a ser a formação de mão de obra especializada para o mercado de trabalho, o qual está em constante mudança.

Esse processo de descaracterização da instituição educativa pública fica ainda mais visível na educação do campo³, conceito esse que conforme afirma Molina ainda estava em construção (2012, p.326) e se firmando através da luta por políticas públicas pelos movimentos sociais organizados e que na atual conjuntura enfrenta um processo de esfacelamento e destruição de sua função precípua.

Com isso torna-se essencial compreender as ações de desmonte desenvolvidas pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, a qual representam um projeto de sociedade que busca o enfraquecimento dos trabalhadores e comunidades campesinas, para que conhecendo os limites e entraves os sujeitos que dependem da escola pública do campo possam traçar alternativas de enfrentamento e resistência aos ataques do governo.

² “Entre os significados associados ao substantivo feminino “coisificação”, está a redução de alguém a condição de objeto. É o caráter de objetificação que transforma o outro, ou a relação, em objeto de dominação.” (STRECK *et al*, 2019, p.88).

³ [...] Educação do Campo é um conceito cunhado pelos movimentos e organizações sociais do campo, que envolvem interesses, desejos e lutas, tendo a preocupação de defender o direito que as populações têm de desenvolver os processos educacionais, a partir do lugar onde vivem e de sua realidade (PARANÁ, 2013, p. 6)

Para tanto, o presente texto está dividido em três partes, sendo que na primeira é apresentada uma breve apresentação sobre a Escola Pública do Campo e sua função social, discutindo sobre o processo de esfacelamento da educação pública. No segundo momento apresenta-se os retrocessos pelos quais as Escolas Públicas enfrentaram e ainda enfrentam, bem como seus impactos nas Escolas do Campo, discutindo a contraposição entre educação pública e a política econômica neoliberal. Por fim, o terceiro capítulo aponta uma reflexão sobre a Educação Pública no estado do Paraná, orientada pela mercantilização, parcerias público-privadas, a plataformização, a compra de materiais de instituições privadas, a destruição do currículo entre outras ações que são discutidas nessa sessão. Nesse último capítulo, também fazemos uma breve reflexão sobre a necessidade e a importância da resistência à política de desmonte da educação pública para a transformação dessa formação societária.

01. ESCOLA PÚBLICA DO CAMPO E SUA FUNÇÃO SOCIAL

A Educação do Campo, conforme afirma Molina (2012) é um conceito que ainda está em construção, isso através de lutas constantes de movimentos sociais. A autora afirma que esse conceito traz em seu bojo uma visão antagônica da defendida pela classe hegemônica e o capital, destacando que a Educação do Campo “se coloca numa relação de antagonismo às concepções de escola hegemônicas e ao projeto de educação proposto para a classe trabalhadora pelo sistema do capital” (MOLINA, 2012, p. 236).

E ainda afirma que uma escola do campo que defenda os interesses do capital não dá conta de atender as necessidades e especificidades dos sujeitos que ali residem, é preciso ir além, oferecendo aos filhos dos sujeitos do campo as ferramentas necessárias de análise crítica da realidade, para que compreendam as contradições existentes na sociedade e principalmente no campo e lutem por uma outra sociedade. Para isso, o acesso ao conhecimento científico contextualizado é fundamental na formação de uma consciência crítica e reflexiva sobre a conjuntura na qual estão inseridos. Molina traz a reflexão de que:

O acesso ao conhecimento e a garantia do direito à escolarização para os sujeitos do campo fazem parte desta luta. A especificidade desta inserção se manifesta nas condições concretas em que ocorre a luta de classes no campo brasileiro, tendo em vista o modo de expansão do AGRONEGÓCIO e suas determinações sobre a luta pela terra e a identidade de classe dos sujeitos coletivos do campo (MOLINA, 2012, p. 236).

Para isso é preciso ter intencionalidade no ato pedagógico a partir de um projeto de formação dos povos do campo, para que assim sejam instrumentalizados na formação de estratégias para superação das contradições sociais, para isso é necessário a oferta de uma educação contra hegemônica, a qual precisa ser liderada e articulada pela classe trabalhadora.

Molina (2012) ao tratar novamente da importância da contextualização do conhecimento científico coloca que:

O conhecimento científico acumulado pela humanidade não pode ser usado com neutralidade; ele deve dialogar com as contradições vividas na realidade destes sujeitos, o que envolve a busca de alternativas para as condições materiais e ideológicas do trabalho alienado e para as dificuldades de reprodução social da classe trabalhadora do campo, todas elas condições inerentes ao antagonismo intrínseco à lógica do capital (MOLINA, 2012, p.329)

Ou seja, é necessário compreender que todo conteúdo e conhecimento trazido para a sala de aula deve ter intencionalidade, para isso precisa ser planejado e pensado o tipo de sujeito, sociedade que se quer formar, diante disso a contextualização desse conhecimento é essencial nessa formação política dos sujeitos. Na escola pública é essencial oferecer conhecimentos que levem os alunos a refletirem sobre questões da classe trabalhadora e os entraves pelos quais passam cotidianamente, para que compreendam que não há neutralidade no fazer, assim o docente estará cumprindo seu papel político na formação de seus alunos.

1.2 Escola pública do campo no Paraná e o esfacelamento de sua função social

Apesar da necessidade de oferecer aos alunos das escolas públicas do campo no Estado do Paraná a formação política para sua emancipação humana, efetivamente a partir do Governo de Carlos Roberto Massa Junior e de seu secretário de Estado da Educação Renato Feder e posteriormente Roni Mirada se consolida uma Educação Corporativa e Empresarial a qual será apresentada posteriormente.

Essa política é fruto de um processo de desmonte dos serviços públicos oferecidos pelo Estado, justificando assim a necessidade de reformas e privatizações a todo custo e com urgência. Esse processo de “reforma”, conforme Freitas (2012), surge na década de 1950 nos Estados Unidos, e, quando se trata de Educação:

Ele reflete uma coalização entre políticos, mídia, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores alinhados com a ideia de que o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada de “consertar” a educação americana, do que as propostas feitas pelos educadores profissionais (FREITAS, 2012, p.380)

Esse mesmo movimento acontece no Brasil com o movimento *Todos pela Educação*, quando o Governo Brasileiro traz para as escolas públicas instituições privadas ditas como parceiras, as quais interferem diretamente nas construções de políticas públicas, garantindo assim seus interesses.

Laval (2004) ao tratar do papel da escola “flexível” proposta pelo mercado a partir da proposição do neoliberalismo acrescenta que:

O ideal de referência da escola é daí em diante, o “trabalhador “flexível”, segundo os cânones da nova representação do gerenciamento. O empregador não esperaria mais do assalariado uma obediência passiva a prescrições precisamente definidas, gostaria que ele utilizasse as novas tecnologias, que ele compreendesse melhor o conjunto do sistema de produção ou de comercialização (...). A autonomia que se espera do assalariado, que consiste em que ele dê ordens a si próprio, que ele “se autodiscipline”, não acontece sem um certo aumento do saber. (...) Para isso, autodisciplina e auto-aprendizado caminham juntos (LAVAL, 2004, p15)

Ou seja, a escola precisa oferecer ao mercado o sujeito que se adapte as constantes mudanças pelas quais a economia passa, que seja flexível, disposto a sempre aprender de forma “autônoma”, o que não se encaixa nesse padrão estará automaticamente excluído do processo produtivo, ficando à margem da sociedade, não por falta de condições, ou pelas diferenças no acesso ao conhecimento, mas por sua própria responsabilidade.

Esse mesmo processo de culpabilização acontece nas escolas (FREITAS, 2018). As instituições que não alcançam os resultados esperados, sofreram as consequências por sua incapacidade de atingir as metas propostas, isso fica mais evidente em escolas do campo, ainda mais na atual política no Estado do Paraná.

No âmbito da educação, as conquistas alcançadas pelas escolas do campo, foram provenientes de intensas lutas dos movimentos sociais do campo, no entanto, efetivamente a partir de 2016, com o golpe imputado à Democracia e ao povo Brasileiro, os direitos dos trabalhadores rurais e comunidades campesinas foram se perdendo em meio a propostas vazias de suposto progresso da nação e do capital, como elemento primordial para o desenvolvimento do país. Martins (2022) apresenta os seguintes dados:

Chegamos, assim, ao final de 2020 com 13 milhões de brasileiros na extrema pobreza e outros 52 milhões na pobreza. E o Brasil caiu do 79º lugar, em 2018, para 84º lugar em 2020, no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) desenvolvido pela ONU. (MARTINS, 2022, p. 355)

Percebe-se nitidamente um projeto da classe hegemônica de desconstrução, enfraquecimento e desarticulação da classe trabalhadora, com o objetivo de embutir políticas que atendam ao interesse do grande mercado financeiro, nesse sentido

atende-se a necessidades de grandes conglomerados e deixa-se perecer o povo brasileiro. Essa situação se expressa no aumento da taxa de desemprego, na insegurança alimentar que está cada vez mais presente, no retorno do país ao mapa da fome, no aumento da violência, e, inclusive no processo de “uberização”⁴,⁵ onde os sujeitos acabam por ingressar de maneira informal no mercado para suprir as necessidades básicas. Negam-se assim, os direitos trabalhistas e básicos previstos na Constituição Federal de 1988.

Martins (2022), coloca que o golpe de impeachment da presidenta Dilma foi arquitetado pelos EUA, e esse projeto surge como resposta à crise econômica a nível mundial e a necessidade de revisão dos contratos sociais. Com o apoio e incentivo dos EUA a “burguesia brasileira” buscou eleger um governo que defendesse uma perspectiva ultra neoliberal e de extrema direita. Nesse processo de crise, a mídia e o sistema jurídico iniciaram um processo de desmonte e destruição da indústria brasileira, principalmente da Petrobrás através da Operação Lava Jato, a qual sua venda já estava sendo articulada desde a descoberta do Pré-Sal devido ao grande interesse do capital privado pela recém descoberta da grande fonte de petróleo em terras brasileiras.

Para facilitar a entrega dessa grande reserva de petróleo ao capital privado, inicia-se o “desgaste do governo do PT” e da principal figura que teria o poder de concorrer nas eleições, Lula, e atrapalhar a venda das empresas e reservas brasileiras, perante esse processo de desgaste, Lula acaba se tornando inelegível nas eleições de 2018, dando espaço a Bolsonaro. (MARTINS, 2022, p. 321-322)

O instrumento de destruição de “adversários políticos” utilizado nesse processo foi o *Lawfare*, nesse processo acontece o desgaste e criminalização de Lula. O termo, em inglês, é a junção de duas palavras em inglês Law – Direito e Warfare – Guerra, ou seja, a prática do Lawfare se resume no uso das leis e procedimentos legais como arma de destruição de direitos, intimidação do oponente, destruindo sua credibilidade para com a população. A aplicação de tal estratégia demonstra ocorrer

⁴ “Atualmente a economia de compartilhamento está alterando de maneira fundamental o trabalho no mundo, passando por uma extraordinária transição para a informalidade, terceirização e altos índices de desemprego, tornando-se a relação de trabalho cada vez mais desregulada” (SANTOS, 2019, p.65)

⁵ DUCK, Graça. Trabalho, precarização e resistências: novos e velhos desafios? In: **Caderno CRH**. Online: Caderno CRH, setembro, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-49792011000400004#nt07> Acesso em 05 set. 2023

dentro dos parâmetros legais, no entanto não oportuniza ao sujeito a possibilidade de defesa, e nem a garantia de direitos básicos, com o objetivo de prejudicar adversários.

Silva e Macedo (2021) coloca que no *Lawfare*:

A instrumentalização do direito para se alcançar finalidades políticas, se vale dos trâmites legais, o caminhar do processo se torna um procedimento para que o réu seja de fato acusado, e os princípios, como por exemplo, o do devido processo legal são relativizados conforme o momento e a necessidade. (SILVA; MACEDO, 2021, p. 6)

As autoras destacam que:

As externalidades, para o *lawfare*, são todos os meios de manipulação utilizados para atacar, enfraquecer, desacreditar, constranger, aniquilar um oponente. Para isso, as informações são distorcidas e disseminadas com o intuito de angariar o apoio da opinião pública. Segundo a Professora de Direito Susan Tiefembru, o *lawfare* é “uma arma projetada para destruir o inimigo usando, abusando e mal utilizando do sistema legal e da mídia para conseguir o clamor público contra o inimigo” (TIEFEBRUN *apud* SILVA; MACEDO, 2021, p. 10-11).

Nesse sentido, Casara (2019) expõe práticas que são utilizadas no *Lawfare*, conforme segue:

A desconsideração das formas processuais (que, nas democracias, funcionam como uma garantia contra o arbítrio); O vazamento para a mídia dos conteúdos sigilosos do processo penal, o que potencializa o assédio ilegítimo contra o acusado, seus familiares ou aliados; A violação reiterada dos direitos do réu, tais como a ampla defesa e o contraditório; A rapidez atípica (ou de acordo com o calendário eleitoral) conferida ao julgamento de uma acusação em detrimento de outros casos mais antigos que esperam para serem julgados; A existência de sinais de parcialidade do julgador, tais como o fato do juiz: 1) orientar ou coordenar a acusação; 2) permitir “vazamentos” ilegais de conversas sigilosas; 3) fazer lobby junto a outros órgãos jurisdicionais para ver suas posições no processo mantidas; 4) produzir provas em substituição ao órgão acusador; 5) adotar medidas atípicas (por exemplo, interromper as férias) para evitar a liberdade do réu, etc.; A produção e valorização das provas em desconformidade com os limites jurídicos, éticos e epistemológicos; etc. (CASARA, 2019, n.p.)

Com a eleição de Bolsonaro intensificam-se as políticas conservadoras de extrema-direita, e importantes conquistas dos povos do campo se perdem, assim como as escolas públicas do campo passam a sofrer constantes ataques de políticas que prezam pelo agronegócio.

Nesse mesmo bojo no Estado do Paraná acirram-se ainda mais as políticas neoliberais conservadoras de extrema direita com a eleição em 2018 de Carlos Alberto

Massa Junior (Ratinho Junior), o qual entrega a Secretaria Estado da Educação do Paraná (SEED/PR) ao capital privado ao convidar o *Chief Executive Officer* (CEO) da Multilaser Renato Feder, autor do livro, “Carregando o Elefante – como transformar o Brasil no país mais rico do mundo”, no qual apresenta um pouco de sua visão empresarial. Já no início da obra afirma que o livro “é dedicado ao dinheiro, símbolo da criatividade humana. Símbolo da vontade de homens e mulheres de melhorar de vida. A criação humana mais sublime e, ao mesmo tempo, mais demonizada”. (FEDER, 2008, p.8)

Dessa forma pode-se observar que a política defendida pelo principal dirigente da Secretaria de Estado da Educação e Esporte do Paraná de 2019-2022 foi representado por um legítimo sujeito pertencente ao capital financeiro, o qual entende a educação como produto, os sujeitos como mercadoria, programas e projetos como serviços que poderiam causar prejuízo ou lucro, valendo-se da gestão administrativa e empresarial, prezando pela eficiência e eficácia.

Laval (2004) explicita essa visão empresarial de formação dos sujeitos na escola pública, onde a importância vem da utilidade dos conhecimentos adquiridos para a vida profissional, ou seja, na formação de capital humano ao colocar que:

O importante não é quantidade e a qualidade dos conhecimentos adquiridos, ainda mais que esses podem ser inúteis e mesmo um estorvo. O essencial repousa na capacidade do trabalhador de continuar, durante toda sua existência, a aprender o que lhe será útil profissionalmente. Essa capacidade de “aprender a aprender” não pode ser separada de outras competências profissionais e das relações mantidas com outra pessoa no grupo de trabalho. (LAVAL, 2004, p.49)

Freitas (2018) também aborda esse mesmo aspecto ao colocar a culpabilização dos sujeitos, onde aqueles que não se inserem no mercado de trabalho é por própria ineficiência, e não por falta de oportunidades, ou condições de acesso. O mesmo autor ainda cita a meritocracia, onde os melhores sempre se destacaram por esforço individual, demonstrando que “possuem maior capacidade”.

02. RETROCESSOS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA E SEUS IMPACTOS NA ESCOLA DO CAMPO

Os tempos difíceis em que estamos vivendo não se limitam à escola pública. Pode-se dizer que abarcam os vários e diferentes aspectos daquilo que pode ser considerado público, assim entendidos os espaços, as políticas e as instituições de Estado, voltados a promover a solidariedade social, a reduzir as desigualdades e a fornecer proteção contra as incertezas, especialmente as incertezas engendradas pelas economias de mercado. (KRAWCZYK; KERSTENETZKY, 2018, p.12)

A Constituição de 1988, chamada também de “constituição cidadã”, mesmo com várias limitações, foi um marco na história do Brasil devido a participação de vários segmentos da sociedade civil. No âmbito da educação básica, foi um avanço considerá-la como direito e dever do Estado desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Brasileira, aprovada em 1996, aprofunda as discussões detalhando vários aspectos fundamentados no pressuposto apresentado nesta constituição. Estiveram envolvidos na construção dessa nova LDB, grandes pensadores brasileiros que se engajaram num movimento amplo de debate com escolas, professores e organizações sociais. Foi o caso do sociólogo e professor Florestan Fernandes (SP, 1920-1995); e o antropólogo, historiador e sociólogo Darcy Ribeiro (MG, 1922 – DF, 1997).

Os passos dados na construção de uma legislação para uma educação pública democratizada foram significativos nestes anos, com avanços importantes durante o período de governo do Partido dos Trabalhadores (PT), entre 2002 e 2016. Como exemplo podemos citar a criação dos Institutos Federais, Universidades Federais e da criação de campus universitários em cidades do interior do país na perspectiva de possibilitar a continuidade do acesso à educação por parte da população.

Contraditoriamente também se estimulou a mercantilização da educação, com estímulo ao acesso na universidade privada, através de políticas de financiamento e empréstimos para a juventude, através de financiamentos.

Outro avanço significativo foi a criação de Lei de Cotas Raciais para as Universidades e Institutos, aprovada em agosto de 2012, com o intuito de possibilitar maior ingresso da população negra e indígena no ensino superior.

Importante destacar que como parte de um processo de mobilização dos movimentos sociais populares do campo, se avança na discussão de uma Educação do Campo como contraponto conceitual, metodológico e prático à Educação Rural. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra foi um dos principais movimentos envolvidos nessa construção. Além da pauta do acesso à educação às populações que vivem no e do campo, urgia a construção de uma educação feita pelos povos do campo e para os povos do campo, contemplando suas especificidades e necessidades.

Molina (2012) discorre que a concepção de Escola do Campo surge a partir da luta dos movimentos sociais por educação e terra, nascendo das contradições enfrentadas pelos sujeitos do campo, se contraponto a educação hegemônica defendida pela elite capitalista para a classe trabalhadora. A mesma autora ainda continua:

O movimento histórico de construção da concepção de escola do campo faz parte do mesmo movimento de construção de um projeto de campo e de sociedade pelas forças sociais da classe trabalhadora, mobilizadas no momento atual na disputa contra-hegemônica (MOLINA, 2012, p. 237).

Nesse sentido a concepção de educação do campo defendida pelos movimentos sociais está baseada no “processo histórico de luta da classe trabalhadora pela superação do sistema do capital” (MOLINA, 2012, p. 237). A autora indica que:

Por isso, a escola do campo, pensada como parte de um projeto maior de educação da classe trabalhadora, se propõe a construir uma prática educativa que efetivamente fortaleça os camponeses para as lutas principais, no bojo da constituição histórica dos movimentos de resistência à expansão capitalista em seus territórios (MOLINA, 2012, p. 237).

O direito à escolarização e o acesso ao conhecimento aos sujeitos do campo são elementos essenciais na superação das condições concretas, na luta pela terra e contra a expansão do agronegócio.

Ainda no mesmo documento Molina (2012) afirma que o maior desafio e possibilidade da Educação do Campo é:

[...] articular os conhecimentos que os educandos têm o direito de acessar, a partir do trabalho com a realidade, da religação entre educação, cultura e os conhecimentos científicos a serem apreendidos em cada ciclo da vida e de diferentes áreas do conhecimento. Surge daí uma grande potencialidade de dimensões formativas que foram separadas pela cultura fragmentada e individualista do capital, embora, na vida real, estejam articuladas e imbricadas. Além de contribuir com a construção da autonomia dos educandos, essas articulações propiciam a internalização da criticidade necessária à compreensão da inexistência da neutralidade (MOLINA, 2012, p. 331)

Após um curto período de conquistas, através de intensa reivindicação, surge entre os anos de 2004 e 2006 movimentos sociais de cunho conservador com reivindicações envolvendo a educação. Podemos citar o “Movimento Escola Sem Partido” que nasce em 2004 reivindicando uma escola “neutra” e que proibisse a “doutrinação ideológica nas escolas”, assim como a “educação sexual nas escolas”. Em algumas de suas mobilizações apresentavam-se cartazes com frases como “Basta de Paulo Freire na educação brasileira”. Fruto desse processo, se consolidaram vários instrumentos de denúncia e cerceamento de professores e escolas. Em 2006 nasce o “Movimento Todos pela Educação”, um movimento empresarial que retrata uma disputa entre o público e o privado da educação.

Impossível não destacar também nessa trajetória as “Jornadas de Junho de 2013”, que teve como estopim um levante organizado pelo “Movimento Estudantil Passe Livre” entorno do aumento do valor do transporte. Nesse momento, se expressam nas ruas uma insatisfação com o rumo das política naquele momento. Os primeiros momentos da jornada levaram às ruas tanto movimentos sociais populares, com reivindicações sociais, como também estavam presentes movimentos sociais conservadores. Não é por acaso que no ano seguinte, 2014, nascem o Movimento Brasil Livre (MBL), e o Movimento Vem Pra Rua, defendendo pautas de caráter neoliberal.

É neste ano de 2013 que se apresenta na Câmara dos Deputados a proposta de que os recursos do Pré-Sal, uma reserva de petróleo recém descoberta (localizada em área marítima entre os estados de Santa Catarina e Espírito Santo), fosse destinados à educação.

O impeachment da então Presidenta Dilma Roussef (2011-2016), articulado diante dessas tensões sociais, colocou então o vice-presidente Michel Temer (2016-2018) no poder, o qual abre uma temporada de sob as justificativa de que havia muito gasto público, e que era necessário realizar cortes para equilibrar as contas do Estado.

O papel do estado em garantir serviços básicos de saúde e educação à população era taxado de gasto público.

Com Temer na presidência do Brasil, após o golpe contra Dilma Roussef, é anunciado um grande pacote de reformas, as quais visaram: o desmonte do Estado, o ataque a soberania nacional; a terceirização; o congelamento dos investimentos públicos por 20 anos através de Emenda Constitucional; a Reforma Trabalhista; corte de direitos sociais; dentre outros.

A implantação dessas reformas foram motivo de intensa resistência por parte dos movimentos sociais, que lutaram pela garantia e manutenção de conquistas da classe trabalhadora, um dos momentos mais visível de mobilização popular ocorreu nas ocupações das escolas e universidades por alunos de todo o país.

O esfacelamento da educação pública e principalmente do Ensino Médio torna-se evidente, aumentando ainda mais o distanciamento entre a elite e a classe trabalhadora. A Lei 13.415/2017 legitima a precarização da escola pública, impondo os interesses do mercado na formação dos jovens, limitando-os a um ensino precário, escasso, utilitarista, pragmatista, afastando-os cada vez mais os jovens das universidades.

Entretanto, a discussão sobre a necessidade de readequação do Ensino Médio inicia-se bem antes da ascensão de Temer. No primeiro mandato de Luiz Inácio Lula da Silva acontece em 2003 o Seminário intitulado *Ensino Médio: Ciências, Cultura e trabalho* onde se introduz a reflexão sobre a necessidade mudança do currículo dessa etapa, através da construção de um trabalho integrado entre as diversas disciplinas, diminuindo assim a fragmentação do conhecimento.

A tentativa de reformulação curricular se fez presente nas novas diretrizes curriculares nacionais exaradas pelo Conselho Nacional de Educação (Resolução CNE n. 02/2012), no Programa Ensino Médio Inovador, no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, dentre outras ações. (CARTA ABERTA PELA REVOGAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO, 2022, n.p.)

No entanto com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff e com Temer na presidência, as discussões sobre a necessidade de Reforma do Ensino Médio tomam outros rumos, atendendo a outros interesses.

Em 2017, a MP 746 foi convertida na Lei 13.415/2017, e o governo de extrema-direita eleito em 2018 aliou-se à Reforma para aprovar os documentos legais que dariam sua sustentação normativa. Assim foi estruturado e executado o edital do novo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) adaptado à Lei 13.415/2017, bem como aprovadas a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em 2018. (CARTA ABERTA PELA REVOGAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO, 2022, n.p.)

Para justificar a publicação da MP 746/2016 Temer esclarece que tais mudanças são necessárias, pois: é preciso oferecer aos jovens, um Ensino Médio no qual o aluno possa escolher o que deseja cursar, através dos Itinerários Formativos, fazendo assim com que essa etapa tenha um “significado” aos alunos, oferecer e aumentar a oferta de escolas em tempo integral e ampliar a Educação Profissional. No entanto, não é isso que ocorre.

Outro ponto importante a ser levantado é o caráter antidemocrático de tal reforma, pois retira da discussão os que executam a educação nas escolas públicas.

As eleições de 2018 que colocam na presidência Jair Messias Bolsonaro (2019-2022) possibilitou o aprofundamento desses retrocessos que foram, de maneira avassaladora, destruindo os parques direitos que foram arduamente conquistados ao longo da história da luta da classe trabalhadora brasileira.

A política executada tanto pelo Governo Federal (2019-2022)⁶ e Governo no Estado do Paraná (2019 – 2023) tem se caracterizado pela: precarização dos serviços públicos; de empresas estatais; pelo enfraquecimento de entidades públicas; pelo fechamento de escolas, turnos e turmas, sejam do campo ou das cidades; perda de direitos trabalhistas; entre outras ações que privilegiam a classe hegemônica e o grande conglomerado financeiro.

Em 2022 iniciou a implementação da Lei 13.415/2017, conhecida como Reforma do Ensino Médio, com seu início marcado pela imposição pelo Governo Federal da Medida Provisória 746/2016. Essa implantação da “Reforma do Ensino Médio” vem carregada de interesses do mercado financeiro, e com grande influência do setor privado, os quais tinham, e ainda tem, grande interesse em conduzir a educação brasileira e o grande orçamento dessa demanda, trazendo conceitos da

⁶ Espera-se que com a eleição de um Governo de Esquerda (2022), que as políticas neoliberais aplicadas na educação e nos demais âmbitos sociais se amenizem.

administração, com o justificativa de ajudar o poder público a supostamente melhorar a qualidade da educação.

Com a eleição de Jair Messias Bolsonaro há a manutenção da proposta de Temer, com a pandemia pela Covid-19, e as lentes em outros assuntos que no momento eram de maior importância, torna propícia possibilidade de colocar em prática, pelo Governo Federal e os Estaduais o projeto reformista.

Nem mesmo a pandemia de Covid 19 e a gestão federal desastrosa que resultou em 667 mil mortes no Brasil foram suficientes para frear os anseios reformistas, que se aproveitaram da suspensão das aulas presenciais para acelerar a aprovação de currículos estaduais sem a devida participação das comunidades escolares, em flagrante desrespeito ao princípio constitucional da gestão escolar democrática. A implementação da Reforma do Ensino Médio pelos estados durante a pandemia revela mais uma de suas facetas perversas, impossibilitando o debate democrático, dificultando o controle social e aprofundando processos de precarização e privatização da educação pública. (CARTA ABERTA PELA REVOGAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO, 2022, n.p.)

Nessa reforma o currículo é dividido em áreas do conhecimento, sendo que a área de Humanas, que contemplam as disciplinas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia, sofrem o maior prejuízo, com diminuição significativa no número de aulas desses componentes curriculares. O objetivo de tirar dos alunos a possibilidade de compreensão de questões políticas, econômicas, históricas, culturais, sociais são intencionais, visando a oferta de um ensino raso e superficial, que privilegie aspectos práticos em detrimento do conhecimento histórico produzido pela humanidade.

A Carta aberta pela revogação da reforma do Ensino Médio (2022) coloca que nessa reforma o esvaziamento do currículo é notável, principalmente com:

Regulamentação do 'notório saber' para a docência; os critérios de oferta e composição dos itinerários formativos; a carga horária da formação básica comum; os termos dos convênios e parcerias público-privadas; o programa de ampliação da jornada; processos internos às escolas, como a modularização, a certificação de saberes e as certificações intermediárias entre outros (CARTA ABERTA PELA REVOGAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO, 2022, n.p.)

Todas essas alterações são encabeçadas por grandes empresários, que ditaram e ditam a Reforma do Ensino Médio. As reformas educacionais atendem aos interesses do mercado, da sociedade capitalista, tornando-se evidente com a privatização de serviços, justificada pela lógica da eficiência e eficácia, soluções

aparentemente práticas, mas que na verdade trazem grandes prejuízos à educação pública e os que dependem dessa escola.

Vendia-se a ideia de que os alunos ao irem para essa etapa, teriam a opção de escolha pelo Itinerário Formativo conforme seu interesse, no entanto as escolas que ofertam o Ensino Médio não possuem condições físicas, materiais e humanas para a oferta de todos os Itinerários, obrigando o aluno a optar pela área que é ofertada pela escola, aumentando ainda mais a desigualdade entre os filhos da burguesia e da classe trabalhadora.

No Itinerário Formativo de Educação Profissional isso se acentua ainda mais, pois a proposta traz em seu bojo uma formação técnica superficial, diferente da proposta de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio. Essa superficialidade é acentuada pela participação, no caso do Estado do Paraná, de instituições privadas, como a Unicesumar (Centro Universitário de Maringá) nas disciplinas técnicas. Essa forma de organização foi apresentada às escolas em 2022, onde para que houvesse a possibilidade de implantação da Educação Profissional, as disciplinas específicas dos cursos foram concedidas à UNICESUMAR. Essa instituição, oferecia aos alunos aulas à distância, síncronas, para todos os alunos que optaram por esse Itinerário Formativo.

Ainda no Estado do Paraná a implementação pela Secretaria de Estado da Educação da Matriz Curricular para o Ensino Médio, confirma a diminuição do número de aulas das disciplinas da área de humanas (filosofia, história, geografia e sociologia), com isso há a precarização do trabalho dos professores desses componentes curriculares, pois há a necessidade de assumir aulas em diversas instituições para fechamento da carga horária, ou assumir disciplinas criadas para “atender” aos ideais defendidos pela Reforma dessa etapa, tais como: Educação Financeira, Projeto de Vida, Pensamento Computacional, Empreendedorismo, Oratória e Argumentação, entre outras.

Diante dos fatos apontados fica evidente que a Reforma do Ensino Médio, assim como a BNCC não estão a serviço do Estado Democrático de Direito, e sim atendem aos interesses de um projeto de desmonte da Educação Pública.

De fato, os primeiros impactos concretos da implementação da Reforma nos estados vão mostrando que a Lei 13.415/2017 vincula-se a um projeto de educação avesso à democracia, à equidade e ao combate das desigualdades educacionais (CARTA ABERTA PELA REVOGAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO, 2022, n.p.)

Na escola pública do campo sentimos os impactos do descaso do poder público desde 2016, com a aprovação da PEC 241 (transformada em emenda constitucional nº 95), que limita o teto de gastos públicos primários além da inflação, mesmo que tenha ocorrido um crescimento econômico ou aumento da população por 20 anos, o que acaba impedindo investimentos em áreas como saúde, educação e segurança até o ano de 2036. Esse corte reflete diretamente nas escolas do campo que carecem de profissionais concursados, para que assim diminua a rotatividade de profissionais e que seja construída a identificação e identidade necessária dos professores com a instituição, e desta com a comunidade, além da necessidade de investimentos em infraestrutura básica, construção de salas e escolas, aquisição de materiais pedagógicos, didáticos e tecnológicos.

Com a promulgação dessa PEC o aumento do investimento em uma determinada área só será possível caso haja o corte em outra área, nessa proposta as escolas pequenas, que atendem comunidades que sempre são invisibilizadas, acabam sofrendo ainda mais com o descaso do poder público.

Todo esse arcabouço de medidas e providências são justificadas como instrumentos que irão corroborar com a melhoria da qualidade da educação, partindo de uma concepção ultraliberal e ultraconservadora, guiando-se pelos ditames do mercado financeiro.

Nas Escolas do Campo essa realidade se evidencia de forma mais explícita, no Estado do Paraná a imposição de uma matriz para o Ensino Médio, totalmente desvinculada da concepção defendida por essas instituições, não atendendo as necessidades dos alunos e comunidade escolar.

Outro processo que revela esse descaso com as Escola do Campo é o processo de fechamento de escolas e turmas, nucleamento ou junção de turmas. Com relação a junção de turmas, no Estado do Paraná no ano de 2019, como forma de “manter” pequenas escolas do campo em funcionamento surge a “proposta” de salas multianos para os anos finais do Ensino Fundamental. Diante disso as escolas selecionadas não tinham outra opção, ou aceitavam a implantação de uma organização pensada de forma verticalizada, ou seriam cessadas. Dessa forma fica evidenciado que em detrimento da qualidade do ensino que deveria ser oferecido aos filhos dos trabalhadores rurais, camponeses, pequenos agricultores, quilombolas, e tantos outros povos, que tem nessa instituição a esperança de formação de seus filhos

e filhas, busca-se a rentabilidade, diminuição de custos, através de um ensino descontextualizado e rarefeito.

Ao se tratar de Educação Superior pode-se citar a Base Nacional Comum (BNC) – Formação, a qual trará os parâmetros para formação inicial e continuada de professores, entre outras “adequações” que alteraram a organização dos conteúdos nos cursos superiores, o que acaba por influenciar diretamente as Escolas de Educação Básica.

Urge discutir e refletir em que medida esse processo interferiu, interfere e ainda irá interferir em nossas escolas e na formação de nossos alunos e professores, é necessário compreender quais caminhos trilhar para que a escola compreenda e consiga cumprir sua função social através da socialização dos conhecimentos produzidos pela humanidade, compreendendo que a educação é política e intencional, e que o processo de ensino e aprendizagem é essencial na formação de um ser humano emancipado e que luta pela construção de um mundo melhor.

2.1 A educação pública do campo e sua contraposição ao neoliberalismo

O Brasil é um dos países que mais produzem grãos no mundo, considerado por alguns como o celeiro do mundo, com alta produção agrícola e pecuária, destinada, na sua maioria, à exportação. Para o consumo interno, a produção é garantida pelo pequeno produtor, agricultor familiar, pequenas cooperativas, que produzem em pequena escala. Esses pequenos produtores, em número considerável, não possuem incentivos fiscais ou governamentais, não contam com implementos agrícolas ou grandes financiamentos governamentais ou qualquer outra iniciativa que o auxiliem em sua produção. Esse processo excludente, onde de um lado estão os menos favorecidos, com pouco ou quase nenhum auxílio e de outro o grande latifundiário que baseia sua produção na exportação, com grandes incentivos fiscais e governamentais, gera uma dualidade que sempre esteve presente na história do país, desde colonização.

Diante dessa realidade a educação para o camponês ou trabalhador rural nunca foi vista como prioridade para o Estado, pois conforme afirma Martins (2021), não havia necessidade de estudo para trabalhar com a terra, ainda mais para mão-de-obra envolvida com a agroexportação, pois dessa forma, seriam massa de

manobra fácil, que seriam facilmente manipulada pelos grandes latifundiários. De acordo com este autor:

Desde os primórdios da formação social brasileira, o campo esteve assentado em atividades voltadas para a exportação, o que significava o uso de grandes extensões de terras e conseqüentemente a necessidade de grande quantidade de força de trabalho que, pelo tipo de atividade que realizavam e ainda realizam, essa classe trabalhadora não dependia da escolarização para exercer seu trabalho. (MARTINS, 2021, p.72)

Esse panorama revela o abandono com o camponês e o trabalhador rural, pois se nega de um dos direitos básicos e fundamentais, à educação de qualidade, uma formação adequada, baseada em suas necessidades e especificidades, que seja ofertada no campo e construída pelos que estão no campo, ou seja, uma educação no, do, pelo e para os povos do campo, no entanto essa descaracterização evidencia ainda mais a grande desigualdade na distribuição das terras e renda, o que se agrava pela falta de reforma agrária.

Ao percorrer a História do Brasil, percebe-se que essa discrepância na distribuição de Terras sempre esteve presente, desde o período colonial, no entanto passa a ser legitimado com a promulgação da Lei das Terras em 1850, retirando o direito de ter um pedaço de terra para sua subsistência aos ex-escravizados, índios, pobres, caboclos, e todos os que não se encaixavam no padrão europeu. A partir desse momento, esses sujeitos, excluídos da sociedade, passam a povoar as periferias das cidades, em condições sub-humanas. Nesse processo, a terra é vista como mercadoria e não como produção de vida.

Na história do Brasil, conforme afirma Stédile (2012) há inúmeros momentos em que o Estado, devido à falta de políticas públicas para o campo, acaba por estimular o êxodo rural, fazendo com que o camponês vire mão-de-obra barata e desqualificada na indústria.

No entanto, mesmo diante de tantas dificuldades e enftretamentos, houveram trabalhadores rurais e pequenos produtores que resistiram ao processo de “expulsão” do campo, e os filhos desses sujeitos, em sua grande maioria, estão nas escolas públicas do campo. Entretanto, devido a não compreensão das contradições existentes na questão agrária brasileira por parte do conjunto da escola, docentes e funcionários, esses alunos recebem uma educação “urbana”, que não traz em seu currículo uma reflexão sobre as relações nas quais estão inclusos ou excluídos. A

realidade agrária pela qual perpassa esses estudantes cotidianamente para sobreviver ao processo de exclusão, no entanto, muitas vezes questões agrárias de extrema importância não são problematizadas e refletidas nas escolas, como se elas pudessem se descolar da vida.

Essa não problematização das contradições, torna o ensino mecânico e descompromissado com a formação política, social e cidadã, oferecendo uma educação incompleta, onde não são oferecidas as condições necessárias para a formação crítica e consciente dos sujeitos do campo, não oferecendo as ferramentas necessárias para a superação da condição de opressão.

Arroyo (2017) coloca que as políticas públicas para o campo só cumprirão sua função quando tiver sobre o campesinato:

Um olhar que projeta o campo como espaço de democratização da sociedade brasileira e de inclusão social, e que projeta seus sujeitos como sujeitos de história e de direitos; como sujeitos coletivos de sua formação enquanto sujeitos sociais, culturais, éticos e políticos. (ARROYO, 2017, p. 12)

Para isso é preciso reconhecer o protagonismo dos povos do campo e movimentos sociais, compreendendo a importância de seu papel na organização de seus espaços educativos e do currículo das escolas do campo.

Arroyo (2017) ainda coloca que à medida que se evidencia a especificidade do campo, mais há a necessidade de se firmar a especificidade dessas escolas, sendo essencial que a cultura educacional e o pensamento escolar tenham como base essa dinâmica, para que assim a escola cumpra sua função social através de “um projeto de inserção do campo no conjunto da sociedade”. (ARROYO, 2017, p. 13)

Para assegurar esses direitos e conseqüentemente a inserção do camponês na sociedade é necessário que as políticas públicas partam dos anseios desses sujeitos. O contexto, a cultura e seus valores precisam estar ligados aos costumes, tradições, organizações de tempo, trabalho, relações familiares e sociais.

A partir da LDBN 9394/96 ocorreram avanços, principalmente com a promulgação da Resolução CNE/CEB Nº. 01 de 03 de abril de 2002 que institui as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, o que foi conquistado através de grande luta dos movimentos sociais organizados.

No governo golpista de Michel Temer e posteriormente com Bolsonaro acontece um processo de desconstrução e desvalorização das políticas para os

pequenos produtores, para a agricultura familiar e para a Educação do Campo, com o fechamento de escolas do campo, a revogação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), o veto do projeto que prevê a pedagogia da alternância, entre outras mudanças ministeriais que deixaram a agricultura familiar sob responsabilidade do agronegócio.

Nesse sentido, Cara (2019), indica que o desmonte das escolas públicas, sejam elas urbanas, quilombolas, rurais, indígenas, está relacionado a um projeto da classe dominante. O autor afirma que:

Hoje, quando muito, as políticas educacionais das forças hegemônicas têm reduzido a educação a um insumo econômico ou a uma estratégia disciplinadora doutrinária. Esses são os resultados das ações dos ultraliberais e dos ultrarreacionários, respectivamente. (CARA, 2019, p.29)

Frigotto (2019) confirma que esse projeto tem como um dos objetivos oferecer um ensino que prive aos filhos da classe trabalhadora o direito de ter acesso a uma educação básica, que propicie as condições essenciais para a sua emancipação, humanização e libertação, para isso é necessário oferecer uma educação medíocre e técnica, que não tenham comprometimento político, que seja alienante, descontextualizada, apolítica. Frigotto (2019) continua afirmando que é preciso:

Manter longe do direito à educação básica de qualidade os filhos da classe trabalhadora, em especial os negros, os quilombolas, os ribeirinhos e os indígenas não é um descuido da classe dominante, mas seu projeto. Isso favorece a alienação e a manipulação tanto política, quanto fundamentalista religiosa protagonizada por “falsos adoradores de bezerras de ouro”, que têm como fim, explorado a fé simples do povo, o enriquecimento pessoal. (FRIGOTTO, 2019, p.9)

Nesse sentido de desconstrução, desmonte e sucateamento das instituições públicas com o desenvolvimento do projeto neoliberal também na educação, Orso (2019) coloca que as investidas do capitalismo estão se tornando cada vez mais intensas e extensas, atingindo a todos os espaços da sociedade, não estando a educação isenta a esses ataques, e ainda continua que “Por trás da suposta preocupação com o ensino, sorrateiramente, esconde-se o desmonte da escola, a desvalorização dos profissionais e o esvaziamento das possibilidades de ensinar, aprender e educar” (grifo nosso). (ORSO, 2019, p. 135)

A educação passa a ser vista como um insumo do capital, tendo que atender aos interesses do mercado, e nessa ótica as escolas do campo e sua pedagogia libertadora⁷ representam uma ameaça ao capital financeiro além de não trazerem elementos que possam contribuir com o “desenvolvimento econômico”, ao contrário, caso seja desenvolvido o currículo que contemple as reais necessidades dos que dependem dessas instituições, filhos dos trabalhadores rurais e camponeses, a escola passa a representar um mecanismo de resistência as “inovações” no âmbito pedagógico proposto pelo setor neoliberal, sendo portanto caracterizada como uma instituição que traz perigo para a consolidação dos ideais do mercado.

No entanto é preciso compreender a história como processo e possibilidade, que mesmo diante do sucateamento torna-se necessário não somente a denúncia dos limites impostos as instituições, mas refletir sobre as possibilidades de transposição das condições concretas colocadas pelo sistema. Compreendendo que na escola acontece a formação dos indivíduos, conseqüentemente existe a probabilidade de preparação para a luta por um mundo mais justo e igualitário, onde as conexões capitalistas não sejam as que ditam as regras, mas que as relações humanas e sociais que tenham a real importância no sentido de possibilitar a construção da emancipação humana. A escola assim, pode projetar-se numa relação orgânica com a comunidade, com o território e seus problemas para que possa trazer à reflexão sobre as ações que devem ser tomadas, tanto no interior da escola, quanto na comunidade como um todo.

Nesse sentido de possibilidade, Cara (2019) relembra a importância da Educação como Direito Humano, ao colocar que “o direito à educação é, concretamente, um direito humano.” (CARA, 2019, p.28). O autor ainda continua refletindo sobre o conceito de educação:

[...] como apropriação da cultura. Essa apropriação, capaz de garantir uma leitura crítica do mundo – emancipada e emancipadora -, segundo os ensinamentos de Paulo Freire, é condição necessária para a própria realização da missão constitucional da educação. [...] a educação transforma o mundo quando pautada na realização do direito humano à educação. Em outras palavras, a educação transforma o mundo quando o direito de as pessoas se apropriar da cultura se realiza plenamente. (CARA, 2019, p.28-29)

⁷ Nos referimos ao pensamento de Paulo Freire sobre a educação e sua dimensão conscientizadora, problematizadora da realidade vivida – uma educação libertadora.

Ou seja, a educação só terá cumprido a sua função caso ofereça as condições para a emancipação, através da apropriação da cultura de forma plena.

Freire (1992) ainda coloca o exercício reflexivo da leitura de mundo, como parte fundamental do processo pedagógico, construindo assim uma relação ensino-aprendizagem dialética e dialógica.

03. EDUCAÇÃO PÚBLICA NO ESTADO DO PARANÁ: MERCANTILIZAÇÃO, EMPRESARIAMENTO E DESMONTE

Desde o Governo de Beto Richa (2012) observa-se no Estado do Paraná um desmonte dos serviços públicos em detrimento do capital, isso reflete diretamente na Escola Pública. No entanto a partir da entrada de Ratinho Junior (2020) o processo de esvaziamento das escolas públicas se torna muito mais evidente, conforme será demonstrado abaixo.

Esse processo de esfacelamento das escolas públicas no Estado do Paraná acontece desde o campo das políticas públicas, organização do ensino, reformas curriculares, organização do “novo ensino médio”, imposição pelo Estado do Paraná de um único livro didático para toda a rede, uso de plataformas “educacionais”. E vai ainda mais longe com o uso de aplicativos de “gestão empresarial” no Estado do Paraná aos moldes do setor privado, com o *Power BI (Business Intelligence)* onde são comparados dados desconsiderando as especificidades das escolas.

Também são expressões concretas desses prejuízos, o uso de avaliações externas de larga escala como a Prova Paraná; o uso de programas como Aluno Monitor, ao invés de contratação de profissionais habilitados; a implantação de programas em contraturno sem contratação de pedagogo e funcionários; a criação de disciplinas como Educação Financeira, Projeto de Vida e Pensamento Computacional em substituição ou em detrimento da diminuição da carga horária das aulas de Filosofia, Sociologia, História e Geografia; a contratação de empresa privada para as disciplinas técnicas de cursos profissionais na forma da Educação à Distância (EAD); a terceirização dos funcionários; entre outras ações que comprometem a qualidade do ensino em prol dos interesses do mercado e da “diminuição de custos” nos “gastos públicos”.

Ações como essas não são novidades para os professores da Rede Estadual de Ensino do Paraná. No Governo de Jaime Lerner (1995-2002) vivenciaram políticas como estas, que nos dias de hoje aparecem com uma nova roupagem. Em nível federal tivemos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no entanto, sem

obrigatoriedade de implantação, e hoje a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), está última com implementação obrigatória em todos estabelecimentos de ensino.

Beto Richa em seu governo no final de 2012 já havia contratado agência externa para a elaboração e correção de avaliação, o CAED/UFJF⁸ para elaborar e organizar a aplicação da Prova Paraná, no entanto no governo de Ratinho Junior isso se intensifica, pois ao invés de uma única avaliação externa aplicada pelo estado, as escolas e alunos são obrigados a passarem por três avaliações, uma em cada trimestre, onde os dados são disponibilizados em plataforma, com acesso instantâneo à Secretaria de Estado da Educação e Núcleo Regional de Educação.

Essas três avaliações anuais, são aplicadas em todos os alunos da rede, ou seja, todas as turmas e disciplinas, os resultados são computados, a partir de correção feita em aplicativo de celular, o qual não é disponibilizado pela mantenedora e ficando livre a consulta à Secretaria Estadual de Educação (SEED) e Núcleo Regional de Educação (NRE), conforme mencionado anteriormente específica (Power BI).

Esse processo de avaliação também é oferecido a rede municipal de ensino, onde os alunos do segundo ano podem passar pela avaliação de fluência em leitura, caso a secretaria municipal opte pela participação.

Para além disso, no ano de 2023 aconteceu o projeto piloto de aplicação da prova on-line, nos oitavos anos, sem considerar que grande parte das escolas do campo, quilombolas, indígenas, das ilhas e assentamentos não possuem acesso à internet, ou sua conexão é insuficiente para garantir acesso a todos os alunos, excluindo mais uma vez os sujeitos do campo do processo, culpabilizando posteriormente a escola pelo não acesso as avaliações ofertadas pela mantenedora.

Durante o processo de implantação da Base Nacional Comum Curricular a Secretaria de Estado da Educação elaborou, de forma verticalizada o Currículo do Estado do Paraná (CREP), esse material é o que baseia as aulas que estão “prontas” nos Registros de Classe on-line (RCO) e que serão cobrados nas avaliações (Prova Paraná), o que engessa o trabalho do professor, tirando sua autonomia na elaboração de aula, escolha de conteúdo. Com relação ao currículo das escolas do campo para o Ensino Fundamental os documentos que norteiam o trabalho são os que foram

⁸ Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação/ Universidade Federal de Juiz de Fora – Minas Gerais

construídos em gestões passadas, e que foram colocados em esquecimentos pela a gestão atual.

Com relação a implantação do Novo Ensino Médio nas escolas do campo foi construído, também de forma verticalizada, um caderno que contemplasse as ementas das unidades curriculares já organizadas pela mantenedora para os itinerários formativos previamente organizados também pela mantenedora, além da não participação dos sujeitos do campo na organização dos documentos curriculares, tal material apresenta uma organização rasa, que não apresenta uma fundamentação teórica, com unidades curriculares que não contemplam as especificidades dos sujeitos e escolas do campo.

Tanto nas matrizes do Ensino Fundamental como do Ensino Médio houveram mudanças significativas com a diminuição da carga horária das disciplinas de história, geografia, filosofia, sociologia, química, física, língua Portuguesa, arte e para 2024 de ciências e a introdução de disciplinas como Pensamento Computacional, Educação Financeira, Projeto de Vida e Redação e Leitura.

Na disciplina de Pensamento Computacional não há documento que oriente⁹ o trabalho do professor, não há professores preparados para trabalhar com a temática, eles são obrigados a trabalhar com os alunos a plataforma *alura*, e atingir as metas propostas, assim como *quizziz*. As aulas desse componente são distribuídas pelo diretor, o que acaba tornando o processo parcial. A disciplina não apresenta uma fundamentação teórica, um objetivo, representando que por traz dessa opção há um projeto de desmonte da escola pública. Nesse sentido as escolas públicas do campo são as mais vulneráveis, devido as dificuldades e fragilidades que possuem diante das cobranças da mantenedora por resultados nos acessos, apesar de saberem das dificuldades físicas que possuem de acesso.

As aulas de Educação Financeira e Projeto de Vida seguem a mesma lógica de Pensamento Computacional, no entanto sem a necessidade de acesso a plataforma *alura*, somente os *quizziz*. Já com relação a orientações ao professor, as disciplinas citadas possuem um pouco mais de documentos, no entanto não há fundamentação teórica que justifique a inserção de tais na matriz curricular, há não

⁹ No site da mantenedora há uma única página que cita a disciplina: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1625>

ser um projeto de sociedade que busca na escola a formação de mão de obra para o mercado além de massa de manobra.

Na disciplina de Redação e Leitura foram retiradas duas aulas da disciplina de Língua Portuguesa, nessas aulas o professor deverá trabalhar com os alunos duas plataformas uma denominada Redação Paraná, onde os alunos fazem seus textos e há a correção automática de erros gramaticais e ortográficos e na outra aula a plataforma Leia Paraná, onde o aluno tem acesso a diversos livros para leitura. Ambas plataformas são importantes e interessantes, o grande engodo é quando há a obrigatoriedade de uso sem considerar as condições objetivas, como as escolas do campo.

Além dessas plataformas, há também a de: Inglês Paraná para ser utilizadas nas aulas de Inglês; a de matemática para 6° e 7° anos que se chama *Matific*; e para as demais turmas o *Khan Academy* e os *Quizziz*, plataforma de tarefas de casa.

Todas essas plataformas são da iniciativa privada e geram custos aos cofres públicos. Possuem metas de acesso, conclusão a alunos, professores e escolas, sem considerar as condições materiais de cada instituição escolar. Esse recurso poderia ser aplicado nas escolas de forma a garantir uma educação com equidade, sem cobranças de acesso e metas a serem atingidas, o que não garante a qualidade da educação, ao contrário, acaba aumentando a desigualdade e cumprindo a missão de culpabilizar os que não conseguem e conseqüentemente serão excluídos do processo.

No portal da transparência do Estado do Paraná encontram-se alguns dos valores gastos com as instituições privadas que estão ofertando os serviços às escolas públicas, um exemplo é a plataforma de *Gamificação Matific* e um contrato que vai de 24/01/2023 à 24/01/2025 com um valor de R\$ \$ 10.368.000,00 (dez milhões trezentos e sessenta e oito mil reais) para os alunos de 6° e 7° anos, que de acordo com o Censo Escolar no ano de 2022, somavam 261.311 matrículas.

Outra instituição privada que teve influência direta nas escolas públicas foram as Editoras Moderna e Ática. A mantenedora, diante da necessidade de apresentar índices (números) satisfatórios no ano de 2023 com a realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), para que assim pudesse continuar com as parcerias público-privada, enviou para as escolas o material de recomposição de aprendizagens. Esse material estava adequado no Registro de Classe on-line e para melhor acompanhamento por

parte da equipe pedagógica e direção foram enviados aos professores e alunos livros dos componentes curriculares de língua portuguesa e matemática com o objetivo de treinar os alunos para as avaliações externas.

De acordo com o portal de transparência, com a Editora Ática, a qual enviou material para os 9º anos do Ensino Fundamental, que em 2022 somavam 133.925 matrículas (Censo Escolar), existem dois contratos com os seguintes valores R\$41.586.020,04 e R\$17.309.719,68 dando um valor total de R\$58.895.739,72 (cinquenta e oito milhões oitocentos e noventa e cinco setecentos e trinta e nove reais e setenta e dois centavos) que foram para empresários, dando um custo de aproximadamente R\$440,00 por aluno. Um valor como este poderia ser convertido em outros recursos muito mais úteis para a melhoria da qualidade na educação e não somente um livro que apresenta erros conceituais. Os professores da rede teriam capacidade de fazer com melhor qualidade.

Já a Editora Moderna apresenta valores ainda maiores, com três contratos que indicam os seguintes recursos: R\$87.954.967,80; R\$3.907.026,90; e R\$34.644.777,30, somando dando um valor total de R\$126.506.772,00 para os 106.381 alunos do 3º ano do Ensino Médio, de acordo com o Censo Escolar de 2022. Isso significa que o material para cada aluno ficou em R\$1.189,00 aproximadamente. Um livro e avaliação de qualidade duvidosa, com erros grosseiros, sejam conceituais, de diagramação ou de problemas na plataforma para correção. Esses custos demonstram a forma como o governo entrega o recurso público ao capital privado, deixando de investir no público, de forma a garantir uma educação de qualidade.

Isso acontece em todas as escolas, sejam elas urbanas ou do campo. No entanto, com as escolas do campo esse descaso fica mais evidente, pois não possuem as condições materiais e físicas para garantir o cumprimento de metas estabelecidas pela mantenedora. Ao mesmo tempo, na cultura da meritocracia, as escolas que não conseguem as metas são culpabilizadas pelos resultados insatisfatórios.

3.1 Mas é preciso resistir: Denúncia e Anúncio

Mesmo com tantos retrocessos é necessário refletir nos avanços alcançados pelo povo camponês. Diante das formas históricas de organização da sociedade com relação ao uso e posse da terra, suas contradições, desafios, problemas, formas de

exploração, se configuraram como brechas para a organização da luta de camponeses e camponesas na história do Brasil (STÉDILE, 2012). João Pedro Stédile (2001) afirma que:

E, para cada aspecto estudado de cada sociedade em cada período histórico, serão encontrados diferentes 'problemas agrários', surgidos como resultado das contradições criadas pelas formas de organização presentes naquela sociedade. (STÉDILE, 2001, P. 641)

Nesse sentido, a trajetória da luta camponesa nos indica que na atualidade cabe uma profunda discussão e reflexão sobre o modelo agroexportador que influencia diretamente as políticas públicas, interferindo diretamente na agricultura familiar, a qual é baseada em práticas de subsistência e na agroecologia. Esse contexto dual - conflito entre agronegócio e agricultura camponesa, influencia diretamente a organização e a forma de atuação da educação pública no campo. O fechamento das escolas do campo tem corroborado com a manutenção do status quo, impedindo que a função social da terra e da escola do campo possam ser cumpridas, tendo em vista que promovem a expulsão do camponês e da agricultura familiar de seus territórios.

Frente a essa realidade é necessário compreender os limites e possibilidades de atuação, para que assim a escola do e no campo cumpra a sua função, de oferecer as ferramentas necessárias aos sujeitos que dessa escola dependem para que assim façam o enfrentamento perante as condições concretas e materiais e a partir dessas contradições compreendam as possibilidades de construção de uma outra realidade superando os limites impostos.

Cássio (2019) aponta para a importância da escola como instituição que traz esperança de superação das condições concretas a partir da luta quando afirma que:

[...] precisamos nos convencer de que as lutas educacionais não podem cessar. As ameaças à educação brasileira exigem a nossa energia para pautar um debate público que, infelizmente, tem se mostrado quase sempre superficial e perigosamente homogêneo, dominado pelos discursos educacionais. (CÁSSIO, 2019, p.16)

Há um processo histórico de desvalorização e estereotipização do sujeito do campo. Vive-se um constante desmonte das escolas do campo através de políticas públicas que não consideram as especificidades dessas instituições. Isto fica explícito com: o esvaziamento das questões específicas do campo no currículo, como já citado

anteriormente; a falta de manutenção das estruturas físicas; falta de profissionais e alta rotatividade dos mesmos; falta de transporte ou transporte em péssimas condições; e falta de material de pedagógico.

Diante disso, ficam os seguintes questionamentos: quais as possibilidades das escolas do campo frente às imposições das atuais políticas de extrema direita de cumprir sua função social? Como deve-se dar o enfrentamento das escolas públicas do campo num contexto da promulgação de políticas públicas que buscam desmontar as escolas do campo? Como promover a educação do campo em sua acepção originária diante da uniformização do currículo em todo o país? Como a Rede Estadual do Paraná de Ensino pode garantir os direitos dos estudantes em ter acesso a uma educação humanizadora e que atenda as especificidades da escola? Como, para além da “denúncia”, fazer o “anúncio” de um “inédito viável” na esperança de construção de uma sociedade mais justa?

Quais as reais possibilidades de enfrentamento às atuais políticas de desconstrução das escolas do campo pelos sujeitos que compõe essas instituições, visando à construção de um currículo e escola que atenda às necessidades dos sujeitos do campo? Como garantir a humanização desses sujeitos frente ao atual desmonte das escolas públicas do campo? Para Haddad (2019),

O que decididamente importa é o sentido do trabalho: negar ou, ao menos, problematizar o que vem sendo anunciado pelo atual governo. Impedir os retrocessos. E se possível, organizar uma agenda de reivindicações para um setor que se encontra paralisado, entre incrédulo e estupefato, com anúncios diários de medidas sem nexos. (HADDAD, 2019, p.13)

Diante do cenário descrito, urge que cada educador se reconheça como agente fundamental no processo de luta e resistência. Para isso, é necessário conhecer a concepção de escola pública e educação do campo, para que assim a educação ofertada em nossas escolas sirva para a formação crítica de nossos alunos. Outra ferramenta importante na luta pelos direitos são os movimentos sociais, para isso é preciso o engajamento na luta por uma outra sociedade.

Não basta denunciar, é preciso anunciar, compreender que o enfrentamento deve acontecer em cada escola, em cada sala de aula, assumido por cada docente. É fundamental a articulação de diferentes segmentos da sociedade para a luta pela educação pública.

No entanto, o processo de formação de nossas alunas e alunos não pode esperar a organização de movimentos maiores. Urge que tomemos consciência e iniciemos um trabalho de base com os que estão cotidianamente conosco, que vivenciam o processo de esfacelamento da escola pública pelo capital, para que assim a formação política seja ofertada, de modo a oferecer a consciência necessária para a construção de uma outra sociedade que esteja baseada nos princípios da justiça e da igualdade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa. (FREIRE, 2002, p. 104).

O presente trabalho se originou de uma pesquisa que surgiu a partir de questionamentos da autora em sua práxis enquanto professora, pedagoga e gestora de uma escola do campo. As reflexões contidas neste trabalho não se encerram aqui, pois nos deparamos com novas perguntas, novas dúvidas e inquietações, assim como possibilidades de repensar a escola pública do campo.

Aqui, realizou-se uma análise sobre a história da consolidação da educação do campo como modalidade, além da reflexão sobre a falta de políticas públicas e o desmonte das escolas rurais, a partir do não reconhecimento de sua real função social. Notou-se nesse estudo, resgatando aspectos históricos, que a questão agrária em suas múltiplas dimensões, constituiu-se como problema social no decorrer da própria história do país, pois sempre houve a marginalização do trabalhador rural nas mais diferentes dimensões de sua sobrevivência, inclusive na educação. Situação essa, que fica evidenciada na atualidade pela falta de políticas que garantam os direitos básicos e essenciais.

Diante dessa análise, ressalta-se a estreita e conflituosa relação entre os movimentos sociais do campo e o Estado, partindo da compreensão de que a Educação do Campo, em sua concepção originária, indica a construção de um novo projeto de sociedade, diferente do exercido hegemonicamente pelo Estado capitalista.

Para que a escola pública do campo, estreitamente vinculada à concepção libertadora de Educação do Campo, cumpra sua função social, torna-se essencial a resistência e a luta dos movimentos sociais, alunos, pais, comunidade e professores que buscam construir uma outra sociedade. Para isso a escola tem uma função social importante junto aos povos do campo, na medida em que atua na escolarização e na formação política de seus integrantes, especialmente partindo do entendimento de que um currículo urbanocêntrico não dará conta de atender as necessidades das comunidades e escolas rurais.

Um currículo que seja fundamentado numa concepção de educação voltada à conformação dos sujeitos, tornando-os passivos e submissos à ótica capitalista, contribuindo para o mercado na formação de mão-de-obra, com certeza não cumpre sua função social transformadora.

Em busca da necessidade de compreender a educação do campo como direito, discutiu-se sobre a importância da compreensão do direito social de ser oferecida uma educação de qualidade aos povos do campo. Nessa perspectiva o que garante o direito à educação dos povos do campo é a atividade de resistência e luta pelos movimentos sociais. Para tanto, esses movimentos pressionam o Estado, com o objetivo de conquistar políticas que garantam o direito básico de acesso, permanência à uma escola de qualidade, que atenda aos interesses da classe trabalhadora rural.

Partindo dessa compreensão, analisa-se que no contexto atual há inúmeros projetos que contribuem para o desmonte das escolas do campo, com políticas de nucleação, fechamento e multiséries, oferecendo um ensino pragmático e utilitarista, conseqüentemente não garantindo os direitos básicos a esses sujeitos.

A própria padronização curricular através da implantação da BNCC já fere o direito de organização pelas escolas do campo de seu currículo, tendo como partida a prática social inicial.

Em virtude da pesquisa realizada e das observações proporcionadas pela vivência em Escola do Campo, conclui-se que os desafios para a consolidação de um projeto de Educação Pública, Popular e do Campo são grandes. No entanto é necessário trazer junto ao coletivo escolar as discussões pertinentes para que assim a escola possa cumprir sua função social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M. G; CALDART, R. S; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação do campo**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.html

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.html Acesso em: 15 out. 2019.

BRASIL. CNE. **Parecer nº 36, de 04 de dezembro de 2001**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_36_de_04_de_dezembro_de_2001.pdf Acesso em: 05 out. 2019.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: SECAD, Ministério da Educação, 2002.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 04 de julho de 2010**. Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica.

BRASIL. **Decreto Presidencial nº 7.352, de 05 de novembro de 2010**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Educação do Campo: marcos normativos. Brasília: SECADI, 2010a.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE**. *Censo de 2010*. 2010b. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/arapoti/panorama>

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. 2014b. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.html Acesso em: 20 abril de 2021.

BRASIL. MEC. **Programa Nacional de Educação do Campo**. 2018. Disponível em: www.pronacampo.mec.gov.br Acesso em: 30 maio 2021.

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/bncc-ensino-medio> Acesso em: 05 out. 2019.

CALDART, R. S. Pedagogia do Movimento. *In*: CALDART, R. S., [et al] (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

CALDART; PEREIRA; ALENTEJANO; FRIGOTTO. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. 788 p

CARA, D. **Contra a barbárie, o direito à educação**. In: CÁSSIO, Fernando (Org.). Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. 1ª. Ed. São Paulo: Boitempo, 2019. Pp.25-32.

CARTA ABERTA PELA REVOGAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI 13.415/2017). 2022. Disponível em: <https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/noticias/75076-carta-aberta-pela-revogacao-da-reforma-do-ensino-medio-lei-13-415-2017> Acesso em dezembro de 2023.

CASARA, Rubens. **Breve roteiro para identificar perseguições políticas através do Sistema de Justiça**. 2019. Disponível em: <https://jornalqgn.com.br/artigos/breve-roteiro-para-identificar-persegucioes-politicas-atraves-do-sistema-de-justica-por-rubens-casara/> . Acesso em: 11 jun. 2023.

CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. 1ª. Ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

CNTE. Dossiê: A Implantação do Novo Ensino Médio nas Escolas. In: **Revista Retratos da Escola**. Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) – v. 16, n. 35, mai./ago. 2022. – Brasília: CNTE, 2022.

CURY, C. R. J; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Curricular Comum: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

FEDER, Renato; OSTROWIECKI, Alexandre. **Carregando o elefante**. São Paulo: Hemus, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G. (org) **Escola sem Partido: esfinge que ameaça a educação e sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2019.

KRAWCZYK, Nora; KERSTENETZKY, Célia; SAVIANI, Dermeval; MORAES, Reginaldo; BERLINER, David; CARRANO, Paulo; LOMBARDI, José Claudinei; JANINE, Renato; ZAN, Dirce; MAZZA, Débora (org.). **Escola pública: tempos difíceis, mas não impossíveis**. Uberlândia: Navegando, 2018. 230 p. Disponível em: http://pgcl.uenf.br/arquivos/escolasdificeistemposmodernos_090120191355.pdf . Acesso em: 10 jun. 2023.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios Teórico-Methodológicos da Relação Trabalho-Escola eo Papel Social da Escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Planta, 2004. 324 p.

MARTINS, Lúgia Márcia. As Aparências Enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. *In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação*, 29. Anais. Caxambu: ANPEd, 2006. p.1-17.

MARTINS, Maria de Fátima Almeida; CRUZ, Abigail Bruna da; SANTOS, Leonardo Lencioni Mattos; NUNES, Jefferson. As conquistas da Educação do Campo e o avanço da extrema-direita: desafios e perspectivas. *In: Caderno de Geografia*. V. 31, n. 2. Minas Gerais: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 15 set. 2021. Pp. 70-92. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/geografia/article/view/27028/18652> Acesso em: 30 jul. 2022

MOLINA, Mônica Castagna *et al.* Escola do Campo. *In: CALDART, Roseli Salete et al. Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro/ São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 326-333.

ORSO, Paulo José. Educação e lutas de classes: concepções e propostas pedagógicas. *In.: Educação em tempos de golpe, ou como avançar andando para trás*. Disponível em: www.file:///C:/Users/Usuario/Downloads/21735-76394-1-PB.pdf . Acesso em: 15 set. 2023.

ORSO, P. J. Escola “sem” Partido ou um partido a serviço da burguesia? *In. BATISTA, Eraldo Leme, ORSO, Paulino José e LUCENA, Carlos. Escola sem partido ou a escola da mordaza e do partido único a serviço do capital*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. Disponível em: https://56e818b2-2c0c-44d1-8359-cc162f8a5934.filesusr.com/ugd/35e7c6_d8896227fb2d4b739df2f118829486b9.pdf. [Links]

PARANÁ. Silvana Cássia Hoeller. **Comunidade, Família e Escola: por uma educação do e no campo**. Matinhos: UFPR-Litoral, 2013. 143 p.

SANTOS, Catarine Nascimento. **Admirável trabalho novo: a uberização do trabalho e a precarização frente às novas tecnologias**. 95 f. Monografia (Graduação em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/36253> Acesso em 01 out 2023.

SILVA, Simone Augusta da; MACEDO, Semíramis Regina Moreira Carvalho. Lawfare: **Aliado ou Inimigo do Estado Democrático de Direito? Intr@Ciência: Revista Científica**, Guarujá, v. 22, p. 1-18, Não é um mês valido! 2021. Disponível em: https://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20211116091703.pdf. Acesso em: 25 jun. 2023.

STEDILE, João Pedro (org.). **A questão agrária no Brasil: Programas de reforma agrária 1946** – 2003. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

STEDILE, João Pedro (org.). **A Questão Agrária no Brasil: o debate tradicional: 1500-1960**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

STÉDILE, João Pedro. Verbete Questão Agrária. *In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.)*.

Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2001.

STRECK *et al* (org.). **Dicionário Paulo Freire.** 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. 508 p.