
EDUCAÇÃO ENTRE LATIFÚNDIOS: ALGUMAS CONTRADIÇÕES

Línlya Sachs¹
Thiago Fanelli Ferraiol²

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar contradições entre uma proposta educacional e as práticas das escolas do campo em áreas de reforma agrária, vinculadas ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra do Paraná. Para isso, apresentamos brevemente a proposta educacional dessas escolas, em seguida, a conceituação de contradição, sustentada no materialismo histórico-dialético, no qual fundamentamos a análise e, por fim, elucidamos as contradições expressas no movimento dessas escolas. Essas contradições podem ser atribuídas a alguns condicionantes, entre os quais destacamos dois: a precariedade na contratação de professores para atuação nas escolas e as limitações curriculares. Concluímos que ambas as situações são consequências de uma contradição anterior, entre o Estado e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Palavras-chave: Educação do Campo; Escolas do Campo; Materialismo Histórico-Dialético; Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

EDUCATION AMONG *LATIFUNDIA*: SOME CONTRADICTIONS

Abstract: This paper aims to present contradictions between an educational proposal and the practices of rural schools in areas of agrarian reform, linked to the Landless Rural Workers Movement of Paraná. For this, we briefly present the educational proposal of these schools, then the conceptualization of contradiction, supported by dialectical and historical materialism, on which we base the analysis and, finally, we highlight the contradictions expressed in the movement of these schools. These contradictions can be attributed to some conditions, among which we focus on two: precariousness in hiring teachers to work in schools and curricular limitations. We conclude that both situations are consequences of a previous contradiction between the State and the Landless Rural Workers Movement.

Keywords: Rural Education; Rural Schools; Dialectical and Historical Materialism; Landless Rural Workers Movement.

¹ Doutora em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp). Docente do Departamento Acadêmico de Matemática do *campus* Cornélio Procópio da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). E-mail: linlyasachs@yahoo.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7826-686X>

² Doutor em Matemática pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Docente do Departamento de Matemática da Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: tferraiol@uem.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6573-8311>

1 INTRODUÇÃO

Este artigo³ tem como objetivo apresentar algumas contradições entre uma proposta educacional e as práticas das escolas do campo em áreas de reforma agrária (acampamentos e assentamentos) no estado do Paraná, sobretudo devido à tentativa de se colocar como uma alternativa à educação tradicional vigente, que alimenta valores neoliberais típicos da sociedade capitalista em crise.

Nomeamos a educação que ocorre nesses espaços de *educação entre latifúndios*: por um lado, os latifúndios representam metaforicamente o sistema produtivo capitalista, ao qual as escolas e os camponeses estão submetidos; por outro lado, os latifúndios literalmente circundam as áreas de reforma agrária, onde se disputam a terra e um projeto de educação e de sociedade.

O estado do Paraná, assim como o Brasil de um modo mais geral, tem sua história marcada por uma estrutura fundiária concentrada, desde o período de colonização. Por meio de concessões e, posteriormente, pela compra de terras, a distribuição nunca se deu de maneira igualitária entre os habitantes do território ou entre aqueles que trabalhassem na terra. Ao contrário, objetivava-se o povoamento (desconsiderando os habitantes nativos da região), a exploração das terras (por aqueles que possuíssem meios para tal) e a sua mercantilização (ignorando o trabalho humano despendido por pessoas sem condições materiais para a compra). Assim, ao longo do tempo e por meio de políticas governamentais, constituem-se os latifúndios paranaenses.

Para atingir o objetivo proposto, apresentamos brevemente a proposta educacional das escolas vinculadas ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e situadas em áreas de reforma agrária do estado e, em seguida, a conceituação de contradição, sustentada no materialismo histórico-dialético, no qual fundamentamos nossa análise. Por fim, elucidamos as contradições expressas no movimento dessas escolas, mostrando como elas têm se intensificado na atual conjuntura de retirada de condições materiais para que essas escolas realmente façam um enfrentamento à forma social hegemônica.

2 PROPOSTA EDUCACIONAL

Entre latifúndios, há resistências, lutas pela realização de uma Reforma Agrária Popular e proposições outras de sociedade e de educação, desafiando o projeto hegemônico. Destacamos a centralidade que tem o MST nesse cenário, em âmbito nacional e particularmente no estado do Paraná.

Junto ao esforço coletivo pela efetivação de uma política de redistribuição de terras, esse movimento social defende uma modificação substantiva na sociedade, envolvendo desde o acesso

³ Esta é uma versão revisada do artigo publicado nos anais do VIII Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática (Sipem).

pela população geral à alimentação de qualidade, até uma educação pensada a partir dos trabalhadores e para eles.

Destacamos a proposta educacional elaborada coletivamente pelo MST do Paraná, a partir de 2010 (SAPELLI, 2017). Após vários anos de experiência, em especial, com os temas geradores, de Paulo Freire, iniciou-se um processo de repensar e reelaborar os pressupostos educativos. Uma importante influência foi a pedagogia soviética, da primeira década após a Revolução de 1917. Com isso, foi desenvolvido o Plano de Estudos (MST, 2013) para o trabalho nas escolas com oferta dos anos finais do Ensino Fundamental.

Nesse documento, são apresentadas as matrizes formativas, a partir das quais é elaborada a proposta educacional para as escolas em áreas de reforma agrária no estado do Paraná, a saber: trabalho, luta social, organização coletiva, cultura e história (MST, 2013). Com essas bases, organiza-se o trabalho e os tempos escolares, que envolvem vários elementos, como os ciclos de formação humana, os núcleos setoriais, os pareceres descritivos e os complexos de estudo. De forma breve, descreveremos alguns desses elementos, para, em seguida, analisarmos as contradições presentes no movimento da realidade, a partir da implementação dessa proposta em situações concretas, *entre latifúndios*.

A partir dos estudos de Freitas (2003), que propõe a organização dos tempos escolares em ciclos que levem em conta o desenvolvimento humano (em uma perspectiva vygotskyana), repensando a lógica da escola e da avaliação, o MST adota a ideia dos *ciclos de formação humana*, sem reprovações, mas com classes intermediárias, entre um ciclo e outro, frequentadas por períodos determinados, de forma concomitante ao próximo ciclo. Os ciclos propostos são: Educação Infantil, para crianças de 4 e 5 anos; Ciclo I, para os estudantes de 6, 7 e 8 anos; Ciclo II, para os estudantes de 9, 10 e 11; Ciclo III, para os estudantes de 12, 13 e 14; e um ciclo único para todo o Ensino Médio (SAPELLI, 2017).

Os *núcleos setoriais*, como uma instância de (auto-)organização nas escolas, da qual participam todos os estudantes, tratam de aspectos da vida escolar que necessitam de intervenção. Alguns exemplos são: saúde e bem-estar; apoio ao ensino; comunicação e cultura; infraestrutura e finanças; embelezamento; produção agrícola; registro e memória (MST, 2013). As concepções da pedagogia soviética a respeito da auto-organização (PISTRAK, 2018) são fundamentais para a estruturação dos núcleos setoriais. Como afirmam Mariano e Lombardi (2019, p. 30), o núcleo setorial “pode, mediante o planejamento coletivo dos educadores ou mesmo da especificidade de cada núcleo, movimentar o trabalho socialmente necessário, articulando as bases da ciência e da arte à vida”.

Os processos de avaliação, nessa proposta, visam realizar o acompanhamento dos estudantes para que, ao fim de um período (semestre, por exemplo), sejam elaborados, pelos professores, os

pareceres descritivos, que contêm descrições detalhadas e individuais sobre o desenvolvimento dos estudantes referente aos êxitos esperados (MST, 2013). Nesse sistema, não há classificação entre estudantes e, por essa razão, em geral, não são atribuídas notas.

Por fim, a organização curricular dá-se por meio de *complexos de estudo*, que são construídos a partir de uma “porção da realidade” (definida anteriormente, com base em um estudo detalhado da realidade), de modo que cada disciplina ou área do conhecimento explora uma face de um mesmo fenômeno (MST, 2013). Está presente, nessa organização, a concepção materialista histórico-dialética, com o objetivo de “habituar as crianças a dominar a atualidade dialeticamente” (PISTRAK, 2018, p. 190).

É importante ressaltar que, nessa proposta, há a centralidade das categorias *trabalho* (o trabalho socialmente necessário), *atualidade* (as condições reais de uma época e seus determinantes históricos) e *auto-organização* (ou autogestão, em que os estudantes possuem habilidades de trabalhar coletivamente, abraçar organizadamente cada tarefa e de criatividade organizativa)⁴.

Todos esses elementos compõem a proposta educacional do MST do Paraná, descrita no Plano de Estudos (MST, 2013). Esse material apresenta um detalhamento do trabalho pedagógico, organizado em complexos de estudo, de modo que cada um deles liga-se a algumas disciplinas. No Quadro 1, estão as porções da realidade desses complexos e, em negrito, aquelas em que aparece a disciplina de Matemática.

Quadro 1: Distribuição das porções da realidade

Ano	Semestre	Porções da realidade
6º	1º	<ul style="list-style-type: none"> • A luta pela Reforma Agrária; • Produção de alimentos; • As formas de organização coletiva dentro e fora da escola; e • A cultura camponesa.
	2º	<ul style="list-style-type: none"> • A luta pela Reforma Agrária; • Manejo dos ecossistemas; • Autosserviço; e • As formas de organização coletiva dentro e fora da escola.
7º	1º	<ul style="list-style-type: none"> • Luta pela Reforma Agrária; • Criação de animais; • Agroindústria; e • Organização do acampamento/assentamento e na escola.
	2º	<ul style="list-style-type: none"> • Luta pela Reforma Agrária; • Produção de alimentos; e • Organização no acampamento e assentamento e na escola.
8º	1º	<ul style="list-style-type: none"> • Luta pela Reforma Agrária; • Manejo do agroecossistema; e • Formas de organização do acampamento e da escola.
	2º	<ul style="list-style-type: none"> • Luta pela Reforma Agrária; • Agroindústria; e • Formas de organização do acampamento e da escola.

⁴ Sobre essas categorias, mais informações podem ser encontradas em Pistrak (2009; 2018).

9º	1º	<ul style="list-style-type: none"> • Luta pela Reforma Agrária; • Beneficiamento e processamento da produção; • Agronegócio (monocultura e empresas cooperativas ou outras); e • Organização coletiva dentro e fora da escola (acampamento ou assentamento).
	2º	<ul style="list-style-type: none"> • Luta pela Reforma Agrária; • Vendas/comercialização de produtos; e • Organização coletiva dentro e fora da escola (acampamento ou assentamento).

Fonte: Adaptado de Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (2013)

Em cada complexo de estudo, estão detalhados a porção da realidade, o ano escolar e o semestre em que deve ser trabalhado, a justificativa da presença da disciplina, os conteúdos, os objetivos de ensino, os pré-requisitos e os êxitos esperados.

A implementação dessa proposta educacional, contudo, ocorre em uma conjuntura de avanço do capital financeiro, da ideologia neoliberal, o que desemboca em uma das maiores crises da história do capitalismo. Nesse cenário, as contradições entre o que se propõe e o que se efetiva têm se ampliado e, por diversas vezes, tomado caminhos de síntese em favor da ideologia dominante.

Na seção seguinte, apresentamos uma conceituação sobre contradição para, posteriormente, abordarmos algumas contradições expressas no movimento dessas escolas do campo do estado do Paraná.

3 SOBRE O CONCEITO DE CONTRADIÇÃO

Utilizamos aqui o conceito de contradição na perspectiva do materialismo histórico-dialético. Para explicar brevemente esse conceito, precisamos apontar o significado do método materialista histórico-dialético, desenvolvido por Karl Marx ao longo de toda sua trajetória. Com esse método, Marx buscou compreender a complexidade da realidade a partir das contradições existentes, sobretudo na sociedade capitalista, formulando, então, ferramentas teóricas e metodológicas para promover a superação dessa sociedade, por meio de uma efetiva transformação do mundo, no sentido da emancipação humana – a qual, segundo ele, só poderá acontecer com o fim da opressão do homem pelo homem, que estruturalmente se dá com a exploração do trabalho e das formas de produção.

Em linhas gerais, a dialética é uma lógica e uma forma de estruturar os pensamentos e de conhecer a realidade. Na lógica dialética, busca-se analisar os fenômenos, sejam eles naturais ou sociais, através do seu movimento, de suas mudanças e contradições, sendo a contradição o elemento fundamental do movimento. Só há movimento se há contradições, e a dialética é justamente a lógica utilizada para compreender esse movimento.

Além disso, no método desenvolvido por Marx, não se busca utilizar a dialética em sua forma idealista, como se a realidade fosse simples criação do pensamento, como muitos dos

filósofos anteriores a ele trataram. No método materialista histórico-dialético, não se separa mecanicamente sujeito e objeto e não os trata de forma isolada. A dialética materialista, como o próprio nome diz, deve ter base material, isto é, deve compreender o pensamento a partir da realidade. Em suas palavras, Marx afirma:

Meu método dialético, por seu fundamento, difere do método hegeliano, sendo a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento [...] é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado (MARX, 1968, p. 16 apud NETTO, 2011, p. 21).

Nesse sentido, Netto (2011, p. 21) aponta que “a teoria é o movimento real transposto para o cérebro do pesquisador – é o real reproduzido e interpretado no plano ideal (do pensamento)”. A realidade não existe porque o sujeito a pensa; a realidade existe independentemente do sujeito, mas o sujeito faz parte da realidade, e com suas formas de pensar e conhecer, age sobre ela, também a alterando. Daí conclui-se que existe uma contradição essencial entre sujeito e objeto, que impulsiona o movimento da realidade. Assim, no método de Marx, sujeito e objeto devem ser considerados dentro da totalidade de forma dialética, em todas as suas contradições.

Também é importante destacar o caráter histórico do método, pois busca-se compreender a realidade dentro de um contexto espaço-temporal específico, em que as formas de pensamento estão em relação com o desenvolvimento das forças sociais e produtivas da época. Em suas palavras, “os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim, sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado” (MARX, 2011, p. 7).

Marx não conceituou o materialismo histórico-dialético, tampouco a ideia de contradição, mas fez uso deles em seus desenvolvimentos teóricos, em especial na obra *O Capital*. Ao analisar o capitalismo, ele parte da mercadoria, como célula da produção burguesa, que tem, em seu interior, as determinações da totalidade – trata-se do elemento inicial em seu método dialético, que evolui do mais simples ao mais complexo, chegando ao que ele chamou de concreto pensado (ROBAINA, 2013).

Nesse estudo, Marx identifica algumas importantes contradições no sistema de produção capitalista. Uma delas se dá entre o valor de uso e o valor de troca de uma mercadoria, que, seguindo o método dialético, tem sua síntese no valor. Como afirma Iber (2011 apud ROBAINA, 2011, p. 73), “sem o valor de uso não há nenhum valor de troca, o que significa, inversamente, então que sem a realização do valor não se tem acesso aos bens úteis”, de modo que “precisamente o fato de o valor de uso somente poder ser consumido se tiver valor de troca é uma das contradições

reais do capitalismo, uma contradição entre a produção crescente combinada com a miséria de milhões” (ROBAINA, 2013, p. 73).

Outra importante contradição se dá entre capital e trabalho, ou seja, entre a classe capitalista e a classe trabalhadora; enquanto uma delas possui o capital, a outra que não o possui, tem apenas sua força de trabalho a oferecer e é justamente ela que possibilita a valorização do valor (isto é, o desenvolvimento do capital). Essa é uma contradição inerente ao capitalismo, podendo ser superada apenas com a superação do próprio capitalismo (AQUINO, 2007).

Outra contradição é aquela que se estabelece entre as forças produtivas (combinação entre as forças de trabalho e os meios de produção) e as relações de produção (determinadas pela organização social e técnica do trabalho). Juntas, elas constituem um modo de produção, que se modifica historicamente. Essa contradição, como pontua Godelier (1982 apud AQUINO, 2007), não é original do capitalismo, mas se desenvolve a partir de um certo estágio de maturidade do sistema. Assim, ocorrem as crises, que, como afirma Marx (2017, p. 362), “são sempre apenas violentas soluções momentâneas das contradições existentes”. Por outro lado, ele pontua que “o desenvolvimento das contradições de uma forma histórica de produção constitui, todavia, o único caminho histórico da sua dissolução e reconfiguração” (MARX, 2013, p. 610).

Assim, neste trabalho, utilizamos o conceito de contradição como modo de captar o movimento do real presente nas escolas do campo em áreas de reforma agrária, vinculadas ao MST do Paraná, e nas formulações dos seus projetos. A seguir, veremos como essas contradições acabam mais explícitas na medida em que se acentuam também as contradições sociais presentes na relação entre capital e trabalho. Na medida em que o capital financeiro e a lógica neoliberal avançam como força hegemônica, a lógica do desenvolvimento das escolas do campo acaba também por sofrer abalos, e em alguma medida tenta se adaptar às condições não ideais existentes na busca de (re)construir seu projeto revolucionário.

4 AS CONTRADIÇÕES NO MOVIMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO

Apresentamos aqui contradições expressas no movimento das escolas do campo em áreas de reforma agrária, vinculadas ao MST do Paraná, *entre latifúndios*. Para isso, referenciamos pesquisas realizadas e publicadas por integrantes do grupo “Educação Matemática do Campo: estudos e pesquisas”⁵. Todas essas pesquisas foram desenvolvidas, por meio de diferentes metodologias e com distintos objetivos, no contexto da Educação do Campo, em áreas de reforma agrária do estado do Paraná. Em comum, elas possuem o interesse em compreender a elaboração e a efetivação nas escolas da proposta educacional do MST do Paraná (MST, 2013).

⁵ O grupo, registrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), tem como líder a pesquisadora Línya Sachs (da Universidade Tecnológica Federal do Paraná) e a participação de estudantes e pesquisadores.

Em Borges e Sachs (2018), as pesquisadoras investigaram a efetivação da proposta educacional do MST do Paraná (MST, 2013) em aulas de Matemática de uma escola localizada em um assentamento rural. Após um período de observação de aulas, conversas com os professores e vivências na escola, elas concluem que a proposta nem sequer é conhecida por alguns professores, que possuem tempo escasso para planejamento das aulas e para o trabalho conjunto no coletivo escolar.

A contratação temporária de professores para as escolas estaduais e municipais, prática recorrente no estado do Paraná, tem sido indicada como uma das principais razões para a impossibilidade de efetivação da proposta educacional (BORGES; SACHS, 2018; SACHS, 2019; SACHS; ALVES, 2021).

Muitas vezes, há iniciativas das escolas, das secretarias de educação ou do próprio MST para que professores, coordenadores, diretores e outros trabalhadores da educação participem de cursos ou outras formações, com vistas a implementar a proposta educacional do MST; contudo, esses profissionais, que, geralmente, possuem contratos de um ou dois anos, dificilmente têm tempo para colocar a proposta em prática.

Sachs e Alves (2021), por exemplo, realizaram a construção coletiva do inventário da realidade⁶ com profissionais de duas escolas em área de reforma agrária. Para isso, foi necessário o período de cerca de dois anos. De posse desse material, os professores poderiam elaborar suas aulas com base nos complexos de estudo, considerando a realidade do entorno das escolas. Porém, como as autoras afirmam, metade dos profissionais envolvidos no desenvolvimento do material eram temporários; assim, depois de dois anos, provavelmente não estariam mais atuando nas escolas.

Notamos uma contradição evidente entre um modelo contra-hegemônico de educação, proposto pelo MST, e a atuação do Estado, burguês em essência e que, portanto, se alia a setores dominantes da sociedade capitalista. Não há interesse, por parte do Estado, de contratação efetiva de professores⁷ por diversas razões, como o custo – que, segundo Souza (2011), é bastante inferior na contratação de professores temporários, por não haver promoção e progressão na carreira e gratificações – e a possibilidade de organização coletiva, que fica fragilizada por meio da fragmentação do conjunto de professores (entre efetivos e temporários) e da não existência de estabilidade plena de parte significativa dos professores (temporários).

Como argumenta Souza (2016), o trabalho do professor temporário no estado do Paraná é precário do ponto de vista objetivo – com base em critérios como salário, direito à qualificação profissional, condições de trabalho que envolvem férias, licenças e afastamentos – e subjetivo – a

⁶ Parte da proposta educacional do MST do Paraná (MST, 2013), o inventário da realidade se constitui em um documento no qual se apresenta um registro organizado de aspectos materiais ou imateriais da comunidade (SACHS; ALVES, 2021).

⁷ No estado do Paraná, o último concurso público para contratação de professores efetivos ocorreu em 2013.

partir das relações com entidades de classe, que são mais fracas pela instabilidade no trabalho, e de variáveis como lotação, transferência e remoção.

A pesquisa desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2007), que indicava alta rotatividade de professores em escolas do campo, parece ser corroborada por Souza (2016), que mostra um “efeito-território na alocação de docentes” (p. 287), em que as aulas das escolas em regiões periféricas são assumidas por professores temporários, já que os professores efetivos buscam remoção para escolas em áreas mais centrais dos municípios.

Essa contradição é característica da *educação entre latifúndios*, visto que as escolas em áreas de reforma agrária, para efetivarem sua proposta educacional, dependem da contratação de profissionais pelas secretarias de educação; porém, quando isso se dá de modo precarizado, a efetivação fica comprometida.

Com relação ao currículo proposto no material elaborado pelo MST (MST, 2013), há uma subordinação aos referenciais curriculares oficiais do estado do Paraná (PARANÁ, 2008), no que se refere à disciplina de Matemática (SACHS; NOGUEIRA, 2020; NOGUEIRA, 2021).

Por meio de uma análise documental, Sachs e Nogueira (2020), mostram que os conteúdos matemáticos presentes no Plano de Estudos (MST, 2013) são muito semelhantes ao que estabelecem as Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica do Paraná (PARANÁ, 2008) e que, apesar da indicação de abordar conhecimentos etnomatemáticos por meio dos complexos de estudo, isso não se efetiva no próprio documento (MST, 2013).

Complementarmente, Nogueira (2021) realizou entrevistas com as pessoas responsáveis pela disciplina de Matemática na elaboração do Plano de Estudos e concluiu que, por ter tomado o referencial curricular do Paraná (PARANÁ, 2008) como documento mínimo a ser contemplado, as conexões entre uma porção da realidade e os conteúdos matemáticos foram elaboradas de modo artificial. Desse modo, deixa de se efetivar a concepção materialista histórico-dialética de análise dos fenômenos, esperada com os complexos de estudo.

Sobre isso, é importante ressaltar que os complexos de estudo são parte de uma proposta educacional mais ampla, desenvolvida pelo MST. Cabe, então, um questionamento, anterior à elaboração dos complexos, sobre a pertinência das disciplinas ou conteúdos que fazem parte dos currículos escolares, como faz Pistrak (2018, p. 32, grifos do autor), no contexto da Revolução Soviética:

[...] antes de falar sobre os métodos de ensino de uma disciplina qualquer, é preciso, em primeiro lugar, demonstrar que ela é *inteiramente necessária* na escola [...], depois, *por que ela é necessária*, e com base neste esclarecimento, estudar o que *exatamente deve-se dar* desta disciplina e, só depois, examinar *com quais métodos* isso será feito. E pode-se ter certeza, de antemão, que a resposta à questão do por que e do para que uma disciplina é necessária na nossa escola será diferente daquela costumeiramente dada antes, na escola antiga.

Contudo, a inserção da proposta educacional do MST (MST, 2013) *entre latifúndios* impossibilita a realização de uma abordagem revolucionária no que se refere ao currículo escolar.

Como define Laval (2019, p. 17),

escola neoliberal é a designação de certo modelo escolar que considera a educação um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo econômico. Não é a sociedade que garante o direito à cultura a seus membros; são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade.

Assim, a *escola entre latifúndios* insere-se nessa lógica neoliberal, em que avaliações externas guiam políticas públicas; também, exames para acesso ao Ensino Superior ou a cargos de trabalho são preocupações reais dos egressos da Educação Básica. Nesse sentido, Sapelli (2013, p. 255) afirma, com relação às escolas em áreas de reforma agrária:

[...] o conteúdo da escola está fortemente amarrado a sua forma atual e que, esse conteúdo se define, principalmente, na correlação de forças de diferentes classes e indica que a classe dominante tem vencido e definido, por meio de políticas públicas, em parceria com o Estado, um projeto de escola que atende a seus interesses, submetendo a escola à lógica do mercado, à tarefa de universalizar seus valores e impondo um dualismo estrutural ao ser acessada por sujeitos de diferentes classes.

Trata-se, portanto, de mais uma contradição: a proposta educacional do MST coexiste com limitações curriculares impostas e constantemente reforçadas pelo sistema de produção capitalista, em sua fase neoliberal.

Como mostra Sapelli (2013, p. 254-255), essas contradições são latentes:

[...] a proposta indica a adoção da organização da escola em ciclos de formação humana para romper com a seriação, mas o tempo “ano letivo”, com início e término bem definido, é um dos fatores que garante a sobrevivência efetiva da seriação, que se consolida na organização dos ciclos por “etapas”; indica Parecer Descritivo para registro da avaliação com o objetivo de superar a classificação, mas nas escolas, muitos pareceres que encontramos expressam a classificação na descrição que tem o mesmo conteúdo classificatório que tinham as notas; indica a preocupação em realizar práticas que contribuam para desenvolver a capacidade de organização coletiva, de tomada de decisão, mas encontramos exercícios frágeis dessas práticas nas escolas.

Nesse sentido, Marx (2012, p. 45-46) reforça a importância de uma diferenciação entre os papéis do Estado e dos trabalhadores na educação:

Uma coisa é estabelecer, por uma lei geral, os recursos das escolas públicas, a qualificação do pessoal docente, os currículos etc. e [...] controlar a execução dessas prescrições legais por meio de inspetores estatais, outra muito diferente é conferir ao Estado o papel de educador do povo! O governo e a Igreja devem antes ser excluídos de qualquer influência sobre a escola.

O Estado, é apropriado ressaltar, atua como instrumento de dominação de classe. Sobre isso, Engels (2019, p. 222) afirma:

Dado que o Estado surgiu da necessidade de manter os antagonismos de classe sob controle, mas dado que surgiu, ao mesmo tempo, em meio ao conflito dessas classes, ele é, via de regra, Estado da classe mais poderosa, economicamente dominante, que se torna também, por intermédio dele, a classe politicamente dominante e assim adquire novos meios para subjugar e espoliar a classe oprimida.

Assim, tanto na questão da contratação de professores para atuação nessas escolas, quanto nas limitações curriculares para a efetivação de uma proposta curricular, está latente a contradição que se estabelece entre o Estado e o movimento social (MST), que se coloca como contra-hegemônico em sua proposição de sociedade e de educação – uma *educação entre latifúndios*.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de apresentar contradições entre uma proposta educacional e as práticas das escolas do campo em áreas de reforma agrária, vinculadas ao MST do Paraná, descrevemos situações vivenciadas nessas escolas em pesquisas realizadas anteriormente.

Essas contradições podem ser atribuídas a alguns condicionantes, entre os quais destacamos dois: a precariedade na contratação de professores para atuação nas escolas, causando rotatividade entre esses profissionais; e as limitações curriculares, que impedem transformações maiores na implementação da proposta educacional nas escolas, e são reforçadas por referenciais curriculares e avaliações externas. Ambas as situações são consequências de uma contradição anterior, entre o Estado e o MST; afinal, trata-se de uma *educação entre latifúndios*. Os latifúndios, entendidos de maneira metafórica e literal, são resultado de políticas de um Estado burguês, que atua para manutenção da dominação de classes.

Vimos isso claramente nas situações descritas, que, por vezes, parecem impossibilitar a efetivação de uma proposta educacional contra-hegemônica. Em um movimento dialético, duas forças opostas e interdependentes coexistem: por um lado, como resultado de lutas empreendidas pelo MST, o Estado viabiliza a existência dessas escolas, que não se manteriam em funcionamento sem ele; por outro lado, as condições materiais para essa existência, que dependem do Estado, são marcadas por precariedade e por estratégias de controle, de modo a inviabilizar o desenvolvimento da proposta educacional. Está aí a contradição – que, a nosso ver, só pode ser superada com a superação do próprio capitalismo.

De todo modo, como indicou Marx, não há outro caminho para a mudança do sistema produtivo se não a agudização das próprias contradições. Assim, não se trata de abandonar um propósito até que tal mudança ocorra; ao contrário, são necessárias ações de resistência e de luta

para que as mudanças aconteçam. Como afirma Leher (2015, p. 100): “[...] a educação é um desafio dos trabalhadores ainda no capitalismo. Ao se referir à educação do futuro Marx, n’O Capital, afirma que seus germes devem nascer ainda no capitalismo, na forma da educação integral”.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Dayani Cris de. **Os desdobramentos das contradições do processo de reprodução do capital**: elementos para o entendimento das crises. 2007. 128 p. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Econômico) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

BORGES, Larissa Gehrinh; SACHS, Línlya. Escolas Itinerantes do Paraná: paisagem, latifúndio e complexos de estudo. **Cadernos CIMEAC**, Uberaba, v. 8, n. 1, p. 338-363, 2018.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do estado**. Tradução de Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2019.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação**: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

INEP [INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA]. **Panorama da educação do campo**. Brasília: INEP, 2007. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/panorama_da_educacao_do_campo.pdf. Acesso em 8 de setembro de 2022.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEHER, Roberto. Conjuntura nacional sobre o tema da educação: Educação popular e luta de classes: um tema do século XXI. In: BAIDES, Beatriz Casado; GASPARIN, Geraldo José; MOURA, Luiz Henrique Gomes; RIBEIRO, Marco Antonio Baratto. (Org.). **Escolas itinerantes de formação**. São Paulo: Outras Expressões, 2015. p. 98-121.

MARIANO, Alessandro Santos; LOMBARDI, José Claudinei. Ensaio da Escola do Trabalho nas Escolas Itinerantes dos acampamentos do MST no estado do Paraná. **Revista Debates Insubmissos**, Caruaru, v. 2, n. 6, p. 9-37, mai./ago. 2019.

MARX, Karl. **Crítica do Programa de Gotha**. Seleção, tradução e notas de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, Karl. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. Tradução e notas de Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Livro III: o processo global da produção capitalista. Edição de Friedrich Engels e tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2017.

MST. **Escola Itinerante**: Plano de Estudos. Cascavel: Unioeste, 2013.

- NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- NOGUEIRA, Amanda Araújo Coelho. **Temas matemáticos nos complexos de estudo**: uma análise do Plano de Estudos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. 75 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Cornélio Procopio, 2021.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica**. Curitiba: SEED, 2008.
- PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. (Org.) **A Escola-Comuna**. Tradução de Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. Tradução de Luiz Carlos de Freitas. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- ROBAINA, Carlos Roberto de Souza. **O conceito de contradição em Hegel e seu desdobramento na obra de Marx**. 2013. 108 p. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- SACHS, Línlya. Multiplicidade de Conhecimentos Matemáticos na Educação do Campo. **Alexandria**: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 9-29, mai. 2019.
- SACHS, Línlya; ALVES, Whendelly Lorena Leite. A construção coletiva do inventário da realidade na Educação do Campo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, p. 1-17, 2021.
- SACHS, Línlya; NOGUEIRA, Amanda Araújo Coelho. An analysis of the subjection of (ethno)mathematical knowledge in the Study Plan of Brazil's Landless Workers' Movement. *In*: ROSA, Milton; OLIVEIRA, Cristiane Coppe. (Org.). **Ethnomathematics in Action: Mathematical Practices in Brazilian Indigenous, Urban and Afro Communities**. Cham: Springer, 2020. p. 211-226.
- SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. **Escola do campo** – espaço de disputa e de contradição: análise da proposta pedagógica das escolas itinerantes do Paraná e do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina. 2013. 448 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.
- SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo nas Escolas Itinerantes do Paraná. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 140, p. 611-629, jul./set. 2017.
- SOUZA, Marcelo Nogueira de. **Condições de trabalho e remuneração docente**: o caso do professor temporário na Rede Estadual de Ensino do Paraná. 2011. 200 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.
- SOUZA, Marcelo Nogueira de. **Políticas públicas de educação no Paraná**: as condições de trabalho de professores temporários e o efeito-território na alocação de docentes como variáveis de análise. 2016. 323 p. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

*Submetido em: 20 de julho de 2022.
Aprovado em: 20 de setembro de 2022.*