FRANCISCO DO LIVRAMENTO ANDRADE

# O MST e a formação da consciência social dos camponeses: a experiência do Assentamento Califórnia no Estado do Maranhão

São Paulo – SP

2024

FRANCISCO DO LIVRAMENTO ANDRADE

# O MST e a formação da consciência social dos camponeses: a experiência do Assentamento Califórnia no Estado do Maranhão

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe (TerritoriAL), do Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais (IPPRI) da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), como exigência para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe (área de Geografia), na área de concentração "Desenvolvimento territorial", na linha de pesquisa "Território, Educação e Cultura". Orientador: Marco Antônio Mitidiero Junior.

São Paulo – SP

2024

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais – Biblioteca
Graziela Helena Jackyman de Oliveira – CRB 8/8635

Andrade, Francisco do Livramento.
A553 O MST e a formação da consciência social dos camponeses : a experiência do Assentamento Califórnia no estado do Maranhão / Francisco do Livramento Andrade. – São Paulo, 2024.
171 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Marco Antônio Mitidiero Júnior.

Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais, Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe, São Paulo, 2024.

1. Geografia rural. 2. Desenvolvimento rural – Brasil. 3. Educação do campo – Maranhão. 4. Educação do campo – Brasil. I. Título.

CDD 379.171

## IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

A pesquisa evidencia o papel do MST e da Educação do Campo na formação da consciência social crítica dos camponeses do Assentamento Califórnia, no Maranhão. Seu impacto está em fortalecer a identidade camponesa, estimular a participação coletiva e inspirar políticas públicas voltadas à emancipação e à justiça social.

## POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

The research highlights the role of the MST and Rural Education in shaping the critical social consciousness of peasants in the Califórnia Settlement, Maranhão. Its impact lies in strengthening peasant identity, fostering collective participation, and inspiring public policies aimed at emancipation and social justice.

## IMPACTO POTENCIAL DE ESTA INVESTIGACIÓN

La investigación evidencia el papel del MST y de la Educación del Campo en la formación de la conciencia social crítica de los campesinos del Asentamiento California, en Maranhão. Su impacto está en fortalecer la identidad campesina, estimular la participación colectiva e inspirar políticas públicas orientadas a la emancipación y la justicia social.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**

**Unidade Complementar - São Paulo**

**ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE FRANCISCO DO LIVRAMENTO ANDRADE, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL NA AMÉRICA LATINA E CARIBE, DO INSTITUTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E RELAÇÕES INTERNACIONAIS - UNIDADE COMPLEMENTAR - SÃO PAULO.**

Aos 13 dias do mês de novembro do ano de 2024, às 17:00 horas, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de FRANCISCO DO LIVRAMENTO ANDRADE, intitulada **"O MST E A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA SOCIAL DOS CAMPONESES: A EXPERIÊNCIA DO ASSENTAMENTO CALIFÓRNIA NO ESTADO DO MARANHÃO"**. A Comissão Examinadora foi constituida pelos seguintes membros: PROFESSOR DOUTOR MARCO ANTONIO MITIDIERO JUNIOR (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Geociências / UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, Profa. Dra. SILVIA APARECIDA DE SOUSA FERNANDES (Participação Virtual) do(a) UNESP / Marília (SP), Prof. Dr. RODRIGO SIMÃO CAMACHO (Participação Virtual) do(a) Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Após a exposição pelo mestrando e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, o discente recebeu o conceito final: Aprovado.

Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

PROFESSOR DOUTOR MARCO ANTONIO MITIDIERO JUNIOR

gov.br Documento assinado digitalmente
MARCO ANTONIO MITIDIERO JUNIOR
Data: 14/11/2024 09:40:53-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, aquele que sabe de todas as coisas, porque me contemplou com a oportunidade de alcançar mais uma conquista no campo acadêmico.

A coordenação do programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe (TerritoriAL), por ter me acolhido no Programa.

Os Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra, por terem me proporcionado a oportunidade de concluir este mestrado.

Ao MST, através da coordenação da Escola Nacional Florestan Fernandes por que me apoiado incondicionalmente. E aos educadores populares do Assentamento Califórnia, por me apoiarem dentro e fora do assentamento, e por contribuírem de forma direta e indireta com a pesquisa de campo que fundamenta esse trabalho.

A partir das relações do homem com a realidade, resultante de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Na medida em que o homem a cria, recria e decide se faz e faz a sua história. (FREIRE 1997)

## RESUMO

A Educação do Campo efetiva uma pedagogia que se coloca a serviço da emancipação dos sujeitos assumindo o desafio de desenvolver propostas que incluam e promovam os saberes locais, incluindo a identidade, a memória e a história dos povos do campo. A formação da consciência social dos camponeses e camponesas está voltada à realidade campesina. Por isso, as ações pedagógicas da Educação do Campo promovem a superação da consciência ingênua e propõe a constituição da consciência social crítica. Nesse sentido, o objetivo, desta dissertação de mestrado, é analisar o processo de construção da consciência social dos camponeses e camponesas do Assentamento Califórnia a partir das vivências da Educação do Campo neste território da reforma agrária. Com isso, a metodologia utilizada foi uma pesquisa de natureza básica do tipo exploratória com paradigma quantiqualitativo. A amostra envolveu 30 camponeses e camponesas do assentamento Califórnia-MA, Brasil. Para a coleta de dados aplicou-se dois questionários de acordo com o perfil dos sujeitos. A coleta de dados aconteceu entre os meses de janeiro a março do ano de 2024. Dessa maneira, os principais resultados revelaram que neste território há em curso um processo de formação da consciência, que tem incidido diretamente na forma de produção da vida e da organização dos sujeitos que compõem esta comunidade.



**Palavras-chave:** educação do campo; MST; formação da consciência; vivências; ação formativa.

## ABSTRACT

Rural Education implements a pedagogy that serves the emancipation of subjects by taking on the challenge of developing proposals that include and promote local knowledge, including the identity, memory and history of rural people. The formation of peasant social consciousness is centered on peasant reality. Therefore, the pedagogical actions of rural education promote the overcoming of naive consciousness and propose the constitution of a critical social consciousness. In this sense, the objective of this master's thesis is to analyze the process of building the social consciousness of peasants in the California Settlement based on the experiences of rural education in this agrarian reform territory. Therefore, the methodology used was basic exploratory research with a quantitative and qualitative paradigm. The sample involved 30 peasants from the California-MA settlement, Brazil. For data collection, two questionnaires were applied according to the subjects' profile. Data collection took place between the months of January and March of the year 2024. Thus, the main results revealed that in this territory there is a continuous process of consciousness formation, which has directly affected the way in which life and organization are produced. . of the subjects that make up this community.



**Keywords:** rural rducation; MST; formation of consciousnes; experiences; training action.

## RESUMEN

La Educación Rural implementa una pedagogía que sirve a la emancipación de los sujetos asumiendo el desafío de desarrollar propuestas que incluyan y promuevan los saberes locales, incluyendo la identidad, la memoria y la história de la población rural. La formación de la conciencia social de los campesinos se centra en la realidad campesina. Por tanto, las acciones pedagógicas de la educación rural promueven la superación de la conciencia ingenua y proponen la constitución de una conciencia social crítica. En este sentido, el objetivo de esta tesis de maestría es analizar el proceso de construcción de la conciencia social de los campesinos del Asentamiento de California a partir de las experiencias de educación rural en este territorio de la reforma agraria. Por lo tanto, la metodología utilizada fue la investigación exploratoria básica con un paradigma cuantitativo y cualitativo. La muestra involucró a 30 campesinos del asentamiento California-MA, Brasil. Para la recolección de datos se aplicaron dos cuestionarios según el perfil de los sujetos. La recolección de datos se realizó entre los meses de enero y marzo del año 2024. Así, los principales resultados revelaron que en este territorio existe un proceso contínuo de formación de conciencia, que há afectado directamente la forma en que se produce la vida y la organización. los sujetos que integran esta comunidad.



**Palabras clave**: educación rural; MST; formación de la conciencia; experiencias. acción formativa.

## LISTA DE GRÁFICOS

**Gráfico 1** - Concentração de terras e a desigualdade no Brasil. ..... 46
**Gráfico 2** - Conflitos e ocupações de terra – 2011-2020 ..... 48
**Gráfico 3** - Demonstrativo de tempo de vivência dos sujeitos no Assentamento Califórnia. ..... 101
**Gráfico 4** - Demonstrativo sobre a formação acadêmica dos sujeitos da pesquisa. ..... 102
**Gráfico 5** - Percepção amostral sobre a definição do nome do Assentamento Califórnia. ..... 109
**Gráfico 6** - Distribuição dos sujeitos por participação nas ações formativas no Assentamento Califórnia. ..... 135
**Gráfico 7** - Distribuição dos sujeitos por periodicidade de frequência nas ações formativas desenvolvidas no Assentamento Califórnia. ..... 136
**Gráfico 8** - Distribuição dos sujeitos por impactos das ações formativas. ..... 139
**Gráfico 9** - Distribuição de sujeitos por participação nas ações formativas desenvolvidas no Assentamento Califórnia. ..... 139
**Gráfico 10** - Percepção amostral acerca das instâncias de poder no Assentamento Califórnia. ..... 144
**Gráfico 11** - Percepção amostral acerca do funcionamento das instâncias de poder existentes no Assentamento Califórnia. ..... 145
**Gráfico 12** - Percepção amostral acerca do funcionamento das instâncias de poder existentes no Assentamento Califórnia. ..... 147
**Gráfico 13** - Percepção amostral acerca do nível dos cursos de capacitação e treinamento. ..... 148
**Gráfico 14** - Percepção amostral acerca da funcionalidade das aprendizagens adquiridas no MST a partir do Assentamento California. ..... 151
**Gráfico 15** - Distribuição de sujeitos por nível de aceitação ou negação da identidade camponesa. ..... 152
**Gráfico 16** - Percepção amostral acerca do nível de autonomia para propor melhoria à comunidade. ..... 154
**Gráfico 17** - Distribuição amostral acerca de ações para manter a garantia da Educação do Campo no Assentamento Califórnia. ..... 156
**Gráfico 18** - Percepção amostral por influência das ações formativas na formação de sua consciência social. ..... 156

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---|---|
| AC | Assentamento Califórnia. |
| CEB | Conselho de Educação Básica. |
| CEFAS | Centros Familiares de Formação por Alternância |
| CFR | Casa Familiar Rural |
| CNBB | Conferência Nacional dos Bispos do Brasil |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CONTAG | Conferência Nacional dos Trabalhadores na Agricultura |
| CPT | Comissão Pastoral da Terra |
| EFAS | Escola Família Agrícolas |
| ENERA | Encontro Nacional de Educação da Reforma Agrária |
| ENFF | Escola Nacional Florestan Fernandes |
| ER | Extensão Rural |
| FETAEMA | Federação dos Trabalhadores na Agricultura no Estado do Maranhão |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| INCRA | Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária |
| ITERRA | Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa em Reforma Agrária |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MAB | Movimento dos Atingidos por Barragem |
| MASTER | Movimento de Agricultores Sem Terra |
| MEB | Movimento de Educação de Base |
| MOBRAL | Movimento Brasileiro de Alfabetização |
| MPA | Movimento dos Pequenos Produtores |
| MST | Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra |
| PNDA | Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios |
| PRONERA | Programa Nacional de Educação em Reforma Agrária |
| PT | Partido dos Trabalhadores |
| STTR | Sindicato dos Trabalhadores Rurais |
| UERJ | Universidade Estadual do Rio de Janeiro |
| UFJF | Universidade Federal de Juiz de Fora |
| UFMG | Universidade Federal de Minas Gerais |
| UFPB | Universidade Federal da Paraíba |
| ULTABE | União de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil |
| UNB | Universidade Nacional de Brasília |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. |
| UniCamp | Universidade Estadual de Campinas |
| UNICEF | Fundo das Nações Unidas para a Infância |
| USP | Universidade de São Paulo |

**SUMÁRIO**

**1. INTRODUÇÃO ..... 14**

1.1. Trajetória do educando ..... 14

1.2. Elementos introdutórios da pesquisa ..... 17

**2. DA EDUCAÇÃO RURAL A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A CONSCIÊNCIA SOCIAL CAMPONESA ..... 22**

2.1. A educação rural brasileira ..... 23

2.2. Os Meandros da Educação do Campo ..... 36

2.3. Princípios pedagógicos da Educação do Campo nas Diretrizes e no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) ..... 54

2.4. Consciências social dos camponeses e camponesas a partir dos territórios da reforma agraria. ..... 63

**3. O ASSENTAMENTOS CALIFÓRNIA COMO LUGAR COM POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO DOS CAMPONESES ECAMPONESAS ..... 79**

3.1. Concepções e transformações acerca da imagem do camponês e camponesa. ..... 79

3.2. O MST-MA e a constituição do Assentamento Califórnia como território da Reforma Agrária ..... 92

3.3. O Assentamento Califórnia como um lugar de vivências pedagógicas. ..... 106

3.4. Ações Formativas da Educação do Campo desenvolvidas pelos Camponeses e camponesas nos assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) ..... 115

**4. REFLEXÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA SOCIAL DOS CAMPONESES E CAMPONESAS DO ASSEMENTAMENTO CALIFORNIA – MA ..... 132**

4.1. Impactos das atividades organizativas do Assentamento Califórnia para a formação da consciência social dos camponeses e camponesas do MST. ..... 133

4.2. Análise da percepção dos camponeses e camponesas sobre sua consciência social a partir do Assentamento Califórnia. ..... 141

4.3. O papel ativo dos camponeses e camponesas na efetivação do Assentamento Califórnia em um lugar de libertação e formação social da consciência. ..... 150

**5. CONSIDERAÇÕES FINAIS ..... 158**

**REFERÊNCIAS ..... 160**

**APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ..... 167**

**APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS CAMPONESES E CAMPONESAS DO ASSENTAMENTO CALIFÓRNIA ..... 170**

**APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS CAMPONESES E CAMPONESAS SUJEITOS DA PRÁTICA ESCOLAR NO ASSENTAMENTO CALIFÓRNIA ..... 171**

# 1. INTRODUÇÃO

Será apresentada uma breve contextualização sócio-histórica da trajetória do educando, seguida dos elementos introdutórios deste estudo expondo o objeto da pesquisa, justificativa, metodologia, procedimentos metodológicos e estrutura do trabalho descrevendo sues capítulos e resultados.

## 1.1. Trajetória do educando

Sou o sexto filho de uma família com oito irmãos, descendente dos camponeses Januário Rodrigues de Andrade e Maria do Livramento Andrade, que viveram o processo do êxodo rural no início dos anos 1980 no interior de estado do Maranhão e tiveram que migrar para a cidade, na qual não conseguiram se adaptar. Foi, então, que surgiu a possibilidade de ocuparem uma terra a partir de uma articulação dos movimentos sociais e sindicais no ano de 1985.

No acampamento da Fazenda Itacira (Vila Conceição), no município de Imperatriz do Maranhão, iniciei os primeiros anos de estudos em uma escola de palha construída pelas próprias famílias acampadas e foi na Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição onde estudei da 1ª à 5ª série do Ensino Fundamental. O nome dado à escola foi em homenagem ao Manuel da Conceição, um grande lutador do povo na Regional Tocantina.

Esse período inicial de minha formação me proporcionou elementos significantes para que mais tarde eu pudesse me envolver e me interessar pelos estudos ligados aos territórios camponeses e pelos espaços de formação existentes no bojo da luta pelo direito e permanência na terra.

Devido à falta de oferta dos anos finais do Ensino Fundamental no acampamento, tive que sair para estudar na cidade, onde completei os últimos anos. Logo em seguida, iniciei o Ensino Médio Técnico em Formação de Professor-Magistério, pois havia decidido ser educador para poder voltar aos acampamentos e assentamentos, e contribuir com os territórios da Reforma Agrária, que no final dos anos 1990 eram bem mais expressivos nessa região.

Quando ainda era estudante do Magistério, no Nível Médio, tive a oportunidade de iniciar o trabalho como professor em uma escola de assentamento. Foi a partir da

minha inserção no Assentamento Califórnia, no Município de Açailândia fundada em 1998, que iniciei a militância como educador popular no MST e, no ano de 2001, comecei o curso de Pedagogia da Terra, na quarta turma nacional de Pedagogia da Terra e a primeira da Regional Amazônica. A minha entrada, na Universidade Federal do Pará - UFPA, se deu a partir de um convênio do MST com a Universidade Federal do Pará - UFPA, a partir do Programa de Educação nas Áreas de Reforma Agrária - PRONERA, e, em 2005, concluí o curso.

Para finalizar o curso de graduação em Pedagogia, elaborei um estudo monográfico –TCC, sobre o tema “Gestão Democrática na Escola do Campo”, e trabalhei com os elementos presentes na Escola Municipal Antônio de Assis, localizada no Assentamento Califórnia, onde atuava como educador.

No ano de 2007, por meio de um convênio do Programa de Educação nas Áreas de Reforma Agrária - PRONERA, com a Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, iniciei o Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos. Consegui concluir o curso no ano de 2009, nesse período de formação, realizei um estudo bastante relevante para o MST no estado do Maranhão, pois desenvolvi uma análise reflexiva sobre os elementos formativos presentes nas Experienciais do Círculo de Cultura desenvolvida pelo MST nos territórios da Reforma Agrária – Acampamentos e Assentamentos do Maranhão. A experiência se baseava no trabalho desenvolvido pelo professor Paulo Freire, anos antes de seu exílio em vigência da Ditadura Militar que se instaurou no Brasil no início dos anos 1960.

A partir desse estudo, comecei a desenvolver mais interesse em compreender o processo de formação da consciência dos camponeses e camponesas ligados ao MST a partir dos espaços de lutas políticas e das vivências sociais em que se encontram inseridos.

Dando continuidade ao processo de formação e estudos sobre a educação nos territórios camponeses, durante os anos de 2010 a 2012, fiz outra especialização, dessa vez em Educação do Campo pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. Como trabalho de pesquisa de conclusão do curso, aprofundei na questão da formação da consciência dos camponeses e camponesas destacando também a experiência do círculo de cultura, a partir dos processos desenvolvidos pelos sujeitos do Assentamento Califórnia. Assim, mais uma vez consegui elaborar uma reflexão crítica a partir de uma ação política e pedagógica do MST, pois, devido à experiência do círculo de cultura, vários assentamentos da Reforma Agrária puderam ser

considerados territórios livres do analfabetismo.

Devido a vários momentos de formação política proporcionados pelo MST, movimentos nos quais desenvolvo minha militância há mais de 20 anos, passei a me interessar muito por Filosofia. Então, em 2017, consegui ser aprovado para o curso de Licenciatura em Filosofia pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, graduação na qual tive a oportunidade de aprofundar os estudos sobre a formação e a consciência dos camponeses e camponesas inseridos nos espaços de lutas e vivências construídas pelos movimentos camponeses.

Em 2021, concluí a graduação em Filosofia e desenvolvi um trabalho monográfico com o título “Formação e Consciência Camponesa no MST”. Nesse trabalho, busquei refletir sobre o processo de construção da consciência dos camponeses e camponesas, a partir da sua inserção em espaços formativos organizados pelo MST, evidenciando o processo de formação política e conscientização dos trabalhadores rurais ligados a esse movimento. Essa pesquisa fundamentou-se na necessidade de compreender o processo de construção e ressignificação da consciência de tais sujeitos.

Por estar inserido na experiência da Pedagogia da Alternância, desenvolvida na CFR, pude participar de vários momentos de formação política e pedagógica, na busca de compreender os valores e princípios da agroecologia e da produção de forma sustentável. Nesse sentido, tive a oportunidade de participar de um evento mundial (em Lima, no Peru) sobre a Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância.

Como militante educador, participei diretamente da experiência do Programa “Sim, eu Posso”, primeiro como coordenador das turmas que estavam em fase de experiência, e depois como formador nas grandes campanhas de alfabetização coordenadas pelo setor de educação nacional do MST e pelo próprio estado do Maranhão. O programa “Sim, eu Posso” traz um método de alfabetização de jovens e adultos de forma rápida que foi usado em algum país da América Latina para elevar o nível de escolarização e da consciência dos povos camponeses e urbanos desprovidos do direito à educação.

As ações desenvolvidas a partir da experiência desse programa me possibilitaram abarcar valores e princípios que a própria universidade não me proporcionou, a solidariedade com os povos, o compromisso com a educação e o resgate da dignidade foram alguns dos grandes ensinamentos que consegui incorporar à minha formação profissional e militante.

Como uma ação militante proposta pelo MST, depois de conseguir o título de especialista em Educação do Campo, em 2014 até ao ano de 2018, contribuí como professor substituto no Programa de Educação das Áreas de Reforma – PRONERA, em parceria com a Universidade Federal do Maranhão-UFMA, cujo ofício pôde enriquecer ainda mais o meu processo de formação profissional, pois trabalhei com algumas turmas de Pedagogia da Terra e Licenciatura em Educação do Campo, ofertada aos povos camponeses dos territórios da cidadania, como os indígenas, quilombolas e camponeses.

Para mim, foi uma grande possibilidade de aproximar, conhecer e refletir sobre as vivências de povos de outros territórios camponeses, e não somente os assentados da Reforma Agrária. Nessa experiência, além de professor, desenvolvi trabalhos como orientador de construção de monografias, trabalhos de extensão e pesquisa nos diversos territórios da cidadania.

## 1.2. Elementos introdutórios da pesquisa

A presente pesquisa intitulada "O MST e a Formação da Consciência Social: A Experiência do Estado do Maranhão" se baseia na investigação do processo de formação e consciência social dos camponeses e camponesas do Movimento do Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a partir das vivencias no Assentamento California em Açailândia no Estado do Maranhão. Esta comunidade tem apresentado experiências de formação com possibilidades de mudança dos sujeitos envolvidos nos processos. Para o Movimento do Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a educação se dá em vários espaços (formais e não formais), por isso, há um forte engajamento dos camponeses e camponesas desta comunidade no sentido de garantir uma formação que contempla os elementos político e social.

Neste sentido a pesquisa propõe abordar desafios e elementos fundamentais relacionados a formação da consciência social dos camponeses, assim ter-se como problema central a seguinte questão: Como as práticas educativas e organizativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), contribuem para a formação da consciência social entre os camponeses e camponesas do Assentamento Califórnia no Estado do Maranhão?

Para isso partiu-se das seguintes questões hipotéticas; como é construída a

consciência crítica e social dos camponeses e camponesas do MST no Assentamento Califórnia a partir da Educação do Campo? Quais são os momentos e os espaços considerados formativos a partir da Educação do Campo no contexto do Assentamento Califórnia? Quais as ações políticas e pedagógicas desenvolvidas pela Educação do Campo? Como se efetiva a formação da consciência dos camponeses no cotidiano do Assentamento Califórnia a partir da Educação do Campo? E quais são as contribuições dos camponeses e camponesas na construção do Assentamento Califórnia como um espaço social emancipador?

Os camponeses e camponesas do MST são caracterizados por sua organização coletiva e pela luta pela soberania alimentar. Eles buscam não apenas a obtenção de terras, mas também a transformação das relações sociais no campo, promovendo a participação democrática, a educação popular e a agroecologia.

A pesquisa foi desenvolvida no Assentamento Califórnia, que está situado às margens da BR-010 (Belém-Brasília) no município de Açailândia, no Estado do Maranhão, com uma distância de 630 Km para a capital São Luís, e apenas 14 Km para a sede do município. Açailândia é considerada o eixo do Maranhão, pois tem uma localização privilegiada. Este assentamento é resultado de lutas e conquistas, e tem se tornar um ambiente rico em experiências e aprendizados.

Os camponeses e camponesas da comunidade do Assentamento Califórnia se caracterizam como articuladores pelo direito à terra e pelo processo de formação, para que possam se emancipar como homens e mulheres e assim transformar o meio em que estão inseridos. No Assentamento Califórnia, existem atualmente cerca de 240 famílias, com uma população de aproximadamente 1.900 pessoas. Na unidade escolar do Assentamento, Califórnia, Escola Municipal Antônio de Assis, há 286 estudantes nos três níveis da Educação Básica, sendo 38 da Educação Infantil, 196 do Ensino Fundamental e 52 do Ensino Médio.

O recorte temporal da pesquisa de campo foi delimitado aos meses de março e abril de 2024. Esse período foi escolhido devido a um momento específico na comunidade proporcionando uma visão precisa e contextualizada das atividades e dinâmicas presentes no Assentamento Califórnia. A escolha desse intervalo temporal permitiu observar e registrar as práticas cotidianas dos camponeses e camponesas, assim como coletar dados relevantes sobre as práticas sociais

A justificativa para o desenvolvimento desta pesquisa evidencia a importância da existência no campo como um espaço de produção de saberes, que traduz um

espaço sociocultural diversificado, ocupado por diferentes sujeitos que possuem identidade coletiva e história de vida vinculada às resistências em defesa da socialização da terra e de sua emancipação como ser humano.

Justifica-se ainda este estudo pela presente necessidade de compreender as discussões e as reflexões atuais sobre a Educação do Campo, entendendo o processo de conscientização social dos camponeses e camponesas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), conhecendo e refletindo sobre os elementos políticos e pedagógicos presentes nos momentos e nos espaços formativos vivenciados no território da Assentamento Califórnia – MA.

Assim, a pertinência do tema estudado está na possibilidade de os camponeses e camponesas se perceberem como sujeitos construtores da própria história, pois são provocados a pensar e refletir sobre a existência a partir dos espaços e vivências onde estão inseridos como agentes de transformação social. O tema é pertinente para ser estudado porque contribui de forma significante com o processo de formação acadêmica do pesquisador, uma vez que este desenvolve uma prática pedagógica diretamente ligada às questões educativas e sociais do MST.

O tema da pesquisa tem um grande significado educativo, político e social, para o pesquisador, para os camponeses e para o MST, pois ambos poderão refletir sobre os espaços e as formas como vem sendo desenvolvido o processo de construção da consciência social neste território. Contudo, este tema é fundamental porque trata sobre a Educação do Campo como um elemento de mudança das formas de construção de vida dos sujeitos camponeses a partir de um movimento social e do território onde estão politicamente inseridos.

Por certo, a investigação proporcionará aos camponeses e camponesas assentados a construção de demandas de políticas públicas voltadas aos povos do campo e à Educação do Campo, assegurando o reconhecimento desse espaço, como um território de vida social que se desenvolve mediante o acolhimento das diferenças e o pertencimento que se faça sob o ponto de vista educacional.

Com isso, este estudo tem como objetivo geral: analisar o processo de construção da consciência social dos camponeses e camponesas do MST, a partir da Educação do Campo desenvolvida no Assentamento Califórnia no Estado do Maranhão, compreendendo como essas práticas contribuem para o desenvolvimento da identidade coletiva e social.

E tem-se os seguintes Objetivos Específicos:

Conhecer os espaços formativos presentes no contexto do Assentamento California que possibilitam a construção da consciência crítica e social dos camponeses; Compreender como se dá o processo de conscientização crítica e social dos camponeses e camponesas a partir da práxis do MST no desenvolvimento da Educação do Campo no Estado do Maranhão;

Evidenciar na Educação do Campo questões política e pedagógicas presentes no processo de construção da consciência dos trabalhadores camponeses ligados aos territórios do MST no Estado do Maranhão e comprovar as contribuições dos sujeitos na construção da cidadania e no fortalecimento da territorialização camponesa de maneira crítica social e participativa.

O tema de pesquisa está intrinsicamente ligado com a vida o pesquisador, pois tem-se desenvolvido experiência de educação nos territórios da reforma agrária na do Estado do Maranhão, assim surge interesse pessoal e acadêmico nas dinâmicas sociais e políticas do assentamento organizados pelo MST. Além de ser frutos da Educação do Campo em minha trajetória, tenho me dedicado ao estudo desta modalidade de educação e dos movimentos sociais, especialmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Tenho um histórico de envolvimento em projetos e pesquisas que visam compreender as questões agrárias no Brasil. Este tema específico do MST no Maranhão permite aprofundar ainda mais meu conhecimento sobre as práticas e influências desse movimento. Assim há uma envolvimentos com a formação da consciência social, especialmente através da educação, estudando como o MST utiliza práticas educativas para empoderar camponeses e promover mudanças sociais significativas.

Os sujeitos selecionados para a pesquisa foram mapeados de forma estratégica, para que pudesse contemplar uma representação dos vários setores orgânicos existentes nesta comunidade, inclusive pela participação ativa nos espaços de formação que desenvolvem no assentamento. Foram selecionados 30 sujeitos para compor a pesquisa, sendo 20 camponeses e camponesas ligados ao trabalho no campo e 10 que desenvolvem atividade ligadas a Educação do Campo. Entre os sujeitos da pesquisa há professores, estudantes com mais de 18 anos de idade, militantes, presidentes de associações e agricultores.

A desenvolvimento da pesquisa teve três fases, a pesquisa bibliográfica, a pesquisa de campo e a sistematização e análise dos dados coletados. A revisão de

literatura, se deu por meio de pesquisa bibliográfica, que contribuiu para destacar o movimento e as categorias de análise que constituem o objeto de estudo, ou seja, os fundamentos da consciência social, classe social, camponês, lugar, vivência e formação.

A pesquisa de campo apresentada nesta dissertação, elegeu a população do Assentamento Califórnia no Estado do Maranhão, como lócus, por ser um assentamento organizado por um movimento social onde se desenvolve várias práticas formativas na Educação do Campo,

Depois fez-se a análise dos dados, a partir da sistematização e problematização dos dados coletados sobre o tema assinalado, e buscou-se compreender o processo de formação e construção da consciência social dos camponeses e camponesas a partir dos espaços e vivências nos territórios da Reforma Agrária do Estado do Maranhão.

Contudo, a natureza desta pesquisa é básica, porque se refere ao estudo destinado a aumentar a base de conhecimento científico, e está embasada na qualificação de teorias científicas para melhoria da compreensão do fenômeno estudado. Com isso, definiu-se pela pesquisa de natureza básica porque busca trazer respostas a perguntas relacionadas ao objeto de estudo.

O trabalho está estruturado a partir de um texto introdutório e três capítulos, distribuído da seguinte forma: na introdução faz se uma apresentação do tema, do problema de investigação; objetivos gerais e específicos; justificativa e hipóteses. Apresenta também as informações sobre a metodologia, a população e os sujeitos da pesquisa.

O primeiro capítulo, apresenta uma contextualização reflexiva sobre a educação rural e a Educação do Campo como uma modalidade de educação e seus princípios pedagógicos. No segundo capítulo, apresenta-se uma reflexão acerca dos elementos históricos e conceituais sobre o camponês no Brasil, a partir de bases teóricas e conceituais que ajudam a discutir sobre alguns assentamentos do MST como lugar de vivências pedagógicas, e as ações formativas que podem possibilitar a formação da consciência crítica e social dos camponeses. Já o terceiro e último capítulo, traz os dados da realidade empírica e apresenta o Assentamento Califórnia como um espaço que possibilita o desenvolvimento de atividades formativas e a construção da consciência social dos camponeses e camponesas.

## 2. DA EDUCAÇÃO RURAL A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A CONSCIÊNCIA SOCIAL CAMPONESA

Considerando a necessidade da construção de uma contextualização teórica que permite verificar o estado do problema pesquisado sob o aspecto da literatura e de outros estudos e pesquisas já realizadas, este capítulo faz uma abordagem sobre a transição da "Educação Rural" para a "Educação do Campo".

A emergência da Educação do Campo busca corrigir a lacuna existente na história e na educação rural, promovendo uma visão inclusiva e contextualizada da educação nos espaços rurais. Este redirecionamento implica uma compreensão ampla das múltiplas dimensões presentes nas comunidades rurais, abrangendo não apenas os aspectos pedagógicos, como questões sociais, culturais e econômicas. A Educação do Campo busca, assim, integrar os saberes locais, valorizar as práticas culturais e adaptar os métodos de ensino para melhor atender às demandas das comunidades rurais.

Ao reconhecer a diversidade e peculiaridades do meio rural, a educação aspira a construção de um ambiente educacional inclusivo e relevante, contribuindo para o desenvolvimento sustentável e o fortalecimento das comunidades rurais brasileiras.

Em relação as experiencias de educação rural promovidas nos espaços rurais no Brasil, antes da pedagogia do Movimento Sem Terra, além das experiências nas escolas rurais com objetivos, práticas e projetos desvinculados da realidade conhecidas colo escolinhas rurais, têm-se a experiência dos Círculos de Cultura, desenvolvidos pelo educador brasileiro Paulo Freire, que utilizava uma metodologia educacional que promovia o aprendizado através do diálogo e da participação ativa dos alunos. Essa metodologia valoriza a troca de experiências e conhecimentos entre todos os participantes, incentivando a consciência crítica e a transformação social

A outra experiencia significativa foi desenvolvida pelas Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) que adotam princípios semelhantes, integrando educação formal e prática agrícola para jovens do meio rural. Nascidas na França e difundidas pelo Brasil e outros países, as EFAs seguem um modelo de alternância, onde os alunos dividem seu tempo entre a escola e a prática nas propriedades familiares.

Essa abordagem permite que o aprendizado seja contextualizado e relevante para as necessidades das comunidades rurais. Ambas as metodologias compartilham o compromisso com uma educação libertadora, que respeita o conhecimento local e

busca empoderar os indivíduos para que sejam agentes de mudança em suas comunidades.

## 2.1. A educação rural brasileira

De acordo com Bechara (2011), a palavra rural derivada do latim *rurale*, classificada como adjetivo, é relativo ou pertencente ao campo ou à vida agrícola, rústico, agrícola e campesino. Rural ou zona rural é o espaço compreendido no campo. É uma região não urbanizada, destinada a atividades da agricultura e pecuária, extrativismo, turismo rural, silvicultura ou conservação ambiental. É no espaço rural onde se produz grande parte dos alimentos consumidos no espaço urbano. São espaços não ocupados por cidades ou adensamentos populacionais. “A maior parte das atividades produtivas típicas desse espaço está relacionada com a agricultura, pecuária e extrativismo” (BECHARA, 2011)”

Já para Abramovay (1998), “o espaço rural desempenha um papel fundamental na produção de alimentos, na preservação do meio ambiente e na manutenção das tradições e culturas locais”. Além disso, é um local onde se desenvolvem práticas agrícolas e econômicas diversificadas, incluindo a agricultura familiar, a agroecologia e a produção sustentável, que desempenham um papel crucial na busca por um sistema alimentar mais equitativo e sustentável.

Em relação a educação no espaço rural esta é mais complexa e abrangente, pois nesse contexto ela desempenha um papel crucial na promoção do desenvolvimento integral das comunidades, no fortalecimento das identidades locais e na superação das desigualdades sociais. A educação rural abrange tanto as escolas como práticas desenvolvidas a partir de organismos, movimentos sociais e comunidade camponesas.

Para Cavalcanti (2012), “educação rural deveria se restringir ao ensino elementar e à formação para o trabalho agrícola na perspectiva de implantação de uma indústria agrícola no país, por outro lado, a proposta de escola nova defendia também a educação pública e laica, sob a responsabilidade do Estado brasileiro”.

De modo geral, o destinatário da educação rural é a população agrícola constituída por todas aquelas pessoas para as quais a agricultura representa o principal meio de sustento. Trata-se dos camponeses e camponesas, ou seja,

daqueles que residem e trabalham nas zonas rurais e recebem os menores rendimentos pelo trabalho.

“Para estes sujeitos, quando existe uma escola na área onde vivem, é oferecida uma educação na mesma modalidade da que é oferecida às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas, não havendo, nenhuma tentativa de adequar a escola rural às características dos camponeses ou dos filhos” (PALUDO, 2012).

Para Cavalcanti (2012), “fundamentada num modelo urbanocêntrico, europeu e escravocrata, a educação brasileira se desenvolveu de forma alheia à realidade rural e agrícola. O modelo de desenvolvimento do Brasil Colônia baseado na exploração dos recursos naturais não incluía a educação escolar dos indígenas, dos negros escravizados e da maioria dos colonos”.

> A educação ofertada pelos jesuítas se concentrava na doutrinação católica e em alguns rudimentos da língua portuguesa, do latim e da matemática como instrumentos necessários para o processo de exploração da mão de obra desses sujeitos e das riquezas naturais do território brasileiro (CAVALCANTI, 2012 p. 26).

Entretanto, a educação no meio rural ganha uma nova roupagem com a instrumentalização dos interesses da elite dominante, a fim de manter os trabalhadores no meio rural visando aumentar a produtividade na exploração da mão de obra. Com isso, diminuir o movimento migratório dos trabalhadores – uma concepção de educação compensatória aos trabalhadores.

Historicamente a educação desenvolvida nos espaços rurais, não valorizava o conhecimento local, as práticas agrícolas sustentáveis, a cultura e a história da comunidade. A educação em uma perspectiva ruralista não considerava o potencial de promoção a cidadania ativa, a consciência ambiental e a participação comunitária presente no entorno da escola.

“Durante o processo de efetivação da educação rural no Brasil desenvolveu-se uma corrente de pensamento chamada de ruralismo pedagógico, isso sob influência dos debates ocorridos nos anos 1930-1940, que foram gerados a partir do Manifesto dos pioneiros da educação nova de 1932” (RIBEIRO, 2012).

O ruralismo pedagógico contrapunha-se a educação literária de orientação urbana, que parecia contribuir para o desenraizamento do camponês, e assim o fracasso da educação rural era comprovado pela existência de um exagerado número de analfabetos no campo. As propostas de educação apresentadas às populações rurais partiam de uma visão externa à realidade do campo brasileiro, na suposição de

que essas populações estariam sendo marginalizadas pelo processo de desenvolvimento do capitalismo.

Para Cavalcanti (2012), “a partir da década de 1930, houve um intenso debate acerca da educação para o meio rural, no sentido de universalizá-la como escolas públicas e educação nova”. Percebe-se que o termo rural na sociedade neoliberal, compõe se de uma concepção de um espaço de produção agrícola, trabalho rudimentar, pessoas de pouco conhecimento e de cultura atrasada, essa consciência também tem fortalecido a ideia de que com a globalização é só uma questão de tempo para o rural desaparecer dando lugar a modernização.

“O povo brasileiro só despertou para a educação no meio rural devido à expansão do movimento migratório que aconteceu entre os anos 1910 e 1920, quando muitos trabalhadores do campo foram em busca das áreas onde estava acontecendo o processo de industrialização. Com isso, surge a preocupação com educação que garantisse e promovesse a fixação do homem no campo” (CAVALCANTI, 2012).

Consecutivamente, o governo passou a ofertar para pequenos grupos da população rural, uma educação instrumental que se resumia ao atendimento de necessidades educacionais bem elementares, promovendo o treinamento de mão de obra. Somente a partir dos anos 1930, foi consolidada a ideia de um grupo de pioneiros do “ruralismo pedagógico”, no qual predominou as seguintes ideias:

I - Uma educação rural típica, acomodada aos interesses e necessidades da região a que fosse destinada;

II- Uma educação que impunha no espírito do brasileiro o sentimento ruralista;

III- Uma educação ganhando adeptos à vocação histórica para o ruralismo que havia no país.

Segundo Arroyo (2000), “a educação no meio rural deve valorizar os saberes locais e promover uma integração entre o conhecimento tradicional e o conhecimento científico, fortalecendo as identidades culturais”.

Sobre o contexto histórico da educação no Brasil e a questão da submissão do meio rural sobre o urbano Ribeiro (2012), “ressalta que o Brasil em 1930, ao efetivar a educação, enquanto política de estado, institui dois objetivos. O primeiro pensado para as populações urbanas, que, por sua vez, teriam, na educação, a qualificação técnica para atender as demandas da incipiente industrialização. E, por fim, para os que viviam no campo uma educação que favorecesse a fixação na terra, evitando dessa forma, o inchaço das cidades pelos camponeses e camponesas”.

Em 1932, foi lançado o manifesto dos pioneiros da Educação Nova, que buscava diagnosticar e sugerir rumos às políticas públicas de educação e preconizava a organização de uma escola democrática que proporcionasse as mesmas oportunidades para todos. “Dessa forma, a base de uma cultura geral comum, possibilitasse especializações para atividades de preferências intelectuais ou de preponderância técnica, entretanto, a separação entre a educação de elites e a das classes populares perdurou” (CAVALCANTI, 2012).

O manifesto dos pioneiros da escola nova tinha o intuito de sensibilizar e persuadir a opinião pública por meio da defesa argumentativa do texto elaborado e apresentado à sociedade. Assim, o propósito era atrair leitores do texto para comungar das ideias e/ou críticas expostas. O manifesto acreditava que a educação é o único elemento verdadeiramente eficaz para a construção de uma sociedade democrática, que consideram as diversidades, respeitando a individualidade do sujeito, aptos a refletir sobre a sociedade e capaz de inserir-se nessa sociedade.

> Em 1937, no contexto do estado novo, é criada a sociedade brasileira de educação rural, com o objetivo de expansão do ensino e preservação da arte e folclore rural. A partir da parceria Brasil – Estados Unidos da Américas (EUA) foram criadas as missões rurais. Nesta mesma linha foi criada a Associação de Crédito e Assistência Rural, atual EMATER (CAVALCANTI, 2012, p. 83).

Assim surgem organismos estadunidenses orientando a ação, o conteúdo e os propósitos da educação rural, para o desenvolvimento do país. Programas educacionais, pacotes que chegam prontos e acabados, moldados por uma realidade diversa. A Extensão Rural foi um dos caminhos idealizados para a transformação dos trabalhadores do campo brasileiro. Um caminho cujo foco era o assistencialismo a uma população carente.

Segundo Cavalcanti, (2012), “na década de 1940, ainda estavam em vigência as ideias do ruralismo pedagógico. Com o VIII Congresso Brasileiro de Educação em 1942, há o predomínio das principais ideias do ruralismo pedagógico, e a substituição da escola desintegradora por uma escola cujo objetivo fosse o ajustamento do indivíduo ao meio rural, para fixação dos elementos de produção. Ao lado do caráter discriminador do combate à praga do urbanismo, assumia caráter nitidamente preventivo contra a desordem social”.

As políticas públicas de educação para o meio rural sempre estiveram atreladas às necessidades da população urbana e não contemplavam as experiências socioculturais dos camponeses. A educação promovida a essa população se

constituiu a partir de práticas de readaptação. O ruralismo pedagógico é uma prática criada com o objetivo de fixação do homem no campo, devido há vários fatores dentre eles o êxodo rural, com o ideário de que o Brasil era um país agrícola, instituindo assim um ideal de educação normal rural.

A crítica ao urbanismo constitui-se num dos maiores argumentos utilizados no combate ao êxodo rural pela educação, inclusive com o ideal de uma educação que reivindicava a tarefa de se tornar o centro da vida da comunidade rural, estreitando os vínculos entre educação e família, educação e populações do campo, estabelecendo o ajustamento no ambiente regional.

Na década de 1950, foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural e o Serviço Social Rural, de inspiração estadunidense, ambos desenvolveram projetos para a preparação de técnicos, destinados à educação de base rural e programas de melhoria de vida das rurícolas. “Esses organismos buscavam unidade nacional; integração ocidental; constituição de um mercado consumidor; adestramento de produtores para um mercado definido e tendiam a políticas educacionais homogeneizadoras” (RIBEIRO 2010).

“A educação rural foi adotada pelo estado como estratégia de contenção do fluxo migratório do campo para a cidade. E com a LDB nº 4024/1961, ficou comprovada a marginalidade da Educação do Campo, uma vez que foi delegada aos municípios a estruturação da escola fundamental rural” (BRASIL, 1961).

Para Ribeiro (2010), “o mesmo enfoque instrumentalista e de ordenamento social caracterizou a formação de técnicos para as atividades agropecuárias. Em meados da década de 1960, por ocasião da implantação do modelo escola-fazenda no ensino técnico agropecuário, os currículos oficiais foram elaborados com enfoque tecnicista para atender ao processo de industrialização em curso”.

Iniciado na década de 1960, o MEB foi uma das iniciativas mais importantes de educação não formal no Brasil rural. Promovido pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o MEB focava na alfabetização de adultos e na formação de lideranças comunitárias. Utilizando métodos de ensino participativos e contextualizados, o MEB buscava empoderar os trabalhadores rurais e fortalecer suas organizações. “O trabalho da CNBB na educação rural busca não apenas alfabetizar, mas também conscientizar os trabalhadores rurais sobre seus direitos e deveres, promovendo uma educação que liberte e transforme a sociedade” (CNBB, 1985).

Ainda na década de 1960, foram organizados os Centros Populares de Cultura e

o Movimento Nacional de Educação de Base, ligados a partidos de esquerda e com sustentação ideológica no trabalho desenvolvido pelas ligas camponesas, sindicatos e ação pastoral de bispos da Igreja Católica. “Grupos de alfabetização de adultos, educação e cultura popular com o professor Paulo Freire” (RIBEIRO 2010).

Caldart (2004), “define os Centros Populares de Cultura como sendo um grupo de intelectuais de esquerda, com o objetivo de criar e divulgar uma arte popular revolucionária, reuniu artistas de diversas áreas, como teatro, música, cinema, literatura e artes plásticas, para defender o caráter coletivo e didático da obra de arte, bem como o engajamento político do artista”.

O eixo do projeto do Centro Populares de Cultura se define pela tentativa de construção de uma cultura nacional, popular e democrática, por meio da conscientização das classes populares. A ideia norteadora do projeto diz respeito à noção de arte popular revolucionária, concebida como instrumento privilegiado da revolução social.

Os Círculos de Cultura, concebidos por Paulo Freire, foi uma ferramenta transformadora na educação não formal, especialmente em contextos de marginalização social e econômica. Esses círculos promovera a alfabetização e a conscientização crítica, permitindo que os participantes não apenas aprendam a ler e escrever, mas também compreendam e transformem sua realidade social.

> A educação libertadora é aquela que permite ao homem ter uma compreensão crítica de sua realidade, possibilitando-lhe uma ação transformadora sobre ela. Nos Círculos de Cultura, essa compreensão é construída coletivamente, através do diálogo e da reflexão crítica. (FREIRE, 1967, p. 86).

Nos anos 1960, Paulo Freire desenvolveu os Círculos de Cultura em resposta às altas taxas de analfabetismo entre adultos no Brasil, especialmente em áreas rurais e urbanas marginalizadas. Ele acreditava que a alfabetização deveria ir além da simples decodificação de palavras, promovendo a conscientização crítica dos indivíduos sobre sua realidade social e política. Uma das primeiras e mais emblemáticas experiências dos Círculos de Cultura ocorreu na cidade de Angicos, em 1962, no estado do Rio Grande do Norte. Em apenas 40 horas de aula, cerca de 300 trabalhadores rurais foram alfabetizados. Este projeto chamou a atenção nacional e internacional para a eficácia do método freiriano.

Freire introduziu o conceito de educação dialógica, onde educador e educandos aprendem juntos por meio do diálogo. Os participantes discutem temas relevantes de

suas vidas, promovendo uma aprendizagem contextualizada e crítica. Já em 1964, com o golpe militar no Brasil, Freire foi preso e exilado, levando suas ideias para o exterior. Sua metodologia foi adotada e adaptada em diversos países da América Latina, África e Ásia, especialmente em contextos de luta contra a opressão e o analfabetismo.

Para Brandão, (1981), “nos Círculos de Cultura, o conhecimento é construído coletivamente, a partir das experiências de vida e das questões concretas dos participantes, fortalecendo a solidariedade e a ação comunitária. E para Gadotti (1994), os Círculos de Cultura, ao promoverem a participação ativa e crítica dos educandos, tornam-se espaços de transformação social, onde a educação popular cumpre seu papel de promover a cidadania e a emancipação dos oprimidos”.

Os Círculos de Cultura de Paulo Freire representam uma revolução na educação, enfatizando a importância da participação ativa, do diálogo e da consciência crítica. Seu legado continua a inspirar educadores e ativistas comprometidos com a transformação social e a emancipação dos oprimidos.

O diálogo era a essência do processo educativo. Em vez de uma relação hierárquica entre educador e educando, todos os participantes contribuíam e aprendiam coletivamente, assim essa educação fomentava a percepção crítica da realidade, capacitando os indivíduos a questionarem e transformar seu mundo.

Os temas de estudo emergiam da realidade dos participantes, a partir de discussões sobre questões relevantes em suas vidas. Em vez de uma abordagem de transmissão de conhecimento, a educação freiriana problematizava a realidade, incentivando a investigação e a ação transformadora.

Os Círculos de Cultura foram amplamente utilizados em programas de alfabetização de adultos, particularmente em áreas rurais e urbanas de baixa renda. Nessas iniciativas, o processo de alfabetização vai além da aquisição de habilidades básicas de leitura e escrita. Os participantes discutem temas como direitos trabalhistas, saúde comunitária e organização social, desenvolvendo uma compreensão crítica de suas condições de vida.

Para Gadotti (2000), “a educação não formal é uma ferramenta poderosa para a transformação social. Ela permite que os indivíduos e as comunidades compreendam suas realidades e atuem para transformá-las”.

As práticas educativas estavam ligadas a organizações e movimentos sociais do campo como o Pastoral da Terra e depois com o Movimento dos Trabalhadores

Rurais Sem Terra (MST). Nas comunidades rurais as sessões de educação combinavam alfabetização com debates sobre reforma agrária, direitos humanos e práticas agrícolas sustentáveis, fortalecendo a comunidade e a luta por justiça social. Segundo (2008), “os movimentos sociais do campo entenderam que a educação não formal é fundamental para formar lideranças capazes de lutar por seus direitos e transformar suas comunidades”.

Em diversos países da América Latina, África e Ásia, ONGs e grupos comunitários adotam os métodos de Freire para capacitar comunidades marginalizadas. Por exemplo, em Moçambique, programas de alfabetização utilizam os Círculos de Cultura para discutir saúde, direitos das mulheres e desenvolvimento comunitário. Esses programas ajudam a construir uma base de conhecimento relevante e empoderadora.

O círculo de cultura fundamentado na concepção de educação Freiriana, nos anos 1960, provoca pensar uma educação que veja o sujeito como parte do meio onde está inserido, e ao mesmo tempo como um ser capaz de transformá-lo. Isso permite trabalhar com a realidade, não como algo isolado, mas como uma particularidade que faz parte de uma totalidade, onde ambas se influenciam mutuamente.

No círculo de cultura o alfabetizador assume o papel de animador/mediador/coordenador, de uma atividade em que todos ensinam e aprendem. A riqueza pedagógica do método está em garantir o diálogo e a compreensão coletiva de cada tema abordado pelo grupo, mas também em incentivar a produção escrita, sobre as questões debatidas, de acordo com a potencialidade de cada educando. O círculo de cultura além de objetivar a viabilização da aprendizagem da leitura e da escrita, se realiza na garantia do diálogo sobre as questões centrais da vida e do cotidiano dos envolvidos no processo de aprendizagem.

“Em 1964, com o golpe militar, tais iniciativas foram interrompidas e reprimidas. No campo da política educacional é criado o EDURURAL, em 1967, com uma Campanha de Alfabetização em massa, sem compromisso com a escolarização, e desvinculada da escola” (RIBEIRO, 2010).

Essa prática educativa não se limitava a alfabetização em si, mas, procurava transcender a dimensão educativa, buscando fazer com que os educandos se tornassem capazes de ler e escrever o mundo, ou de reescrevê-lo de maneira diferente. Diante disto, as situações de ensino pretendem, portanto, se constituir em recursos de mediação instrumental do trabalho pedagógico, partindo de atividades de

análise, síntese e reflexão do conhecimento, considerando esse já apropriado pelos alunos no seu contexto sociocultural.

A experiência educativa dos Círculos de Cultura de Paulo Freire foi uma prática educativa poderosa e relevante, promovendo uma educação libertadora e inclusiva. Por meio do diálogo, da consciência crítica e da problematização, essas experiências de educação não formal capacitam os participantes a transformarem suas realidades.

Já em relação as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) essas são consideradas como instituições educacionais com grande significado para o povo do meio rural brasileiro. Essa modalidade de educação surgiu com o objetivo de oferecer uma educação contextualizada e prática para jovens do meio rural.

> A educação oferecida pelas EFAs é contextualizada e adaptada à realidade do meio rural, valorizando os conhecimentos locais e proporcionando aos alunos uma formação que dialoga diretamente com suas vivências e necessidades. As EFAs não apenas educam os alunos para o mercado de trabalho agrícola, mas também os capacitam para atuarem como agentes de transformação social em suas comunidades. Elas promovem uma educação libertadora que empodera os jovens rurais. (BORGES, 2009, 74)

Nascida na década de 1960, na França, com o movimento das Maisons Familiales Rurales (Casas Familiares Rurais), tinham como objetivo atender às necessidades educacionais dos jovens rurais, e chegou ao Brasil no final dos anos 1960. Com a primeira experenciai em 1969, em Santa Catarina. A Escola Família Agrícola de Santa Maria, localizada no município de Anchieta, foi pioneira no uso da pedagogia da alternância no país.

Nas décadas de 1970 e 1980, as EFAs se espalharam por outras regiões do Brasil, especialmente no Nordeste e no Sudeste. O modelo atraiu a atenção de educadores e autoridades públicas devido à sua capacidade de integrar a educação formal com as necessidades do meio rural. As EFAs utilizavam a pedagogia de alternância, onde os estudantes poderiam organizar os tempos entre períodos de estudo na escola e períodos de prática em suas propriedades familiares. E em 1986, foi criada a AEFABRA, uma entidade nacional que coordenava e apoiava as EFAs no Brasil, promovendo a troca de experiências e fortalecendo a rede de escolas.

Desde seu surgimento no Brasil, as EFAs desempenham um papel formativo na promoção do desenvolvimento sustentável das comunidades rurais, educando jovens agricultores, e incentivando práticas agrícolas sustentáveis, preservação ambiental e inovação tecnológica no campo. além de oferecer educação de qualidade para jovens rurais que, de outra forma, teriam acesso limitado a oportunidades

educacionais.

As experiências educativas desenvolvidas no meio rural pela Escolas Famílias Agrícolas no Brasil representaram um modelo educacional inovador e eficaz que integraram educação formal e não formal com prática agrícola, promovendo o desenvolvimento sustentável e a inclusão social. Com uma história de mais de cinco décadas, as EFAs continuam a ser um pilar importante na formação de jovens rurais, preparando-os para enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades no campo.

“Com a Lei nº 5692/1971 e a preocupação com o desenvolvimento socioeconômico do país, o analfabetismo tornou-se focalizado, tendo sido criados projetos especiais como o EDURURAL, na década de 1980” (BRASIL, 1971).

Segundo Ribeiro (2012), “a industrialização, por meio da educação rural, teve participação direta no esvaziamento populacional do campo. Com o processo do êxodo rural, surgiram também outros problemas de ordem sociais como: aumento da pobreza e miséria; questões habitacionais entre outros vivenciados pelos recém-chegados no mundo urbano”. Com esse processo de industrialização, a educação assume uma função social objetiva.

A educação assume uma função “retificadora” visando preparar as populações rurais para adaptarem- se ao processo de subordinação ao modo de produção capitalista, que assume contornos mais definidos, combinando a expulsão da terra com a formação de mão de obra para a indústria nascente” (RIBEIRO 2010).

A intencionalidade da educação rural reside, pois, na desterritorialização do camponês tornando-o força de trabalho a ser explorada nas fábricas e indústrias urbanas. “No campo do ordenamento jurídico, a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) nº 4024/1961 conferiu emergência em prover educação nas áreas rurais, como forma de restabelecer o camponês a terra e, assim, poder amenizar o processo de migração” (CAVALCANTI, 2012).

A LDB supracitada confere atenção especial à educação rural, porém, a LDB, 5692/1971 outorga aos meios de produção uma educação pensada para o mercado de trabalho, desta vez, a serviço da produção agrícola. Ainda no campo do direito republicano, Cavalcanti (2012), afirma que a garantia dos direitos no plano legal é um importante passo, pois se torna instrumento da garantia pela efetivação.

A partir da Constituição Federal de 1988, houve uma adequação da educação às singularidades culturais e regionais, que foram reforçadas com a Lei de Diretrizes da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/1996. “Assim há uma desvinculação da

escola rural com a escola urbana, com destaque para as adaptações necessárias às adequações e às peculiaridades da vida rural e de cada região do país” (BRASIL, 2002).

No contexto histórico do Brasil, a educação dos povos do campo é mencionada somente a partir da Constituição de 1988, reconhecendo a população camponesa e formas específicas de produção e vivência, valores, princípios, culturas e saberes. No Art. 205. “Educação é tratada como com um direito de todos e dever do Estado e da família, e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Desse modo, os princípios e preceitos constitucionais da educação abrangem todos os níveis e modalidades de ensino ministrados em qualquer parte do país. Assim sendo, apesar de não se referir direta e especificamente ao ensino rural no corpo da Carta, possibilitou às Constituições Estaduais e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) o tratamento da educação rural no âmbito do direito à igualdade e do respeito às diferenças.

“Ademais, estabelece no art. 62, do ato das Disposições Constitucionais Transitórias, a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), mediante lei específica, reabre a discussão sobre Educação do Campo e a definição de políticas para o setor. (BRASIL, 2022). E no art. 62, a lei criará o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) nos moldes da legislação relativa ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e ao Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC), sem prejuízo das atribuições dos órgãos públicos que atuam na área”. (BRASIL, 1991).

“O homem do campo ao longo da existência, ao reproduzir as condições de subsistência da família, vai afirmando a própria identidade. Com isso, os camponeses e camponesas teriam, em conformidade com a Constituição Federal de 1988, uma educação contextualizada com as questões sociais do campo” (BRASIL, 1988).

“Antes da referida Constituição, a educação para o povo camponês era pensada no sentido do não reconhecimento dos sujeitos do campo como sujeito de saberes, o qual estariam submissos a uma forma de educação de cunho assistencialista, técnica e instrumental” (RIBEIRO, 2012.)

> O descaso histórico com a educação para os povos do campo se mostra desde as pequenas escolas situadas no meio rural, estas estiveram sob o

> domínio do latifundiário e mandatários rurais. Evidenciando as intenções políticas da educação pensada para os camponeses, ou seja, uma educação planejada e controlada para a perpetuação da submissão e, consequentemente, do não reconhecimento dos direitos sociais (RIBEIRO, 2012, 134).

Ao analisar a educação rural observa-se uma relação histórica de submissão e dependência com a educação urbana. Importante pontuar que essa educação rural pensada para fixar o camponês na terra, não garantia no fazer pedagógico as formas de vida do camponês com a cultura.

A partir da atuação dos movimentos sociais do campo, iniciam-se também as articulações por educação de qualidade, que comungam com as necessidades dos sujeitos camponeses, que não mais se veem como caipiras atrasados e desprovidos da capacidade de participar ativamente dos processos de elaboração e construção da educação que deve ser desenvolvida nos espaços onde estão inseridos socialmente.

A educação rural antes dos anos 2000 desenvolvida nas comunidades ofereciam alternativas importantes frente às limitações da educação formal. Havia os Sindicatos de trabalhadores rurais e associações comunitárias que organizaram diversas iniciativas educativas, que envolviam cursos de alfabetização, oficinas de capacitação técnica e palestras sobre direitos trabalhistas, saúde e cidadania. O Outro exemplo importante foi a CNER, que teve como objetivo principal reduzir o analfabetismo no campo. A campanha envolvia parcerias entre governo, igrejas e organizações não-governamentais para oferecer cursos de alfabetização, muitas vezes utilizando espaços comunitários como igrejas, salões paroquiais e casas de família.

Muitas comunidades rurais desenvolveram seus próprios projetos educativos, muitas vezes com o apoio de ONGs. Esses projetos incluíam cursos de alfabetização, capacitação em técnicas agrícolas, artesanato e outras habilidades práticas. A educação era integrada ao cotidiano das pessoas, respeitando os saberes e as culturas locais. Além das diversas ONGs que atuaram no campo da educação rural desenvolvendo programas de capacitação e formação de lideranças.

As mulheres rurais frequentemente eram alvo de programas específicos de educação, estes programas buscavam promover a alfabetização, o acesso a direitos, e a capacitação em atividades que pudessem gerar renda, como artesanato e agricultura.

Havia ainda projetos voltados para jovens rurais que incluíam atividades

educativas e recreativas. Grupos de jovens organizavam encontros para discutir temas como saúde, meio ambiente, e direitos humanos, além de promover atividades culturais e esportivas.

A educação rural não formal antes dos anos 2000 no Brasil foi marcada por várias iniciativas, muitas delas impulsionadas pela própria comunidade e por movimentos sociais. Essas experiências demonstram a importância da educação como ferramenta de transformação social, especialmente em contextos em que a educação formal era insuficiente ou inadequada.

A Comissão Pastoral da Terra (CPT), uma organização ligada à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), tem desempenhado um papel significativo na educação rural não formal desde sua fundação em 1975. Focando nos direitos dos trabalhadores rurais e na luta pela reforma agrária, a CPT utiliza a educação como ferramenta essencial para empoderar comunidades rurais e promover justiça social. Os programas educativos da CPT promovem a alfabetização crítica, onde aprender a ler e escrever está intimamente ligado ao entendimento das injustiças sociais e à luta por direitos, focando na formação de agentes pastorais – líderes comunitários treinados para atuar como educadores e organizadores locais e as formações incluía não apenas habilidades pedagógicas, mas também conhecimentos sobre direitos humanos, legislação agrária e técnicas de mobilização social.

> A educação desenvolvida pela CPT não se limita aos muros das escolas, mas se estende às comunidades rurais, fortalecendo a resistência dos trabalhadores contra a opressão e a exploração no campo. A educação promovida pela CPT reconhece e valoriza os saberes locais das comunidades rurais, incorporando esses conhecimentos à prática pedagógica e promovendo uma educação contextualizada e relevante. (BALDUINO, 1980, p.123)

A experiência educacional da Comissão Pastoral da Terra nas comunidades ruais é marcada pela combinação de educação popular, formação de lideranças e promoção de direitos humanos. Através de métodos participativos e críticos, a CPT conseguiu criar um impacto duradouro nas comunidades rurais, fortalecendo sua capacidade de organização e resistência.

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), também é um exemplo de como a educação não formal pode transformar comunidades. Desde a década de 1980 até os dias atuais, o MST implementa programas de alfabetização e educação política em seus assentamentos. As escolas do MST utilizavam metodologias baseadas na pedagogia de Paulo Freire, focando na conscientização crítica e na

valorização do conhecimento popular.

> Os movimentos sociais do campo, como o MST, incorporaram a pedagogia de Paulo Freire como um fundamento para a educação popular. Esse enfoque permite uma prática educativa que não apenas alfabetiza, mas também politiza e conscientiza, transformando os sujeitos em protagonistas de sua história. (FERNANDES, 1999, p. 123)

O fortalecimento das práticas educativas desenvolvidas no campo pode capacitar os camponeses e as comunidades locais, para contribuírem com o desenvolvimento sustentável e a redução das desigualdades no Brasil.

Esse avanço não foi o suficiente para que a Educação do Campo pudesse se emancipar, pois a problemática da educação rural persiste em várias dimensões. Na trajetória da educação brasileira, tradicionalmente as políticas públicas sempre tiveram enfoque na problemática da população urbana, enquanto as populações do campo foram marginalizadas do debate e da construção das políticas educacionais.

Assim houve uma perda da identidade e da autonomia dos agricultores, com a imposição de um conhecimento estranho aquele que é transmitido de pai para filho, resultante das experiências do cotidiano. E com isso, a debilidade da educação rural se comprova com a existência de muitos analfabetos no campo.

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) de 2020, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a taxa de analfabetismo no Brasil era de aproximadamente 6,6% entre pessoas de 15 anos ou mais. Isso representa uma queda em relação aos anos anteriores, mas ainda reflete um desafio importante para o país.

Diante das reflexões já expostas até aqui, principalmente, no que se refere ao conceito de Educação Rural, pode-se afirmar que de modo geral a educação rural é destinada à população agrícola constituída por pessoas para as quais a agricultura representa o principal meio de sustento. A emancipação dos sujeitos sociais implica em reconhecer seus direitos e promover a igualdade de oportunidades, envolvendo capacitação para a participação ativa na sociedade, o acesso à educação de qualidade, ao trabalho digno, à saúde, à moradia adequada e ao exercício pleno da cidadania.

## 2.2. Os Meandros da Educação do Campo

Em contraposição a Educação Rural, tem se o recente fenômeno da Educação

do Campo. Um conceito ainda em construção, porém sem se deslocar do movimento específico da realidade que a produz. A Educação do Campo é um conceito e ao mesmo tempo uma concepção de educação que nasce da educação rural, mas se contrapõe a ela. Para Caldart (2004), “a Educação do Campo é uma modalidade da educação que ocorre em espaços denominados rurais e diz respeito a todo espaço educativo que se dá em espaços da floresta, agropecuária, das minas e da agricultura e ultrapassa, chegando também aos espaços pesqueiros, a populações ribeirinhas, caiçaras e extrativistas”.

Há um grande diferencial da Educação do Campo em relação à Educação Rural, para Vendramini (2004) a educação rural se fundamentada em um projeto de campo baseado na produção para o agronegócio, e concebe o campo como um espaço apenas de produção econômica e financeira, portanto um espaço de trabalho que se perde em si mesmo. JÁ a Educação do Campo é uma proposta abrangente que visa à formação do homem do campo e a valorização no que diz respeito ao espaço, ao tempo e ao modelo de currículo, que mobilize as atividades campesinas abrangentes a toda a família, bem como as estratégias para o desenvolvimento sustentável.

> A identidade da Educação do Campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associam as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002. p. 37)

“O nome Educação do Campo ainda que incorpore uma rica discussão e mobilização social, tem limites em termos de capacidade explicativa, tendo em vista a já assinalada diversidade de sujeitos, contextos, culturas e formas de produção e ocupação do meio rural” (CALDART, 2004). Nesse contexto, a Educação do Campo pode ser considerada também como educação popular, pois esta geralmente está a serviço de grupos de pessoas com características de trabalhadores, ou seja, estar ligada a classe trabalhadora que é ao mesmo tempo uma classe social popular.

> A Educação do Campo é uma importante experiência existente no Brasil, protagonizada pelos próprios sujeitos populares, apesar de alguns “transformismos”, realizados pelo próprio Estado e por outras instituições. Seus impulsionadores são os movimentos populares do campo (CALDART, 2012, p. 232).

Munarim (2016), “conceitua a Educação do Campo como uma proposta abrangente que visa à formação do homem do campo e a valorização no que diz

respeito ao espaço, tempo e modelo de currículo, que mobilize as atividades campesinas abrangentes a toda a família, bem como as estratégias para o desenvolvimento sustentável".

Ainda para Munarim (2016), "a condição docente tem feito do currículo um dos elementos mais disputados, seja pelas políticas, pelas diretrizes e pelas normas, ou seja, pelos próprios profissionais do conhecimento. As mais recentes experiências da Educação do Campo têm ampliado a participação política dos camponeses nos processos de qualificação das questões sociais e nas comunidades organizadas para intervir na construção da história da classe trabalhadora".

Em síntese, é a partir destes paradigmas de educação que as contradições são percebidas e, com isso, surgem as articulações dos movimentos sociais protagonizando a Educação do Campo, a qual se baseia em mobilizações e ações político-pedagógicas voltadas à educação de crianças, jovens e adultos nas áreas de assentamentos, acampamentos e comunidades tradicionais. Criando, pois, um novo conceito e concepção de educação e de currículo para os sujeitos do meio rural.

Em contraposição à Educação Rural, a Educação do Campo foi idealizada a partir das mobilizações dos movimentos populares e sociais que juntamente com os camponeses articulam o trabalho produtivo a educação, tendo como uma matriz pedagógica a cooperação. Assim, a Educação do Campo não admite modelos externos que não comunguem com as reais necessidades dos sujeitos em construção. A educação dos camponeses e camponesas está intrinsecamente ligada a um projeto popular de sociedade, que se inspira na solidariedade, na dignidade e na diversidade dos sujeitos.

"A Educação do Campo emerge no Brasil enquanto concepção e prática política forjada no ventre dos movimentos sociais do campo e os apoiadores. Estabelecendo relação entre questões políticas agrárias para as populações do campo, como também por políticas públicas específicas de educação escolar" (MUNARIM, 2016).

Desde a década de 1980, há uma pressão por parte dos movimentos sociais para que a Educação do Campo seja pauta dos temas estratégicos para a redemocratização do país. Passam a atuar juntos sindicatos de trabalhadores rurais, organizações comunitárias no campo, educadores ligados à resistência à ditadura militar, partidos políticos de esquerda, sindicatos e associações de profissionais da educação, setores da igreja católica identificados com a Teologia da Libertação e as organizações ligadas à Reforma Agrária.

A Teologia da Libertação e as organizações ligadas à reforma agrária, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Comissão Pastoral da Terra (CPT), a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) e o Movimento de Educação de Base (MEB), têm desempenhado um papel fundamental na Educação do Campo. Essas entidades compartilham uma visão de educação voltada para a emancipação social e política das classes populares, especialmente dos trabalhadores rurais.

A Teologia da Libertação é um movimento teológico que emergiu na América Latina na década de 1960, encorajava a formação de grupos de base onde os indivíduos pudessem discutir suas realidades, refletir sobre suas condições de vida e buscar formas de transformação social. Influenciada por Paulo Freire, promove a conscientização e a educação como prática de liberdade, enfatizando a importância do diálogo e da participação ativa dos educandos no processo educacional.

O MST é uma organização social que luta pela reforma agrária e pelos direitos dos trabalhadores rurais, que desenvolvem educação em assentamentos rurais que atendem às necessidades específicas das comunidades, através da programas educacionais que visam desenvolver a consciência crítica e a participação política dos trabalhadores rurais, preparando-os para lutar por seus direitos e promover mudanças sociais.

Já a CPT é um organismo da Igreja Católica que apoia os trabalhadores rurais na luta pela terra e por melhores condições de vida. Sua prática se desenvolve a partir de programas que informam e capacitam os trabalhadores rurais sobre seus direitos. E a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), é uma organização sindical que representa os trabalhadores rurais no Brasil. Esta desenvolve programas de educação que capacitam líderes sindicais e trabalhadores rurais em temas como organização sindical, direitos trabalhistas, além de promover a alfabetização e a educação continuada de trabalhadores rurais, visando aumentar suas oportunidades e melhorar suas condições de vida.

Enquanto o MEB é uma iniciativa da Igreja Católica voltada para a educação das populações mais pobres e marginalizadas, sua atuação de dá também com alfabetização e educação básica para adultos, utilizando métodos participativos e contextualmente relevantes. As referidas organizações desenvolveram e ainda desenvolvem experiências educativas no campo a partir de uma concepção diferente da educação rural. Essas experiencias serviram de base para que outras instituições

e outros sujeitos sociais pudessem dar um salto qualitativo na proposição e efetivação de práticas educativas emancipatórias.

Diante disso pode-se elencar uma relação de acontecimentos que foram fundamentais para o desenvolvimento da Educação do Campo:

Em 1997, houve o I ENERA- Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, promovido pelo MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), em julho de 1997 em Brasília, e contou-se com a parceria de várias entidades. Inclusive tive a oportunidade de participar como educador e militante do MST, foi meu primeiro encontro em nível nacional.

Este encontro foi marco significativo no campo da educação popular e da reforma agrária no Brasil. Este evento reuniu educadores, líderes comunitários, representantes de movimentos sociais e organizações de trabalhadores rurais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Comissão Pastoral da Terra (CPT), a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) e o Movimento de Educação de Base (MEB).

> O pensamento de Paulo Freire foi uma referência fundamental durante o encontro. Conforme discutido no evento, "a educação deve ser uma prática de liberdade, onde os educandos sejam protagonistas de seu próprio processo educativo, construindo conhecimentos a partir de suas experiências e realidade" (FREIRE, 1997, 134).

No ano de 1998, aconteceu a I Conferência Nacional por uma Escola Básica do Campo, ocorreu em Luziania-GO nos dias 27 a 30 de junho de 1998. As entidades promotoras (CNBB, MST, Unicef, Unesco e UnB) assumiram a tarefa da continuidade a mobilização nacional desencadeada pelo processo de preparação e de realização da referida conferência. Também tive a oportunidade de participar deste evento histórico na construção da Educação do Campo. E assim sendo, pode-se afirmar que a I Conferência Nacional por uma Escola Básica do Campo foi um processo de reflexão e de mobilização do povo em favor de uma educação que leve em conta, nos seus conteúdos e na metodologia o específico do campo.

Para Caldart (2000), “a I Conferência Nacional por uma Escola Básica do Campo, realizada em Luziânia em 1998, foi um marco histórico para a Educação do Campo no Brasil”. Este evento consolidou a luta por um modelo educacional que valorize a identidade, a cultura e as especificidades dos povos do campo, promovendo uma educação de qualidade e socialmente referenciada.

Com isso há uma Articulação Nacional por uma Educação do Campo, após o

evento nacional, em julho de 1998, as entidades parceiras perceberam que o processo estava apenas começando e que era necessário da continuidade. E para isso constituiriam a “Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo” com sede em Brasília. Das diversas reuniões realizadas surgiram iniciativas que foram tomando corpo. Entre elas, estava uma coleção de livros para favorecer a divulgação e o embasamento da reflexão sobre a educação básica do campo, além de seminários nacional e estaduais.

> A Articulação Nacional por uma Educação do Campo é uma iniciativa fundamental para a construção de uma educação que realmente atenda às necessidades e particularidades das populações rurais. Esta articulação busca promover a inclusão social, a valorização da cultura camponesa e a luta por políticas públicas que garantam o direito à educação de qualidade no campo" (CALDART, 2004, p. 56).

Um outro grande marco no desenvolvimento da Educação do Campo como modalidade de educação foi a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, criado em 1998, a partir da mobilização dos Movimentos Sociais, em particular do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST. Este programa tinha como principal proposta alfabetizar e elevar o grau de escolaridade de jovens e adultos de projetos de assentamentos da reforma agrária.

O PRONERA se apresenta como uma importante política pública de educação para a população assentada da Reforma Agrária, por isso há uma forte atuação dos movimentos sociais como protagonistas desta política pública, que propõe uma educação diferenciada para os povos do campo, e é executada pelo governo brasileiro. Seu objetivo é fortalecer o mundo rural como território de vida em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, ambientais, políticas, culturais e éticas.

Segundo Arroyo, (2004), “o PRONERA representa um avanço significativo nas políticas educacionais para o campo, oferecendo uma educação contextualizada e ligada às necessidades dos assentados, promovendo a justiça social e a cidadania ativa".

> O PRONERA é uma conquista dos movimentos sociais do campo, especialmente do MST, que luta por uma educação que respeite e valorize a cultura e os saberes das populações rurais, contribuindo para a emancipação e o desenvolvimento sustentável dessas comunidades" (FERNANDES, 2006, p. 143).

Em 2002, foi aprovação as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, pelo Conselho Nacional de educação, seguindo o parecer e o voto da relatora Conselheira Edla de Araújo Lira Soares, e estão instituídas na

Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002.

A partir dessa aprovação, o parecer do Conselho Nacional de Educação define as seguintes diretrizes para as escolas do campo, que incorpora a concepção de Educação do Campo, define a identidade das escolas do campo, e a sua autonomia na construção de um projeto político pedagógico adequado à realidade e necessidade dos camponeses e camponesas, em conformidade com a Lei 9394/96 – LDB, no seu Artigo 28:

> "Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente.
> I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
> II - Organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas;
> III - adequação à natureza do trabalho na zona rural".

Para a educação desenvolvida em espaços não formais as Diretrizes propõem uma abordagem abrangente e inclusiva para a educação, reconhecendo a importância de valorizar e integrar os saberes e práticas das comunidades rurais, a partir da valorização dos saberes locais, educação contextualizada, formação de educadores participação comunitária, apoio a projetos e iniciativas comunitárias, flexibilidade e inovação pedagógica, articulação com políticas públicas, além de promover a articulação entre a educação formal e as práticas educativas não formais.

Para Gadotti, (2003), "as diretrizes para a educação básica nas escolas do campo, aprovadas em 2002, sinalizam um compromisso com a construção de um projeto educacional que dialoga com a realidade do campo, promovendo uma educação crítica, democrática e emancipadora". "As diretrizes operacionais aprovadas em 2002 representam um avanço significativo na política educacional brasileira, ao institucionalizar uma Educação do Campo que busca a justiça social, a sustentabilidade e a valorização dos saberes locais". (FERNANDES, 2003),

No ano de 2003, há a instituição do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. Cria-se a necessidade de consolidar um grupo permanente de trabalho para articular e encaminhar as ações que seriam desenvolvidas no campo da Educação do Campo.

Em 2004, tem -se a criação, no âmbito do Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, à qual está vinculada a Coordenação-Geral de Educação do Campo.

Ainda em 2004, aconteceu a IV Conferência nacional sobre Educação do

Campo; Construção de Políticas Publica, este evento também foi realizado em Luziania-GO, com a participação de muitos movimentos sociais do campo, universidades e outros parceiros, o principal objetivo era discutir políticas públicas para a Educação do Campo. Também tive a oportunidade de participar desta conferência, desta vês como universitário da UFPA através do Programa Nacional de Educação nas Áreas de Reforma Agrária – PRONERA.

No ano de 2005 outra conquista importante, foi a criação do Programa Saberes da Terra, para escolarização de jovens do campo, do 6º ao 9º ano, com intuito de reparar a defasagem série-idade. O debate à cerca de uma formação de educadores específica para as escolas do campo foi incentivo para a criação de um programa de formação específico para esse público, e em 2006 o MEC instituiu o PROCAMPO através do qual foram abertas a partir de 2007, turmas de Licenciatura em Educação do Campo em várias IES.

Em 2008 tem-se um texto complementar às Diretrizes Operacionais, Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, reforçando o direito dos povos do campo: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros à universalização do acesso e a permanência nas escolas, com um ensino de qualidade em todo o nível da Educação Básica.

No ano de 2010 outra grande conquista para os povos do campo, que foi a Instituição da Política Pública de Educação do Campo, através do Decreto Lei nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, quem vem reforçar o direito dos camponeses e camponesas à educação básica e superior. E dispõem sobre o Pronera, seus objetivos, beneficiários, e cursos ofertados, comissão nacional, o que se constitui um avanço, pois sai da esfera de apenas um programa e passa a ser política pública.

> O PRONERA é um exemplo de como as políticas públicas podem ser direcionadas para atender as demandas específicas das populações rurais, promovendo uma educação crítica e emancipadora, que contribui para a transformação social e a construção de uma sociedade mais justa" (GADOTTI, 2009. P.176).

Além destes, houve vários outros eventos importantes de níveis nacional, regional e estadual que contribuíram significantemente para a consolidação da Educação do Campo. Há ainda muitos convênios, projetos e diversas iniciativas e experiências sendo desenvolvidas de forma a favorecer essa discussão. Já foi mencionado anteriormente sobre um conjunto de iniciativas relativas à Educação do

Campo, a partir da década de 1990, por parte da sociedade civil e do Estado, em resposta a uma forte pressão por parte dos movimentos sociais.

Há uma mudança significativa a partir da própria concepção de educação rural, agora intitulada de Educação do Campo, que expressa, segundo Caldart, (2004), um processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, gestada desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de luta de suas organizações. O nome Educação do Campo, ainda que incorpore uma rica discussão e mobilização social, tem limites em termos de capacidade explicativa, tendo em vista a já assinalada diversidade de sujeitos, contextos, culturas e formas de produção e ocupação do meio rural.

Diante de tudo que já foi exposto é possível afirmar que à amplitude da educação, seja no campo ou na cidade, deve levar em consideração os diversos espaços e formas de aprendizagem para além da escola. “Tomamos como base a concepção de formação como um processo em permanente construção, permeada de contradições e determinada por condições objetivas e subjetivas, em que os sujeitos sociais vão se constituindo.” (Vendramini, 2004).

Assim sendo a Educação do Campo vem de encontro com essa concepção, o conteúdo e a forma deve ser pensados pelos próprios sujeitos que vive no e do campo, enfatizando os elementos de sua formação histórica e cultural, sem perder de vista os elementos comuns e necessários a efetiva formação do sujeito do campo.

Caldart (2012), “comenta que esse modelo de educação nasceu vinculado aos trabalhadores pobres do campo, aos trabalhadores sem-terra, sem trabalho, dispostos a reagir e a se organizar contra situações em que se encontravam ampliando o olhar para o conjunto dos trabalhadores do campo’.

As práticas educativas e formativas vividas pelos sujeitos do campo se desenvolvem a partir de uma pedagogia das lutas e dos movimentos sociais, e estes sujeitos questionam o tempo, o espaço e as relações sociais que estabelecem no meio onde estão inseridos.

A Educação do Campo trata-se é uma modalidade e concepção de educação que nasce das demandas dos movimentos sociais do campo, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/1996), porém muito pouco, ou quase nada, há de correspondência produtiva entre um e outro feito histórico.

> Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação

> Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. (BRASIL, 2002, p.35).

Munarim (2016), “ressalta que a terminologia Educação do Campo surgiu no discurso dos movimentos sociais do campo, em 1998, a partir da 1ª Conferência Nacional de Educação Básica do Campo já mencionada anteriormente. Foi aí que o conceito começou a ser deliberadamente construído por aqueles sujeitos protagonistas que organizaram o evento, tomando por base o próprio acúmulo de conhecimento e as estratégias para os momentos vindouros”.

Em ambas as perspectivas sobre a Educação do Campo vinculam a política à pedagogia, mesmo sendo abordada a partir de focos diferentes. Caldart (2012), “alerta que a Educação do Campo marca um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e as organizações que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas”. Para essa autora, os objetivos e os sujeitos da Educação do Campo remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e da sociedade do meio campesino, bem como ao embate de classe entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto do país e da sociedade, e nas concepções de política pública, educação e formação humana.

Segundo Munarim (2016), “a Educação do Campo não é somente o que consta na legislação, pois para efeitos de políticas governamentais circunstanciais e direcionamento das práticas escolares é preciso considerar a legitimidade desta modalidade de educação a partir das experiências realizadas pelos movimentos sociais e pelos protagonistas”.

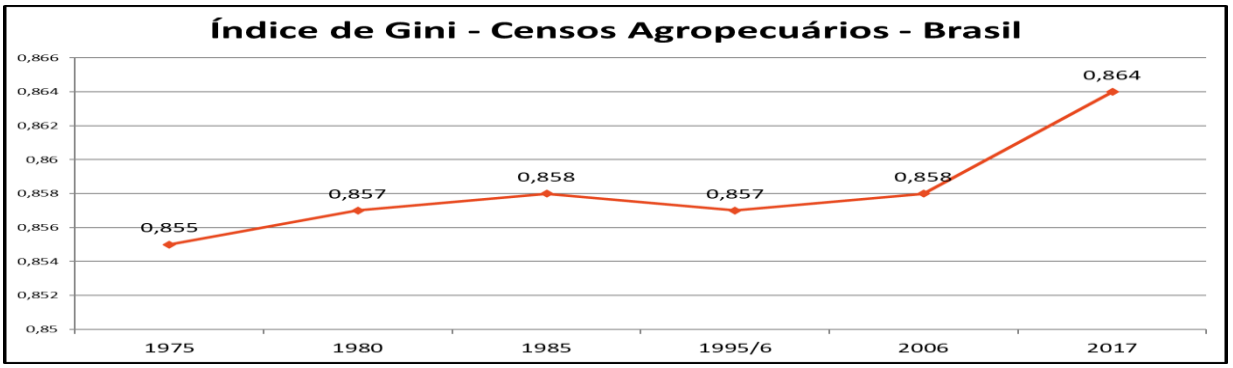
A Educação do Campo propõe um fazer pedagógico comprometido com a particularidade de cada indivíduo e considera o contexto histórico onde esse está inserido, formando sujeitos que valorizem a própria cultura, os saberes e a identidade.

> A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana. (CALDART, 2012, p. 259)

Neste contexto o Assentamento Califórnia se destaca como um espaço social onde se constroem saberes e práticas que promovem a Educação do Campo. Nesse território, a vivência coletiva e a troca de experiências entre os camponeses fortalecem a identidade cultural e agrícola, criando um ambiente propício para a aprendizagem contextualizada. A organização comunitária do assentamento possibilita a implementação de práticas pedagógicas que valorizam o conhecimento local e contribuem para a formação de cidadãos críticos e comprometidos com o desenvolvimento sustentável. Assim, o Assentamento Califórnia se configura como um exemplo de como os espaços sociais camponeses podem impulsionar uma Educação do Campo inclusiva e transformadora.

A Educação do Campo na atualidade precisa ser compreendida a partir de uma relação dialética entre campo, educação e políticas públicas. A Educação dos e não para os camponeses está vinculada a realidade da ciência, trabalho, cultura, e das lutas sociais. Luta por políticas públicas que garantam o acesso universal à educação de qualidade, proporcionado formação humana da classe trabalhadora camponesa vinculada a uma concepção de campo, o território camponês. Diante disse pode-se refletir sobre a educação a partir do campo da Educação do Campo, pois historicamente o campo onde se desenvolve a Educação do Campo é marcado pela concentração de terras e desigualdade social.

**Gráfico 1** - Concentração de terras e a desigualdade no Brasil.



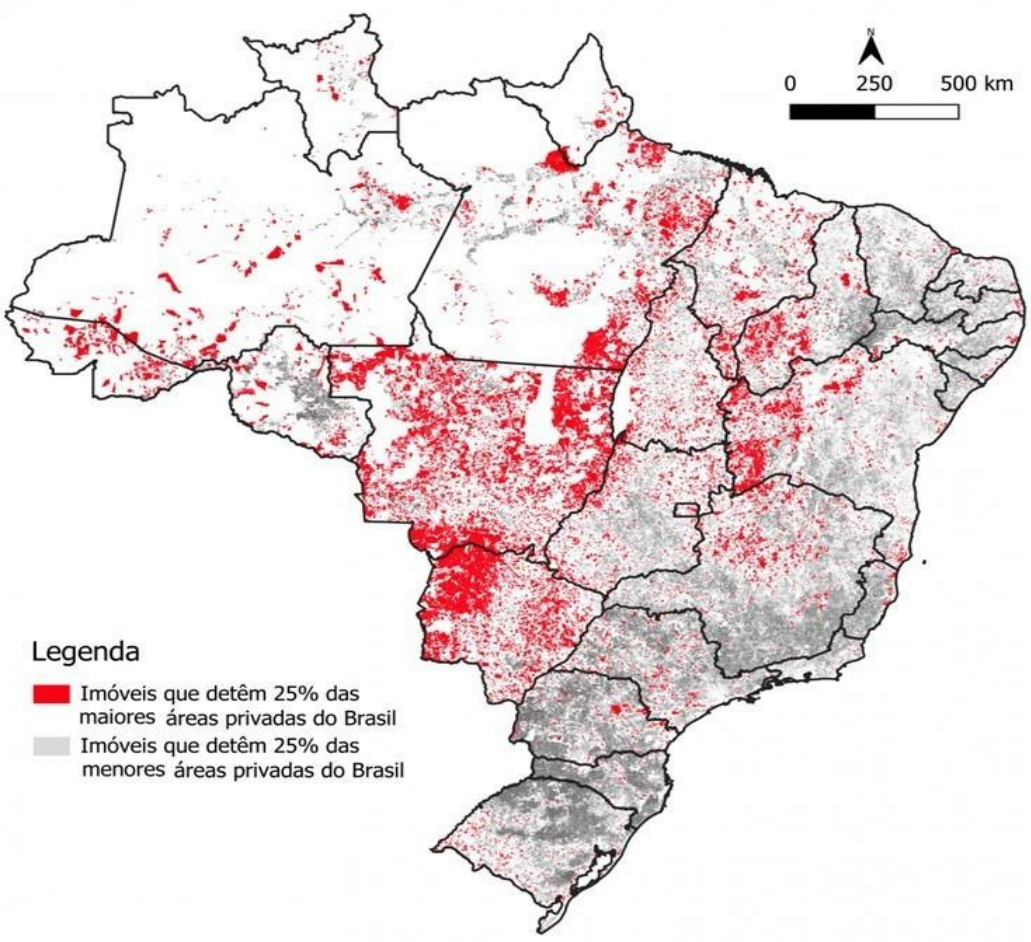

Fonte: Censo Agropecuário/IBGE 2017.

Como se ver no gráfico acima entre os anos de 1975-1985, houve um aumento na desigualdade na distribuição de terras agrícolas. E entre 1985-1995/6, uma leve diminuição na desigualdade, porém entre 1995/6-2006, o índice permaneceu praticamente estável, com uma ligeira diminuição. Já entre os anos de 2006-2017, esse índice aumentou de forma significativa indicando um aumento considerável na

desigualdade na distribuição de terras agrícolas no Brasil.

Ainda de acordo com o IBGE (2017), “25% de toda a terra agrícola do Brasil é ocupada pelos 15.686 maiores imóveis do país (0,3% do total de imóveis). Para alcançar os outros 25% da área total é necessário somar as áreas dos 3.847.937 menores (77% do total de imóveis). 10% maiores imóveis ocupam 73% da área agrícola do Brasil, enquanto o estrato dos restantes 90% menores imóveis ocupa somente 27% da área”, como mostra a imagem 1.

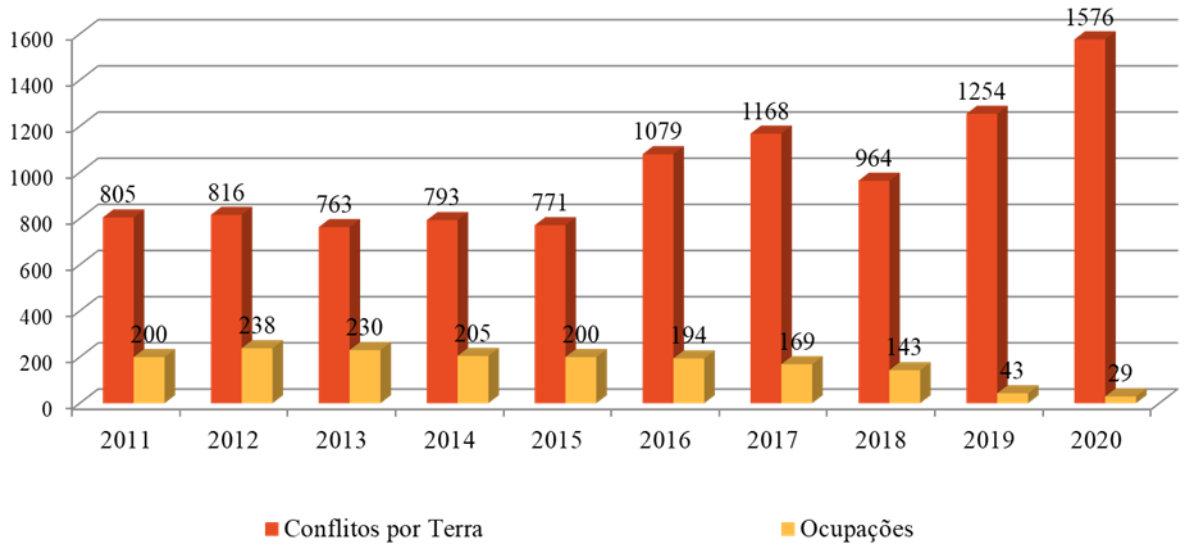
**Imagem 1**- Demonstrativo da distribuição do território brasileiro.




Fonte: Censo Agropecuário/IBGE 2017.

A distribuição de terras no Brasil ainda é extremamente desigual, uma pequena elite detém vastas áreas rurais, enquanto milhões de agricultores familiares e trabalhadores sem-terra lutam por acesso a propriedades para subsistência. Movimentos sociais como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) continuam a pressionar por uma reforma agrária mais justa e abrangente, buscando corrigir estas históricas disparidades e promover um desenvolvimento rural sustentável.

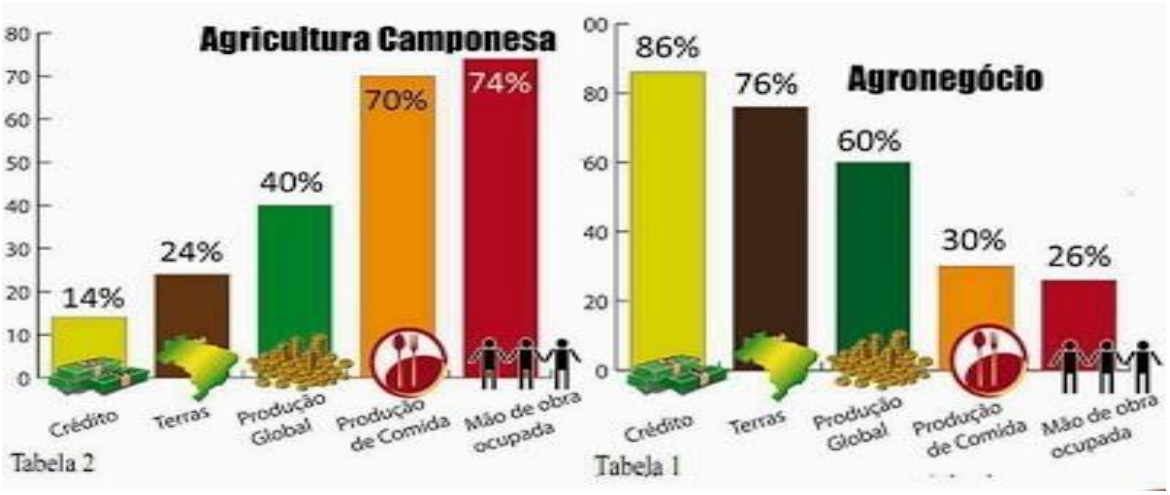
**Gráfico 2** - Conflitos e ocupações de terra – 2011-2020




Fonte: Censo Agropecuário/IBGE 2020.

Entre os anos de 2011 e 2020, o Brasil vivenciou uma intensificação dos conflitos e das ocupações de terra, refletindo a persistente desigualdade fundiária e a luta por reforma agrária. Nesse período, movimentos sociais como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) realizaram diversas ocupações de fazendas consideradas improdutivas ou adquiridas ilegalmente, buscando pressionar o governo por redistribuição de terras.

**Tabela 1 –** Projetos de campo em disputa




Fonte: Censo Agropecuário/IBGE 2020.

No campo brasileiro, há projetos em disputa, que refletem interesses

divergentes entre grandes proprietários rurais, agricultores familiares, movimentos sociais e governos. Esses projetos em disputa revelam um campo de batalha ideológico e econômico no Brasil rural, onde a busca por um desenvolvimento mais justo e sustentável desafia os interesses estabelecidos e promove um debate crucial sobre o futuro do país.

O modelo de desenvolvimento que o Brasil adotou anos (60 e 70) trouxe grandes implicações para o campo como a industrialização da agricultura e a revolução verde, com a implementação do programa de desenvolvimento do capitalismo na agricultura e na pecuária, que se baseia na produção voltada para o lucro e para o mercado, através do melhoramento genético / hibridismo, a utilização de agroquímicos, a mudança na infraestrutura agrícola (mecanização) e uso de transgênicos.

Com isso tem-se a ampliação das desigualdades sociais que distancia as possibilidades do campo se elevar no contexto da economia e a estrição dos sujeitos do campo de compreender sua realidade, e a limitação para consolidação do espaço de vida. Tem-se também a identidade campesina moldada pelo que a escola repassa (verdade). Sistema educacional que fortalece preconceitos, forma profissionais despreparados para atuar nas escolas do campo, que desconsideram o campo, suas problemáticas, sua realidade como um todo.

> E apesar da violenta ofensiva do capital, os camponeses e camponesas nos seus diversos territórios, resistem, lutam e vivem, disputando o projeto de campo e constituindo-se numa força social relevante na disputa de projeto de sociedade. As áreas de reforma agrária; os territórios indígenas e quilombolas; as reservas extrativistas; as comunidades tradicionais são um contraponto, a última trincheira para o avanço da destruição capitalista e o solo fértil de onde fecundou a Educação do Campo. (SILVA, 2024, p. 4)

Os movimentos sociais e os pequenos agricultores defendem um modelo de desenvolvimento rural baseado na agricultura familiar e na agroecologia. Este projeto busca promover a sustentabilidade ambiental, a justiça social e a segurança alimentar local. Defensores deste modelo argumentam que ele é mais inclusivo, preserva a biodiversidade e melhora a qualidade de vida das comunidades rurais.

Assim a Educação do Campo é constituída na encruzilhada do avanço do capital no campo a atualidade do Estado neoliberal.

> No entanto, sob a hegemonia do capital, a educação básica da classe trabalhadora – do campo e da cidade – se subsome aos seus interesses objetivos e subjetivos de reprodução, restringindo-se na atualidade às habilidades e competências do mercado do desemprego, cujas principais e cada vez mais reduzidas formas de trabalho são flexíveis e precarizadas,

> predominando a formação de um exército de excluídos jogados à própria sorte, sob o fetiche do empreendedorismo. (SILVA, 2024, p. 6)

Com isso a Educação do Campo parte da crítica à educação e escola hegemônica capitalista, a partir da negação do acesso ao conhecimento historicamente construído, formação unilateral para o mercado de trabalho, conhecimento fragmentado e desconectado da realidade, relações hierárquicas de subordinação, e reprodução dos valores capitalistas. Para Silva (2022), “efetivamente, a educação da cidade que se crítica é a educação capitalista que se hegemoniza no espaço urbano e chega precariamente e fragmentariamente ao campo tal qual se concebeu”.

A Educação do Campo se orienta por diversas teorias pedagógicas como, a Pedagogia Socialista, Pedagogia Histórico Critica, Pedagogia Freiriana, Pedagogia da Alternância, e Pedagogia do Movimento Sem Terra. Essas teorias aportam algumas contribuições fundamentais para o seu desenvolvimento, o campo como atualidade, formação de lutadores e construtores, formação multilateral, conhecimento como práxis, conhecer para transformar, e atrizes formadoras do ser humano como matrizes pedagógicas.

Sendo a Educação do Campo uma prática social ainda em processo de constituição histórica, tem algumas características que podem ser destacadas. Esta se constitui como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não a qualquer educação). Assume a luta por políticas públicas mais abrangentes ou mesmo o embate entre diferentes lógicas, sem deixar de ser luta pelo acesso à educação em cada local ou situação particular.

“Combina luta pela educação com luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território, reconhece e busca trabalhar com a diversidade de seus sujeitos [...] e a unidade no confronto principal e na identidade de classe que objetiva superar as relações sociais capitalistas”. (Caldart, 2012).

Ainda para (Caldart, 2012), “a Educação do Campo não nasceu como teoria educacional, suas questões são práticas. [Mas] ela exige teoria, e rigor de análise da realidade concreta (práxis), pensa a pedagogia desde a sua realidade específica, sem perder a totalidade, e a escola tem sido objeto central das lutas e reflexões pedagógicas da Educação do Campo pelo que representa no desafio de formação dos trabalhadores, porém conjuga a luta pelo acesso à educação pública com a luta contra

a tutela política e pedagógica do Estado. (não deve ser o Estado o educador do povo)".

Para ampliar a compreensão e ao mesmo tempo finalizar esta reflexão sobre os meandros da Educação do Campo, tem se a necessidade de apresentar alguns elementos sobre a sua constituição como política pública. Pois tem-se entendia que essa modalidade de educação também se institui como política pública, inclusive numa conjuntura contraditória de avanço do capital sobre o campo.

> [...] a Educação do Campo se institui como política pública envolta em desafios e contradições para sua implementação face ao avanço do capital sobre o campo brasileiro, sobretudo com o agronegócio, restringindo o território camponês; e no campo da educação, com a expansão da esfera do mercado educacional em detrimento à educação como política social e a intensificação da ação dos aparelhos privados de hegemonia do capital, na disputa dos projetos de educação. (SILVA, 2022, p. 53-54)

A Educação do Campo como política pública enfrenta desafios significativos, como a infraestrutura inadequada, a falta de recursos e a necessidade de maior integração entre as diferentes esferas de governo. No entanto, a Educação do Campo é fundamental para promover a inclusão social, reduzir as desigualdades e apoiar o desenvolvimento sustentável das áreas rurais, contribuindo para a construção de um Brasil mais justo e equitativo.

> É, portanto, a histórica negação da educação escolar às populações camponesas, decorrente do próprio desenvolvimento capitalista, e o reconhecimento da importância do conhecimento socialmente produzido para a afirmação do território camponês, na atualidade, que orientarão a luta em defesa do direito, demarcando o lema da II Conferência Nacional de Educação do Campo, em 2004: "Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado!". (SILVA, 2022, p. 57).

A Educação do Campo como política pública no Brasil busca garantir o direito à educação de qualidade para as populações rurais, valorizando suas especificidades culturais e socioeconômicas. Instituída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e reforçada pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), essa promover uma educação contextualizada e relevante para os sujeitos do campo. com isso apresenta-se uma relação das principais políticas públicas já conquistadas.

Em 1997, o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária – I ENERA., em 1998, a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo e Criação do Programa Nacional de Educação em Áreas de Reforma Agrária – PRONERA. Em 2002, houve a Publicação da Resolução CNE/CEB nº 01/2002 - Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, e em 2024, foi criada a

Coordenação Geral de Educação do Campo, vinculada à SECAD/MEC, e foi realizada a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo. Já em 2005/2006, foram criados os Comitês estaduais executivos da política de Educação do Campo.

Em 2006, institui-se o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo PROCAMPO que financia Cursos de Licenciatura em Educação do Campo o e Programa Saberes da Terra que oferta Educação de Jovens e adultos - EJA e formação profissional para jovens do campo. no ano de 2008, saiu a Resolução CNE/CEB nº 02/2008 que estabelece diretrizes complementares da Educação do Campo. posteriormente em 2010, teve-se o Decreto nº 7.352/2010, dispôs sobre a política nacional de Educação do Campo, institucionaliza o PRONERA como política pública e institui o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), além da Resolução nº 04/2010 que define novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e estabelece a Educação do Campo como modalidade da Educação Básica. Tem-se ainda neste mesmo ano a Organização do Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC.

Já em 2013, o Programa Escola Ativa foi reconfigurado como Ação Escola da Terra, e mm 2016, com a mudança radical da política brasileira tem-se a extinção da SECADI e da Coordenação de Educação do Campo e desestruturação do PRONERA. Com a retomada de um novo momento da política nacional em 2023, houve a Recriação da SECADI e da Coordenação de Educação do Campo e reestruturação do PRONERA, e a Resolução CNE/CP nº 01/2023, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância.

Em relação aos marcos legais da Educação do Campo tem-se, o Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e Resolução CNE/CEB nº 01/2002. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. o Parecer CNE/CEB nº 01/2006. Dias Letivos para aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). O Parecer CNE/CEB nº 23/2007 e Resolução CNE/CEB nº 02/2008. Institui Diretrizes Complementares para a Educação do Campo. Tem se também o Decreto nº 7.352/2010. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. A Resolução CNE/CEB nº 04/2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, e o Parecer CNE/CP nº 22/2020 e Resolução CNE/CP nº 01/2023. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância.

Sobre a demarcação da Educação do Campo no estado do Maranhão pode-se

apontar os seguintes elementos, em 2004 foi instituído o Comitê Executivo Estadual da Educação do Campo (desarticulado em 2020) e rearticulado em 2024, com mais de vinte entidades como universidades movimentos sociais. No âmbito do Comitê foi organizado os Referenciais para a Educação do Campo, o governo do estado reivindicava a autoria do documento e este foi encaminhado para o Conselho Estadual do Maranhão mesmo com o texto em fase de finalização;

Município(s) do Estado incluiu Educação do Campo como capítulo no Plano Municipal de Educação - Açailândia, Nina Rodrigues e Itapecuru. Programas e/ou Políticas de Formação inicial estão em desenvolvimento no Estado, como a Licenciatura em Educação do Campo, Licenciatura Intercultural Indígena criado em 2016, na Universidade estadual do Maranhão- UEMA (Campus São Luís). O PRONERA com cursos de Graduação e Técnico profissionalizante. A Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (Liesafro) criado em 2015, na Universidade Federal do maranhão- UFMA (Campus São Luís), a Especialização em Educação do Campo em 2015 /UFMA, a Escola da Terra / Curso de aperfeiçoamento – 2024, e a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs (EFAS e CFR).

Atualmente tem se em curso as seguintes políticas de Educação do Campo; no âmbito do Ministérios da educação, a Diretoria de Políticas de Educação do Campo e Educação Escolar Indígena e Educação Ambiental; Comissão Nacional de Educação do Campo; a Reformulação de instrumentais do Censo Escolar no INEP para dar visibilidade à educação escolar do campo, indígena e quilombola; retomada de obras (PAC Educação; PDDE Campo; PDDE Água...)

Fortalecimento das LEdoCs. Financiamento. PARFOR Equidade; Expansão da formação do Escola da Terra. 40 turmas de Aperfeiçoamento e 20 de Especialização da Escola da Terra. Integração com Formação Inicial; Retomando as discussões do PIBID e Residência Pedagógica para a Educação do Campo. Retomando a produção de material didático e pedagógico específico e os projetos arquitetônicos para construção de escolas com o FNDE; EJA Médio Integrado à Formação Profissional para camponeses, quilombolas e indígenas: “Povos do Brasil” e o Seminário Nacional, de 28/02 a 02/03, na Bahia, além da Previsão da III Conferência Nacional da Educação do Campo, em 2024.

Nos âmbitos do PRONERA tem-se; a Recomposição da Coordenação Nacional do PRONERA e Comissão Pedagógica Nacional. Atualmente existem 35 cursos em execução, para os quais foram suplementados 5 milhões para 2023 e mais 20 milhões

para novos projetos apresentados em 2023. 42 novos cursos aprovados em 2024. A perspectiva orçamentária em discussão no PPA para o PRONERA, nos próximos anos, é na ordem de 100 milhões/ano. Recomposição dos valores estudante/ano e das bolsas. O Manual do PRONERA está sendo atualizado. Tem ainda a Retomada de articulação com CNPQ para cooperação nos Programas de Residência Agrária e Residência Agrária Jovem.

As políticas públicas voltadas para a Educação do Campo são essenciais para promover a inclusão e a equidade no acesso à educação de qualidade. Elas visam atender às especificidades das populações rurais, respeitando suas culturas e modos de vida, e garantindo a formação integral dos estudantes. Essas políticas devem ser continuamente aprimoradas, com a participação ativa das comunidades locais, para assegurar que contribuam efetivamente para o desenvolvimento sustentável e a redução das desigualdades no meio rural.

## 2.3. Princípios pedagógicos da Educação do Campo nas Diretrizes e no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)

A Educação do Campo mistura terra com gente, e esse processo, a formação é um elemento constante, e a Educação do Campo é o pano de fundo das ações educativas, a construção da consciência dos camponeses e camponesas é foco central das ações políticas e pedagógicas.

Os princípios pedagógicos da Educação do Campo, presentes nas Diretrizes e nas práticas do MST, representam uma visão de educação que respeita e valoriza as realidades rurais. Eles demonstram um compromisso com a formação integral dos estudantes e com a transformação social, evidenciando a importância de uma educação que esteja em sintonia com as necessidades e aspirações das comunidades do campo.

Para nortear a atuação política e pedagógica, o setor de educação do MST, conforme a Cartilha do Setor de Educação do MST (2002), desenvolveu os princípios filosóficos, que dizem respeito a visão de mundo e as concepções gerais em relação à pessoa humana, a sociedade e ao que o movimento entende por educação, remetendo aos objetivos estratégicos do trabalho educativo, que são os seguintes: Educação para a transformação social; Educação de classe, massiva, orgânica,

aberta para o mundo, voltada à ação e aberta para o novo; Educação para o trabalho e a cooperação; Educação para as várias dimensões da pessoa humana e Educação como processo permanente de formação/transformação humana.

A Educação do Campo como uma modalidade de educação, propõe uma prática pedagógica para a socialização dos saberes produzidos historicamente pela humanidade. O conhecimento não pode ser de domínio privado, pois, sendo uma construção coletiva deve ser socializado a todos aquelas que necessitam. No contexto das práticas educativas da Educação do Campo, o processo de externalização busca converter o conhecimento acumulado em conhecimento explícito, por meio da utilização de experiências e vivências provocadas pelo diálogo ou pela reflexão coletiva.

A educação para os camponeses e camponesas apresenta a necessidade do processo de combinação, que consiste na sistematização e aplicação do conhecimento explícito e da informação. Esse processo propõe agregar conhecimentos explícitos, novos ou já existentes, num sistema de conhecimento como um conjunto de especificações para um novo produto ou serviço.

Aprender a fazer algo incorporando um conhecimento novo sempre foi uma premissa da educação crítica e libertadora. Para a Educação do Campo essa prática deve ser incorporada no fazer pedagógico. Por meio da internalização, a pessoa descobre que o conteúdo pode ser aplicável com um significado mais rico e com um valor modificado. A internalização do conhecimento enfatiza a eficácia na organização das transações das ideias mais simples para as mais complexas.

Em suma, entende-se por conhecimento a incorporação de um conceito novo, ou original sobre um fato ou fenômeno qualquer. O conhecimento não nasce do vazio e sim das experiências que se acumulam na vida cotidiana, desde experiências, dos relacionamentos interpessoais, das leituras de livros e artigos diversos.

Partindo dessa concepção, entende-se que o indivíduo é construído pelas interações que estabelecem no contexto histórico e cultural. Afinal, os sujeitos em processo de formação humana aprendem e se desenvolvem a partir das relações sociais estabelecidas com outras pessoas.

Freire (2006), “entende que as interações e relações sociais vivenciadas por esses sujeitos, são eixos indispensáveis para a obtenção de conhecimentos agregados à formação enquanto ser humano. Portanto, a Educação do Campo se faz necessária para a construção e o desenvolvimento de uma formação que parta da

realidade campesina”.

Em síntese, compreende-se por interações sociais quando há uma recíproca comunicação entre os indivíduos. No entanto, muitos estudiosos ressaltam que a interação envolve diversas formas e pode ocorrer entre uma ou mais pessoas, assim como essa relação pode ser estabelecida em diferentes ambientes. A interação social promove um sentido de significado e propósito para a vida, protegendo a pessoa contra problemas que podem gerar comportamentos desviantes.

A Educação do Campo no Brasil é marcada por especificidades que visam atender às necessidades das populações rurais. Esse tipo de educação é pautado em princípios que consideram a realidade, a cultura, e as demandas dos povos do campo. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e as práticas educacionais do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) são exemplos significativos de como esses princípios são aplicados.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, orientam a organização do ensino nas áreas rurais, considerando a contextualização e relevância social. As práticas pedagógicas devem respeitar e promover a cultura, os saberes e as tradições das comunidades rurais buscando desenvolver a formação integral dos sujeitos promovendo sua autonomia e participação ativa na sociedade.

A integração de diferentes áreas do conhecimento é fundamental para a compreensão das questões complexas que envolvem a vida no campo, a prática sustentável e a educação agroecológica é essencial para a preservação do meio ambiente e a melhoria da qualidade de vida das comunidades rurais.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação do Brasil, orientam a implementação de uma educação que atenda às especificidades e necessidades das populações rurais. Os princípios pedagógicos dessas diretrizes são, respeito à cultura e identidade do campo, valorizar e respeitar as culturas, tradições e modos de vida das comunidades rurais, integrando esse conhecimento ao currículo escolar.

A contextualização do ensino, adaptando o conteúdo educativo à realidade do campo, considerando as experiências de vida e o trabalho, o ensino deve ser relevante e significativo para a vida no campo. Tem-se ainda o princípio da interdisciplinaridade, que deve promover a integração de diferentes áreas do conhecimento, facilitando a compreensão holística da realidade e das problemáticas do campo.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é conhecido por suas iniciativas educacionais que visam a formação de sujeitos críticos e comprometidos com a transformação social, assim foram elaboras os princípios pedagógicos do MST que se articulam com a Educação como Prática da Liberdade, inspirada por Paulo Freire, o MST vê a educação como um instrumento de libertação e empoderamento dos camponeses e camponesas.

No princípio da Pedagogia da Alternância, a metodologia alterna períodos de estudo com períodos de trabalho e vivência na comunidade, garantindo a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos. As práticas educativas do MST incentivam a autogestão e a participação democrática dos estudantes e da comunidade no processo educativo, além de defender a Educação em Tempo Integral. O MST promove uma educação que se estende para além do espaço escolar, envolvendo toda a comunidade em um processo educativo contínuo, em um processo marcado pela formação para a cidadania e a lutas sociais, na tentativa de formar cidadãos críticos e conscientes de seus direitos, capacitando-os para a luta por justiça social e reforma agrária popular.

Apesar de algumas diferenças nas abordagens, tanto as Diretrizes Operacionais quanto as práticas do MST compartilham objetivos comuns de promover uma educação contextualizada, crítica e transformadora. Ambas buscam atender às especificidades do campo, valorizando a cultura local, promovendo a sustentabilidade e formando sujeitos autônomos e participativos.

A educação do meio rural vem se transformando mediante as lutas realizadas pelos movimentos sociais (como o Movimento dos trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) que desde seu surgimento no sul do país na década de 80 com as conquistas da terra, bem como sua expansão e reconhecimento através das experiências políticas e pedagógicas em forma de luta.

A pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é um modelo educativo que se fundamenta na luta pela terra, justiça social e transformação da sociedade. Essa abordagem pedagógica está intrinsicamente ligada aos princípios de educação popular de Paulo Freire, valorizando a autonomia, o protagonismo dos educandos e a construção coletiva do conhecimento.

O MST, desde sua formação na década de 1984, buscou desenvolver uma pedagogia que respondesse às necessidades específicas das comunidades camponesas. A educação no MST não se restringe às salas de aula, mas se expande

para toda a vida comunitária, integrando o trabalho, a cultura e a política, diferenciando-se da educação rural tradicional por seu compromisso com a transformação social e a emancipação dos trabalhadores rurais. O enfoque da pedagogia do MST, está na formação integral que considera não apenas os aspectos cognitivos, mas também os sociais, emocionais e éticos. A educação deve preparar os indivíduos para atuarem de forma consciente e crítica em suas comunidades e na sociedade.

Para Caldart, (2000), “os principais objetivos da pedagogia do MST são: emancipação, que visa capacitar os educandos para que sejam capazes de compreender e transformar sua realidade. A autonomia, que serve para promover a autonomia dos indivíduos e das comunidades, incentivando o protagonismo e a auto-organização. A solidariedade, com o intuito de fortalecer os laços de solidariedade e cooperação entre os membros da comunidade. E a justiça social, que contribui para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, combatendo as desigualdades sociais e econômicas. Assim a pedagogia do MST significa um compromisso com uma educação que é, ao mesmo tempo, crítica, contextualizada, democrática e transformadora”.

A pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) fundamenta-se em princípios, estes têm como objetivo não apenas transmitir conhecimento, mas também promover a autonomia, a solidariedade e a justiça social, preparando os educandos para atuarem criticamente em suas comunidades e na sociedade. Assim tem-se os seguintes princípios:

A partir do “Princípio Pedagógico da Luta Social”, entende-se que o Movimento por Educação do Campo só é movimento porque está constantemente constituído pela luta, e, ao mesmo tempo, nos leva a refletir sobre nosso engajamento político-pedagógico. Ser sujeito sem-terra quer dizer que é um ato de ‘amor’ – assumir-se, identitariamente, como sujeito coletivo em construção permanentemente – em luta para transformar a realidade de opressão e exclusão em que se encontram milhares de seres humanos que foram excluídos, não só da terra, como também de sua própria dignidade enquanto pessoa.

> Tudo se conquista com luta e a luta educa as pessoas. Neste sentido, o virar o mundo de ponta-cabeça, que está presente na ação de ocupar um latifúndio, também está em tornar uma terra produtiva, em conquistar o apoio da sociedade para a causa da Reforma Agrária, em demonstrar quando um saque de alimentos pode não ser considerado um roubo, em conseguir trazer a escola para o campo, em aprender a ler mesmo já tendo muita idade, em

> manter-se como família nas diversas ações da luta pela terra, em enfrentar derrotas, em manter o brio nas situações de indignidade. (CALDART, 2000, Pag. 208)

Em meio a essa sociedade, percebemos o caos social e humano em que estamos inseridos enquanto país, enquanto modelo de sociedade e concepção de mundo, o MST a partir de suas práticas e vivências educativas que se dão na luta pela conquista da terra e a ampliação dos direitos fundamentais do ser humano pode nos ajudar a pensar um outro tipo de sociedade e de ser humano.

Junto com o aprendizado de que nada nos deve parecer impossível de mudar, vem outro muito importante: o aprender a produzir utopias, no sentido de construir um olhar para a vida e o mundo que projete um futuro balizado na convicção de que tudo pode ser diferente do que é; a esperança de que podemos construir uma nova sociedade e um novo ser humano.

Antes de entrar na luta pela terra, as famílias sem-terra têm diante de si a fome, a doença, o desemprego, a exclusão e a desesperança. Quando ocupam a terra, estas famílias põe os pés no seu futuro, e já enxergam aquela terra produzindo a fartura de alimentos que naquele momento ainda lhes falta; e se o MST realizar seu projeto educativo, logo estará enxergando não apenas a sua terra cultivada, mas também cultivando um olhar que alcance todas as terras do país sendo produzidas e produzindo gente com saúde, dignidade, sonhos e vidas humanas.

Outro aprendizado que nasce da luta pela terra é o da postura política e cultural de contestação social, ou seja, ao agir para transformar a situação de miséria e de exclusão na qual se encontram, os sujeitos sem-terra contribuem para a superação das injustiças sociais e para pensarmos um modelo de desenvolvimento que inclua a natureza e o ser humano.

Em relação ao “Princípio Pedagógico da Organização Coletiva”, a formação organizativa dos sujeitos se faz necessário para que o cultivo de suas culturas se dê de forma plena e coletiva. Assim como afirma (Caldarte, 2000), “acredita-se que todo ser humano necessita de raízes, e somente consegue criá-las participando de uma coletividade. Através dela consegue manter vivos certos tesouros do passado, ao mesmo tempo em que cultiva projetos de futuro”.

O MST cria raízes ao enraizar os sujeitos em uma coletividade que ele mesmo constrói através de sua organização e de sua luta. Fazer parte de um movimento social como o MST é sem dúvida uma das experiências mais decisivas na restauração humana

do sujeito camponês. O MST é a organização ou a coletividade produzida pelos trabalhadores/as em luta. Nesse sentido, dizer que o sem-terra se educam através da organização se refere aos dois significados combinados – os camponeses e camponesas se educam à medida que se organizam para lutar – e se educam também por tomar parte de uma organização que lhes é anterior.

Nesse sentido identifica-se alguns componentes educativos desses princípios pedagógicos presentes no MST: o enraizamento; a coletividade em luta; a força educativa do coletivo e da comunidade. O MST é formado em sua maioria por pessoas que foram desenraizadas, por terem sido expulsas da terra, mas também por um conjunto de processos de exclusão social a que isto acabou levando. Voltar a ter raízes é certamente uma das grandes e primeiras conquistas dos camponeses e camponesas que adentram no MST.

> O MST se enraíza enraizando os sem terra em uma coletividade que eles mesmos constroem através de sua luta e organização. Fazer parte da coletividade chamada MST é, sem dúvida, uma das experiências decisivas na conformação humana do sujeito Sem Terra. Na experiência de formação dos sem terra pelo Movimento, pois, a organização coletiva também figura como princípio educativo. Os espaços-tempos de enraizamento estão presentes no grupo do acampamento, na terra, na família sem terra, na cultura material de quem luta e trabalha na terra, nas diversas práticas sociais, na possibilidade de estar em uma escola e na própria cultura do Movimento. (CALDART, 2000 p. 215)

Nesse sentido, fazer parte das experiências organizativa do Movimento dos trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é formar-se na alteridade como sujeitos sem-terra nas relações sociais que produz e reproduz *os espaços-tempos*, e que acabam interferindo pedagogicamente em diversas dimensões do ser humano.

No que se refere ao “Princípio Pedagógico da Terra”, este princípio pedagógico busca estabelecer o elo de ligação entre a terra, o trabalho, a produção e o processo de educação e formação para a vida coletiva enquanto sujeitos Sem Terra. Como afirma Caldart (2000), assim como é possível lavrar a terra, trabalhando-a para que se reproduza em vida, alimentos, beleza, também é possível lavrar o ser humano, justamente para que se produza e reproduza na plenitude de sua humanidade, no seu fazer-se humano, no seu devir histórico.

O ser humano, nas várias culturas e fases históricas, revelou essa intuição segura: pertencemos a Terra; somos filhos e filhas da Terra; somos Terra que atingiu um estágio de consciência e de reflexividade. E neste sentido que a palavra homem vem de húmus. Viemos da Terra e a ela voltaremos. “A terra não está à nossa frente

como algo distinto de nós mesmos. Temos a Terra dentro de nós" (Boff, 2000). Este princípio pedagógico é um dos mais antigos, pois se faz presente na formação do próprio Movimento e que põe em movimento a formação dos sujeitos sem-terra através do processo de produção das condições materiais da existência.

O MST possibilita o trabalho na terra (preparar a terra, plantar a semente, adubar, molhar e cuidar), isso significa dizer que as coisas não nascem prontas, precisam ser cuidadas e cultivadas. São as mãos do agricultor, do camponês, da camponesa, da criança, do jovem, do velho, do professor que vão fazendo com que cada planta cresça e se desenvolva, com que cada criança aprenda e tenha orgulho de ser sem-terra.

É do trabalho de suas mãos que os camponeses e camponesas se tornam sujeitos de sua formação e produzem sua existência, produzem o pão, o leite, o arroz, o feijão, o remédio, o conhecimento e tudo que necessitam para viverem com dignidade e humanidade. Se no capitalismo o fruto do trabalho é privilégio de uma minoria, no MST os resultados do trabalho são distribuídos entre todos de forma igualitária não havendo necessitados entre eles.

Já no "Princípio Pedagógico da Cultura", entende-se que essa se faz presente na luta pela terra, na organização coletiva, no processo produtivo, nos momentos de celebração e mística, nas palavras de ordem, nas músicas. Esse sentimento de pertença se manifesta através dos símbolos, das frases, dos cartazes, da mística, da bandeira do MST, do boné, da camisa, da organização, da postura e do comportamento de cada sem-terra que faz parte do MST. Trata-se de compreender como o próprio MST vai se transformando em referencial cultural educativo dos próprios sujeitos através de seus símbolos e ações.

Neste sentido pode-se entender o conceito de cultura a partir de Caldart (2000), "como um modo de vida que articula costumes, objetos, comportamentos, convicções, valores, saberes, que embora díspares e por vezes até contraditórios entre si, possuem um eixo integrador ou uma base primária que nos permite distinguir um modo de vida de outro, uma cultura de outra, um projeto de sociedade de outro".

O MST intencionaliza ações, valores, comportamentos, símbolos que favorecem a formação e o processo de educação e valorização dos saberes, da cultura e da identidade dos professores e da comunidade, fortalecendo a luta coletiva por uma educação no e do campo? Acreditamos que sim. A mística, por exemplo, é um processo que pode ser interpretado nesta perspectiva, ou seja, de fortalecimento da

identidade de ser sem-terra e de pertencer a um Movimento como é o MST.

Se entender a mística como um dos componentes da cultura e cultura como um conjunto de práticas, comportamentos, valores, posturas, convicções, ideias, que se produzem e reproduzem desde uma luta social e que projetam um mundo diferente, então podemos afirmar que a matriz pedagógica da cultura projeta um modo de ser que conduz ao resgate da memória histórica da luta pela terra, do cultivo dos valores de solidariedade e de justiça que possibilita o enraizamento e o processo de formação dos sujeitos do campo.

E com o “Princípio Pedagógico da Escolha” compreende-se que a Educação do Campo brota das múltiplas escolhas que temos que fazer a cada dia. A nossa vida é feita de escolhas e delas dependem o rumo de nossa vida e do processo histórico que estamos inseridos. As escolhas não podem ser apenas individuais e nem ser apenas de um coletivo. Cada escolha é feita pela pessoa movida por valores que são uma construção coletiva. Ser Sem Terra é uma escolha pessoal, motivada por uma condição social e movida por valores que fazem este sujeito não se conformar com a situação de miséria. As pessoas se educam, se humanizam quando exercitam a possibilidade de fazer escolhas e refletir sobre elas. Quando assumem responsabilidade pelas próprias decisões. As pessoas aprendem a dominar impulsos, influências, e aprendem que a coerência entre os valores que se defendem com palavras e os que se pratica, é um desafio sempre em construção.

Portanto, para concluir, essa nova percepção e prática de educação, tal como tentamos corroborar e que estar se construindo no interior dessa organização e movimento social do campo, é coerente com um novo entendimento desses sujeitos sobre a questão das conquistas de políticas públicas, entre o que, a educação nas escolas do campo vem trabalhando, principalmente, como fator de fortalecimento de suas lutas e de construção de suas identidades.

As reflexões apresentadas aqui no sentido de contextualizar as questões problemas deste estudo, que, pois, tem-se como foco deste trabalho a Educação do Campo em uma perspectiva formal e não formal.

O objeto de análise será o processo de formação e conscientização política dos camponeses e camponesas a partir das ações formativas ou pedagógicas que são desenvolvidas pelos camponeses e camponesas como: professores, estudantes, lideranças comunitárias, famílias assentadas e militantes do MST no Assentamento Califórnia no município de Açailândia no Estado do Maranhão. No Assentamento

Califórnia, os princípios da Educação do Campo e da Pedagogia do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) se entrelaçam para criar uma proposta educativa única e transformadora.

## 2.4. Consciências social dos camponeses e camponesas a partir dos territórios da reforma agraria.

Ao longo deste capítulo, adentra-se nos intricados campos da construção da consciência camponesa nos territórios marcados por lutas pela terra e dignidade. Cultivar uma consciência camponesa é mais do que semear a terra; é plantar raízes profundas na história, nas lutas passadas e presentes. Nos territórios da reforma agrária, onde a terra é tanto palco quanto testemunha, emergem narrativas de resistência, solidariedade e afirmação de uma identidade de classe.

Observa-se como as sementes da consciência camponesa foram lançadas em solo fértil durante os momentos cruciais da história brasileira, desde as raízes coloniais até os desafios contemporâneos. O capítulo que delineiam essa jornada revelam que a construção dessa consciência não é um processo estático, mas sim um contínuo cultivo que responde às vicissitudes do tempo.

Ao explorar as nuances das lutas por terra, a formação de comunidades, e as estratégias de resistência, busca-se desvendar os elementos que moldam a cosmovisão dos camponeses. Cada experiência, cada conquista e cada desafio deixam marcas profundas na tessitura da consciência camponesa, tecendo uma trama rica em significado e propósito. Neste contexto, a reforma agrária não é apenas uma redistribuição de terras; é um catalisador para a construção de consciência e identidades sólidas. Os territórios da reforma agrária tornam-se laboratórios sociais, onde as relações com a terra, com o coletivo e com a história se entrelaçam para gerar uma consciência que vai além dos limites geográficos.

Assim, nas páginas que seguem, desenvolve-se uma reflexão sobre como o processo de construção da consciência dos camponeses e camponesas nos territórios da reforma agrária pode não só transforma a paisagem rural, mas também a cultura camponesa. Essa jornada é um testemunho da resiliência humana e da capacidade de criar raízes profundas mesmo em terrenos historicamente adversos. Construí a consciência social nos territórios da reforma agrária é, portanto, um ato de

resistência, um compromisso com a preservação da cultura camponesa e uma contribuição valiosa para a construção de um Brasil mais justo e inclusivo.

A construção da consciência camponesa, quando examinada a partir dos territórios da reforma agrária, revela-se um fenômeno permeado por nuances históricas, sociais e culturais. Nos cenários onde a redistribuição de terras se desdobrou como resposta às desigualdades fundiárias, emergiu não apenas um rearranjo geográfico, mas um processo complexo de resistência e reconstrução identitária. Estes territórios se tornam palcos onde a luta pela terra se entrelaça com a preservação de práticas culturais, a busca por autonomia e a construção coletiva de uma consciência que vai além da mera posse de um pedaço de solo.

Explorar a formação dessa consciência nos territórios da reforma agrária é mergulhar em um universo onde a relação intrínseca entre comunidade, cultura e terra desenha um retrato único da resiliência camponesa no contexto brasileiro.

No intuito de aprofundar a reflexão acerca da consciência dos camponeses desde os territórios da reforma agrária, compreende-se a necessidade de conceituar a luz da literatura crítica, algumas categorias de analise como, território e reforma agrariam. Neste sentido o termo "território" transcende sua mera definição geográfica, estendendo-se para além de fronteiras físicas e incorporando uma complexidade de significados nas diversas esferas da vida humana.

Este conceito, intrinsecamente ligado à interação entre espaço e sociedade, oferece uma lente através da qual pode-se compreender não apenas a geografia física, mas também as dinâmicas sociais, econômicas e políticas que moldam e são moldadas pelos lugares que se habita. “O território se forma a partir do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente” (RAFFESTIN, 1993, p. 143).

A dimensão geográfica do território refere-se à delimitação física de uma área, muitas vezes definida por fronteiras naturais ou construídas. Trata-se do espaço físico ocupado por uma comunidade, nação ou entidade política. Neste contexto, o território é o palco onde se desdobram fenômenos naturais, climáticos e geológicos que influenciam as atividades humanas.

O território é produzido espaço-temporalmente pelas relações de poder engendradas por um determinado grupo social. Dessa forma, pode ser temporário ou permanente e se efetiva em diferentes escalas, portanto, não apenas naquela

convencionalmente conhecida como o “território nacional” sob gestão do Estado – Nação” (SAQUET apud CANDIOTTO, 2004, p. 81).

A preocupação ambiental e a sustentabilidade acrescentam uma dimensão crítica ao conceito de território. A forma como as comunidades interagem com o ambiente, os impactos das atividades humanas na biodiversidade e a busca por práticas sustentáveis moldam a relação entre as populações e seus territórios.

Para Souza (2001), “em qualquer circunstância, o território encarna a materialidade que constitui o fundamento mais imediato de sustento econômico e de identificação cultural de um grupo. Mas não um território ideologizado com um poder centralizador como o Estado-Nação, mas um território autônomo, onde as pessoas têm a liberdade de manifestar suas escolhas e potencialidades, gerando um espaço socialmente equitativo”.

Em suma, o conceito de território é polifônico, contendo camadas complexas que se entrelaçam e influenciam mutuamente. Essa multiplicidade de dimensões reflete a riqueza e a dinâmica inerentes à interação entre sociedade e espaço. Ao compreender o território de forma holística, reconhece-se sua capacidade de ser tanto um reflexo quanto um agente de mudanças em constante evolução, refletindo a diversidade e a complexidade da experiência humana no contexto dos lugares que chamam de nossos.

Rogério Haesbaert analisa o território com diferentes enfoques, elaborando uma classificação em que se verificam três vertentes básicas:

1) jurídico-política, segundo a qual “o território é visto como um espaço delimitado e controlado sobre o qual se exerce um determinado poder, especialmente o de caráter estatal”; 2) cultural(ista), que “prioriza dimensões simbólicas e mais subjetivas, o território visto fundamentalmente como produto da apropriação feita através do imaginário e/ou identidade social sobre o espaço”: 3) econômica, “que destaca a desterritorialização em sua perspectiva material, como produto espacial do embate entre classes sociais e da relação capital-trabalho”. (HAESBAERT apud SPOSITO, 2004, p.18)

No que se refere a compreensão teórica sobre a reforma agrária, esta representa um conceito fundamental na busca por equidade e justiça social no âmbito rural. Essa abordagem visa reorganizar a estrutura fundiária, redistribuindo terras de maneira mais equitativa e sustentável.

O cerne da reforma agrária reside na promoção do acesso à terra para

camponeses e trabalhadores rurais, visando diminuir disparidades socioeconômicas e fomentar o desenvolvimento sustentável. Por meio da redistribuição de terras improdutivas ou subutilizadas, a reforma agrária busca criar condições para que as comunidades rurais possam desenvolver suas atividades agrícolas, garantindo segurança alimentar, promovendo a autonomia e preservando as tradições culturais. “A reforma agrária visa, em sua essência, a uma distribuição fundiária mais justa que contemple os agricultores menores e menos poderosos, que, em geral, praticam a agricultura e a pecuária familiar. Além de constituir-se numa condição para o desenvolvimento sustentável, a reforma agrária é um dos pontos fortes para viabilizar a expansão das capacidades de trabalhadores rurais sem terra e da população pobre do meio rural” (MARTINS, 1981, p.123).

Os defensores da reforma agrária afirmam a importância de sua luta, associando às causas ambientais, a soberania alimentar e a luta pela democracia. Um dos principais instrumentos de luta são as ocupações, ações que especializam a luta pela terra no enfrentamento direto contra o capital no campo. Fernandes (2001), “já as caracterizava pelo tipo de experiência, podendo ser: “espontâneas e isoladas, organizadas e isoladas, organizadas e especializadas”. A ação de ocupar parte de uma necessidade de sobrevivência, e a partir dela, os movimentos compuseram outras diferentes formas de luta. Uma delas são as manifestações nas cidades, as quais são discutidas a seguir.

Uma reforma agrária é uma reorganização das terras no campo. Acontece quando grandes porções de terra, até então concentradas na mão de um ou de poucos proprietários, são divididas em pequenas porções e distribuídas a outros donos, até então impossibilitados do acesso à terra.

Ainda de acordo Fernandes (2001), “compreende-se que a Reforma Agrária é uma política pública identificada como redistributiva, com potencial para alterar a correlação de poder em dado espaço geográfico, por essa razão enfrenta um processo político polarizado e repleto de conflitos”. Nesse sentido, compreendemos que a Reforma Agrária não deve se limitar às dimensões política e econômica. Contudo, superar essas duas dimensões no Brasil se apresenta como o obstáculo mais difícil a se transpor. Para contornar o impasse histórico, os camponeses e camponesas tentam construir esse território utópico nos espaços que ocupam, formando o que Moreira e Targino (2007) denominam de “Territórios de Esperança”.

A partir da compreensão das categorias apresentadas acima, entende-se que

a trajetória da construção da consciência camponesa nos territórios da reforma agrária no Brasil é multifacetada e entrelaçada com a história da luta pela terra, da resistência coletiva e da busca por uma identidade cultural própria. Esses territórios, marcados pela redistribuição de terras e pela reorganização das relações sociais, tornaram-se não apenas espaços físicos, mas também cenários ricos para a forja de uma consciência camponesa robusta.

Nos territórios da reforma agrária organizados pelo MST, a terra não é apenas um recurso produtivo, mas o epicentro de uma luta continua. A redistribuição de terras, muitas vezes realizada por meio de ocupações e movimentos sociais como o MST, não apenas altera a paisagem agrária, mas também redefine o papel dos camponeses e camponesas nesse novo cenário. A conquista da terra torna-se, assim, um ato de resistência que transcende o mero acesso à propriedade, transformando-se em um catalisador para a construção de uma consciência coletiva.

Compreendendo os assentamentos do MST como territórios da reforma agrária, entende-se que a educação popular emerge como uma ferramenta poderosa na construção da consciência camponesa. Escolas populares, centros de formação e práticas educacionais diferenciadas são implementadas para promover a conscientização sobre os direitos, as tradições e a história do campesinato. O conhecimento torna-se um instrumento essencial na luta pela preservação da cultura camponesa e na capacitação das comunidades para enfrentar desafios contemporâneos.

Fanon (2005), “enfatiza que, o processo de humanização dos sujeitos, construção de uma consciência de si, ou de uma consciência política, transpassa também um rompimento com as relações de poder historicamente construídas e que garantem aos oprimidos o silêncio e passividade”. É um movimento primordial para que os sujeitos possam resistir as relações opressivas, um reconhecimento humanizado de si mesmos, ou, conforme Paulo Freire (1987), “para que os sujeitos possam ir à luta, é preciso que antes se reconheçam enquanto sujeitos, e não como coisas”. Esse reconhecimento de si mesmo ocorre mediante o encontro com o outro e no desvendamento também dos outros enquanto sujeitos e não “coisas”.

Os assentamentos da reforma agrária, ao reconhecer e valorizar a diversidade cultural das comunidades, torna-se um espaço propício para a resistência cultural e a afirmação da identidade camponesa. Práticas agrícolas tradicionais, rituais comunitários e o resgate de tradições ancestrais desempenham um papel central na

construção dessa identidade, por isso os territórios da reforma agrária se transformam em espaços propícios para o desenvolvimento da cultura camponesa, preservando e revitalizando elementos que, de outra forma, poderiam ser perdidos.

“A construção da consciência nas comunidades camponesas é permeada pela solidariedade e coletividade. A experiência compartilhada da luta pela terra e a vivência nos assentamentos fortalecem os laços sociais, dando origem a uma consciência coletiva que vai além dos interesses individuais. Perceber as contradições que dão forma as vivências dos sujeitos inseridos na sociedade de classes é condição ao seu processo de consciência, o qual não ocorre de forma unitária ou linear, mas tende a revisitar suas diferentes formas ao longo do seu desenvolvimento” (IASI, 2011).

Apesar dos avanços, os assentamentos do MST também enfrentam desafios. Pressões econômicas, mudanças climáticas e a expansão de interesses corporativos podem ameaçar as conquistas alcançadas. No entanto, a consciência camponesa construída nesses territórios torna-se uma ferramenta de resiliência. A capacidade de adaptação, a solidariedade e a preservação da identidade cultural são elementos que podem ser mobilizados para enfrentar os desafios do presente e do futuro.

“E seus significados dizem respeito a construção de uma consciência emancipatória, no sentido de superação da condição de opressão desumanizadora. Assim, o movimento da consciência exige aos sujeitos, desaprender limites intrínsecos em sua busca conscientizadora por Ser Mais, desaprendermos quem devemos ser, para aprender nossa vocação histórica enquanto sujeitos” (FREIRE, 1987).

A construção da consciência nos territórios da reforma agrária é um processo dinâmico, onde a luta pela terra se entrelaça com a preservação da cultura, a conscientização e a construção de identidades coletivas. Estes territórios não são apenas palcos de reivindicação, mas também espaços férteis onde os camponeses e camponesas cultivam não apenas a terra, mas também a consciência de sua própria existência e papel na sociedade.

Nesse cenário, a reforma agrária não é apenas uma redistribuição de terras, mas um mecanismo vital na construção de um Brasil mais inclusivo, justo e conectado às suas raízes camponesas a partir dos assentamentos onde os sujeitos camponeses desenvolvem suas vivencias políticas e pedagógicas. Para Fernandes (2012), “os assentamentos do MST, são espaços e tempos de transição na luta pela terra. São, por conseguinte, realidades em transformação, uma forma de materialização da

organização dos sem-terra, trazendo em si os principais elementos organizacionais do movimento".

Os termos "acampamento" e "assentamento" são frequentemente utilizados no contexto de movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no Brasil. Embora ambos estejam relacionados à luta pela reforma agrária e acesso à terra, eles se referem a estágios diferentes desse processo. Pois o acampamento é uma ocupação temporária de um grupo de sem-terra em uma área específica em que reivindicam o direito à terra. Geralmente, os acampamentos são estabelecidos em áreas consideradas improdutivas ou não utilizadas. Os acampamentos são instalações temporárias, muitas vezes constituídas por barracas, estruturas simples e improvisadas. Eles representam uma forma de protesto e pressão para chamar a atenção para a questão da reforma agrária.

Para o professor Bernardo Marçano Fernandes, assim é denominado o acampamento.

"Acampamento é um lugar de luta e resistência. É a materialização de uma ação coletiva que torna pública a intencionalidade de reivindicar o direito à terra para produção e moradia. O Acampamento é uma manifestação permanente para pressionar os governos na realização da Reforma Agrária. Parte desses espaços de luta e resistência é resultado de ocupações de terra; outra parte, está se organizando para preparar a ocupação da terra" (FERNANDES 2012).

O principal objetivo de um acampamento é chamar a atenção do governo e da sociedade para a necessidade de redistribuição de terras. Os ocupantes do acampamento esperam que a pressão social e política resulte em ações concretas para a efetivação da reforma agrária. Já o assentamento, é uma área de terra que foi destinada a famílias ou grupos de trabalhadores rurais sem-terra como resultado de processos de negociação, pressão política ou políticas de reforma agrária. Ao contrário dos acampamentos, os assentamentos são projetados para serem permanentes. Eles visam proporcionar condições adequadas para que as famílias possam desenvolver atividades agrícolas sustentáveis e estabelecer uma vida com dignidade.

Acampamentos e assentamentos são conceitos muitos próximos que acabam por vezes confundindo aqueles que têm poucos conhecimentos das temáticas ligadas às questões agrárias. E como se viu na citação acima que acampamento é um espaço de resistências e de transformação, já em relação a definição de assentamentos

(LEITE, 2012 p. 108), o define da seguinte forma:

“Os assentamentos têm como objetivo principal proporcionar moradia e meios de subsistência sustentáveis para as famílias rurais. Isso é alcançado através da distribuição de terras e do apoio à produção agrícola. Portanto, enquanto os acampamentos são formas temporárias de protesto e reivindicação, os assentamentos representam a conquista de um lugar permanente para viver e trabalhar, proporcionando condições para a prática da agricultura e o desenvolvimento de comunidades rurais”.

Na maioria dos acampamentos como nos assentamentos do MST há uma preocupação com a educação de forma muito comprometida, isso porque a educação deve ir além da alfabetização, escolarização, e dos próprios processos pedagógicos que se desenvolvem no âmbito escolar. Neste contexto de território da reforma agrária o Assentamento California valoriza a cultura e os modos de vida da comunidade, incorporando práticas formativas que vai além da escola, permeando toda a vida comunitária e promovendo a construção coletiva do conhecimento. Assim o processo de formação ligado ao processo de conscientização dos camponeses e camponesas evidência ao mesmo tempo a luta pelos seus direitos, e assim conseguem se inserir em processo de conscientização.

Para Marx, K. (1859), “não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, o seu ser social que determina a sua consciência. Marx sustenta que a base material da vida social molda a consciência dos indivíduos, e não o contrário. Ele argumenta que a estrutura econômica e as relações sociais de produção são os fatores que determinam a forma como os homens pensam e percebem o mundo”.

A consciência de classe refere-se ao entendimento que os indivíduos têm de sua posição e interesses de classe dentro do sistema de produção capitalista. Para Marx, (1859), “a classe trabalhadora (o proletariado) deve desenvolver uma consciência de classe para perceber sua exploração e unir-se contra a classe dominante (a burguesia). Sem essa consciência, os trabalhadores não podem se organizar efetivamente para lutar por seus interesses e transformar a sociedade”.

Assim partir desse pensamento entendemos que a consciência, não é meramente teórica, mas prática. Ele enfatiza a "praxis" (a prática consciente) como a união da teoria e da prática. A transformação da consciência de classe em ação revolucionária é essencial para a emancipação dos trabalhadores.

> Podemos distinguir o homem dos animais pela consciência, pela religião ou por qualquer coisa que se queira. Porém, o homem se diferencia propriamente dos animais a partir do momento em que começa a produzir seus meios de vida, passo este que se encontra condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material. (MARX & ENGELS, 1974, p. 19 Apud SAVIANI, 2007, p. 154).

A consciência de classe, emerge quando os trabalhadores percebem sua exploração e começam a ver além das ideologias impostas pela classe dominante. Essa tomada de consciência é crucial para a mobilização e organização coletiva, permitindo que os indivíduos lutem por seus interesses comuns e por uma transformação social mais justa. Assim, a construção da consciência social é um processo histórico e coletivo, intimamente ligado às condições materiais e às lutas sociais que ocorrem dentro de uma sociedade.

Ainda de acordo com Marx, K. (1859), “a consciência é um fenômeno social e histórico, profundamente enraizado nas condições materiais de vida. Ele vê a consciência como produto das relações econômicas e sociais em que os indivíduos se encontram”.

Com isso entende-se que a construção da consciência social, é um processo pelo qual os indivíduos desenvolvem uma compreensão crítica de sua realidade social e econômica, influenciados tanto pelas condições materiais de sua existência quanto pelas ideologias que permeiam a sociedade. Esse processo é fundamental para a transformação e emancipação social, permitindo que os indivíduos se unam e atuem em prol de mudanças estruturais.

Para Mészáros, I. (2001), “a consciência humana é capaz de refletir criticamente sobre a realidade social e, ao fazer isso, pode iniciar o processo de transformação das condições materiais de existência. Assim Mészáros argumenta que a emancipação humana completa exige tanto a mudança das condições materiais quanto a formação de uma nova consciência que possa sustentar essas transformações”. Ele vê a consciência como um elemento vital e dinâmico na luta pela emancipação e transformação social, destacando a necessidade de desenvolver uma consciência crítica e revolucionária para superar as estruturas alienantes do capitalismo.

A emancipação humana integral requer não apenas a transformação das condições materiais de produção, mas também a criação de uma nova consciência que possa guiar e sustentar essas mudanças. (Mészáros, 2001).

> A transformação radical da consciência é uma pré-condição indispensável para a superação da alienação e da reificação que caracterizam a sociedade capitalista. A consciência humana é capaz de refletir criticamente sobre a realidade social e, ao fazer isso, pode iniciar o processo de transformação das condições materiais de existência. (MÉSZÁROS, I. 1970, p.83).

Neste sentido para Mészáros, a emancipação verdadeira vai além da dimensão econômica; ela é também intelectual e espiritual. A construção de uma nova consciência, que busca a autonomia individual e coletiva, é essencial para transcender as limitações impostas pelo capitalismo e alcançar uma sociedade verdadeiramente livre e justa. Assim a consciência, em sua visão, é um elemento ativo e central na luta pela emancipação humana e pela criação de um mundo novo. Mészáros (2005), afirma que, “a transformação da consciência é simultânea à mudança qualitativa das condições objetivas de reprodução da sociedade”.

Mauro Iasi (2007), “afirma que o processo de conscientização é um teste de realidade. Quanto mais conscientizados, mais se desvela a sua realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual se encontra para analisá-lo. Por isso mesmo a conscientização não consiste em estar frente a uma realidade assumindo uma posição falsamente intelectual. Essa conscientização de que se fala não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato ação – reflexão”.

Quando se fala em processo de consciência e não apenas em consciência é porque não se concebe como algo que possa ser adquirido e que, portanto, antes de sua posse, pode se supor um estado de “não consciência”. Por isso é preciso que se entenda o fenômeno da consciência como um movimento e não como algo dado.

“A consciência seria o processo de representação mental (subjetiva) de uma realidade concreta e externa (objetiva), formada neste momento, através de seu vínculo de inserção imediata (percepção). Dito de outra maneira, uma realidade externa que se interioriza” (IASI, 2007.)

Nem sempre a tomada de consciência, ou o amadurecimento desta, é acompanhado das condições objetivas de realizar as tarefas que a história lhe impõe, na verdade a vida cobra das pessoas posturas para qual não foram internalizadas as estruturas prévias para a sua realização. Assim, a consciência assume uma dimensão que não tem como se realizar dentro de limites do pensamento desenvolvendo-se necessariamente pelo campo da prática, mas é preciso estar fundamentada em uma realidade concreta a qual este individuo esteja inserido.

A consciência a qual se refere aqui, não é uma consciência ingênua, que se crê

superior aos fatos, dominando-os de fora e, por isso se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agradar. E sim uma consciência crítica que seja a representação das coisas e dos fatos, como se dão na existência empírica. É próprio da consciência crítica a integração com a realidade, enquanto a ingênua tenta apenas uma superarão da realidade.

Mauro Iasi pensa sobre a consciência ingênua afirmando que; esse processo é ao mesmo tempo múltiplo e uno. Cada indivíduo vive sua própria superação particular, transita de certas concepções de mundo até outras, vive subjetivamente a trama de relações que compões a base material de sua concepção de mundo. Como então podemos falar em "processo" como um todo? Acreditamos que a partir da diversidade de manifestação particular podemos encontrar, nitidamente, uma linha universal quando falamos em consciência de classe. "Essa consciência não se contrapõe a consciência individual, mas forma uma unidade, em que as diferentes particularidades derivadas do processo próprio de vida de cada um sintetizam pois, sob alguma condição, em todo que podemos chamar de consciência de classe". (IASI, 2007.pg. 23).

A consciência de que "não se tem uma consciência crítica" é o primeiro momento na construção da consciência social frente à realidade existente. Quando o homem se percebe como objeto da história, sem a capacidade de dirigir-se, sem ser dono de seu próprio destino, é exatamente esse o momento o faz pensar que pode deixar de ser objeto e começar a se assumir como sujeito – aquele que pratica a ação, e começa assim o processo de construção de uma interpretação crítica da realidade circundante.

Quando o sujeito vive o trabalho alienado, ele se aliena de sua própria relação com a natureza, pois é através do trabalho que o ser humano se relaciona com a natureza, humaniza-a, e por isso poderá compreendê-la.

Porém quando o sujeito consegue atribuir um significado social para a sua ação na natureza, ou seja, quando este tem a capacidade de compreender qual o seu papel na produção de algo (produto do seu trabalho) ele deixa de ser coisa e passa a ser sujeito da sua história, saindo de uma situação de alienação e se descobrindo consciente de sua ação na natureza. A partir deste momento consegue atribuir outros sentidos para a transformação da mesma, como a transformação de si mesmo.

Com a ideia de que a consciência consiste no desenvolvimento da tomada da consciência social, torna-se convicto da justeza e da beleza que existe na realização das práxis formativas existente no MST. Pois isso implica em ultrapassar a esfera

espontânea de apreensão da realidade para chegar a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível, onde o sujeito assume uma posição epistemológica.

A consciência crítica é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica". "Nas suas correlações causais e circunstâncias". A consciência ingênua (pelo contrário) se crê superior aos fatos, denominando de fora e por isso, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agradar". (FREIRE 2001, p.113)

Ainda citando Freire, no sentido de analisar e compreender o processo de construção da consciência, este fala.

A consciência mágica, por outro lado, não chega a acreditar-se "superior aos fatos, denominando-os de fora, nem se julga livre para entendê-los como melhor lhe agradar". Simplesmente os capta, emprestando-lhes um poder superior, que a domina de fora e a que tem, por isso mesmo, de submeter-se com docilidade. "É próprio desta consciência o fatalismo, que leva ao cruzamento dos braços, a impossibilidade de fazer algo diante dos fatos, sob os quais fica vencido o homem". (FREIRE 2001).

Diante disso, é possível afirmar que a consciência crítica tem uma integração com a realidade, porém a consciência ingênua leva ao irracional, promovendo a acomodação, o ajustamento e a adaptação. Um indivíduo pode conhecer a sua realidade e fazer uma boa interpretação de sua própria história, pode lutar para mudá-la por meio de um esforço individual, mas, certamente, conseguirá melhores resultados se estiver organizado de forma coletiva. la por meio de um esforço individual, mas, certamente, conseguirá melhores resultados se estiver organizado de forma coletiva.

Pensando nisso, o MST trabalha com a categoria "coletividade". Com isso, é visível a construção de um processo de autonomia e de participação, esse processo pode ser chamado de formação, politização e conscientização. No mesmo sentido, pode-se observar que:

A conscientização, como atitude crítica dos homens na história, não terminará jamais. Se os homens, como seres que atuam, continuam aderindo a um mundo "feito", ver-se-ão submersos numa nova obscuridade. "A conscientização, que se apresenta como um processo num determinado momento, deve continuar sendo processo no momento seguinte, durante o qual a realidade transformada mostra um novo perfil" (FREIRE, 1989).

Com o processo de construção da consciência social nos territórios da reforma agraria, entende-se atribuir novos significados, ou seja, dar outro sentido à forma de

pensar sobre o contexto, sobre os acontecimentos, sobre a vida, sobre as relações e sobre si mesmo. É um processo “ressignificação”, que aqui não se trata de algo negativo, nem se quer afirmar que a forma de pensar dos camponeses e camponesas esteja errada e por isso é preciso ser superada. Ressignificar, nesse sentido proposto, caracteriza-se pela ação de atribuir um novo significado a algo já existente.

O povo brasileiro, que vive e trabalha no campo, tem uma raiz cultural própria, um jeito de viver e de trabalhar, distinta do mundo urbano, que inclui diferentes maneiras de ver e de se relacionar com o tempo, com o espaço, e com o meio ambiente, bem como, de viver e de organizar a família, a comunidade, o trabalho e a educação. “É nos processos que produzem sua existência que vão também se produzindo como seres humanos conscientes de sua ação transformadora”. (MEDEIROS, 2001).

Dessa forma, não se concebe mais o território camponês como uma realidade de exclusão e de expropriação. Logo, os movimentos sociais lutam por uma educação que atenda às necessidades dos sujeitos e que resgatem/construa a sua consciência e identidade de classe, e que venha ao encontro dos interesses socioculturais e econômicos da população que habita nos territórios da reforma agrária.

A construção da consciência da classe camponesa e componesas se desenvolve a partir das suas contradições presentes na realidade local e moderna, como também nas crises que se manifestam em seu espaço e, ainda, na própria mudança das estruturas da vivencias cotidiana. Nem sempre é fácil compreender esse processo de apreensão de uma realidade que ambiguamente afirmar e nega a própria subjetividade.

“Nos territórios da reforma agraria é possível pensar o sujeito camponês como uma categoria em construção que forma sua identidade a partir de sua situação encarnada neste mundo campesino criando nele próprio significações e intencionalidades” (FREIRE, 1989).

Ao passo que o novo sujeito histórico se constrói, como também atribui novos sentidos e significados às suas práticas, resulta na construção de uma consciência diferente, edificada a partir da relação com o outro, e não centrada exclusivamente no campo das impossibilidades sociais. Isso altera o projeto de vida desses sujeitos, no sentido de um projeto de vida e de classe, um novo projeto de ser humano.

A conscientização nos convida a assumir uma posição utópica frente ao mundo, posição esta que converte o conscientizado em “fator utópico”. Para me o utópico não é

o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante.

O fato de acreditar na formação de um grupo de sujeitos desprovidos das condições estruturais para se desenvolver como ser pensante só é possível a partir de uma perspectiva utópica, pois acreditar no processo de construção da consciência crítica e da identidade de classe baseada na luta por melhores condições de vida é também acreditar que a utopia pode se efetivar como realidade existencial.

Homem, precisamente porque é homem, é capaz de reconhecer que existem realidades que lhe são exteriores. Sua reflexão sobre a realidade o faz descobrir que não está somente na realidade, mas com ela. Descobre que existe seu eu e o dos outros, embora existam órbitas existenciais diferentes: o mundo das coisas inanimadas, o mundo vegetal, o animal, outros homens... Esta capacidade de discernir o que não é próprio do homem permite-lhe, também, descobrir a existência de um Deus e estabelecer relações com ele.

“O homem, porque é homem, é capaz igualmente de reconhecer que não vive num eterno presente, e sim um tempo feito de ontem, de hoje, de amanhã. Essa tomada de consciência de sua temporalidade (que lhe vem de sua capacidade de discernir) permite-lhe tomar consciência de sua historicidade, coisa que não pode fazer um animal porque não possui esta mesma capacidade de discernimento” (FREIRE, 1989).

Freire ajuda a refletir sobre a essência de ser homem a partir da experiência de construção de uma consciência, que se dá na prática da libertação social, em que se efetiva a partir da sua própria inserção em territórios de lutas, em momentos de tensão da história.

“Enfim, o homem – porque é homem – é, portanto, capaz de discernir, pode entrar em relação com outros seres. Isto também lhe é específico. O animal não pode estar senão “em contato” com a realidade. O homem, ao contrário, estabelece relações com a realidade (as relações que implicam a diferença de contato e aplicação de uma inteligência, de um espírito crítico, de um saber fazer... Em resumo, todo um comportamento, que não é somente reflexo e que não se encontra senão no homem, ser inteligente e livre” (FREIRE, 1989).

Freire ainda chama atenção para a emancipação ou formação da consciência social do homem a partir das relações entre os sujeitos, e deste com a própria

natureza.

Através destas relações é que o homem chega a ser sujeito. O homem, pondo em prática sua capacidade de discernir, descobre-se frente a esta realidade que não lhe é somente exterior (... não pode, por outro lado, ter relações mais que com algo ou alguém exterior a se mesmo, nunca consigo mesmo), mas que o desafio, o provoca. “As relações do homem com a realidade, com seu contexto de vida – trata-se da realidade social ou do mundo das coisas da natureza – são relações de afrontamento: a natureza se opõe ao homem; ele se defronta continuamente com ela; as relações do homem com os outros homens, com as estruturas sociais são também de choque, na medida em que, continuamente, o homem nas suas relações humanas se sente tenta” (FREIRE, 1989).

Ademais, Paulo Freire reafirma a tese de que o sujeito se faz na relação com o outro e com a natureza. É nessa relação que este se percebe contribuinte no processo de construção da consciência, mutuamente, e assim vão se construindo sujeitos conscientes de seu papel histórico, além de construírem coletivamente um senso de responsabilidade em relação ao outro, à sociedade e à natureza. No processo de construção das consciências nos territórios da reforma agraria os camponeses e camponesas vão se percebendo inseridos no movimento, que é organizado e tem uma intenção formativa.

“Daí então, que a nossa presença no mundo, implicando escolha e decisão, não seja uma presença neutra. A capacidade de observar, de comparar, de avaliar para, decidindo, escolher, com o que, intervindo na vida da cidade, exercemos nossa cidadania, se erige então como uma competência fundamental. Se a minha não é uma presença neutra na história, devo assumir tão criticamente quanto possível sua politicidade”. (FREIRE, 1997).

A reflexão de Freire é no sentido de dizer que a experiência desses sujeitos inseridos na luta no bojo do MST os aproxima e os envolvem em uma sensibilidade sobre as questões que os cercam de tal forma que a sua presença deixa de ser uma presença neutra, muda e fria. Estes, passam a desenvolver uma capacidade de exercer a cidadania, por meio da ação e reação na construção da sua história, desafiando todos os limites que lhes são impostos na mesma sociedade que sobrepõem uma classe sobre outra.

Frente ao exposto, fica evidente que o efetivo processo de construção da consciência dos camponeses desde as vivencias nos territórios da reforma agrária,

parte de uma prática social, e ao mesmo tempo da luta por melhores condições de produção da vida. Esses camponeses, e esse movimento social e político parecem efetivar a tese de que é preciso não apenas interpretar o mundo, mas também transformá-lo.

A vivência da democracia interna nos assentamentos do MST, onde as decisões são tomadas de forma coletiva e participativa, podem contribuir para a formação de uma consciência política e social ativa entre os camponeses e camponesas. A estrutura organizacional dos assentamentos favorece a criação de laços comunitários sólidos. As assembleias, comissões e demais instâncias de organização podem proporcionar espaço para discussões, reflexões e tomadas de decisão conjuntas, alimentando a consciência coletiva.

A superação de desafios e adversidades, como resistência a despejos, pressões políticas e econômicas, pode fortalecer a resiliência dos camponeses e contribui para a consciência de sua posição na sociedade. A formação da consciência nos assentamentos do MST pode, portanto, ser uma experiência dinâmica que se desenvolve através da participação ativa, do aprendizado coletivo e da reflexão constante sobre a realidade social. Esses elementos, em conjunto, podem moldar uma consciência camponesa crítica, engajada e orientada para a busca de justiça e transformação social.

O Assentamento Califórnia, como um espaço social específico dentro do contexto da Educação do Campo, desempenha um papel crucial na intenção da formação da consciência dos camponeses e camponesas, a partir das experiências de vida coletiva, a formação contextualizada da organização e participação comunitária a comunidade do Assentamento Califórnia não é apenas um espaço físico, mas um ambiente social e educacional.

# 3. O ASSENTAMENTOS CALIFÓRNIA COMO LUGAR COM POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO DOS CAMPONESES ECAMPONESAS

No contexto da Educação do Campo, o Assentamento Califórnia emerge como um espaço não apenas geográfico, mas como um ambiente de significativa importância na formação dos camponeses e camponesas. Este capítulo explora como este assentamento, situado em um território da Reforma Agraria no Sul do Estado do Maranhão não apenas sustenta uma comunidade agrária, mas também se revela como um centro vital de desenvolvimento humano e social. Ao abordar suas práticas educacionais contextualizadas, sua organização comunitária, este estudo visa destacar como o Califórnia não só proporciona meios de subsistência, mas também promove efetivas práticas formativas.

No sentido de promover uma melhor aproximação com os camponeses e camponesas do Assentamento Califórnia, tem-se a necessidade de uma breve apresentação sobre a compreensão da imagem do sujeito camponês. Justifica- se esta necessidade pelo fato de imagem do camponês e camponesa ter sido historicamente moldada por uma variedade de perspectivas e representações. Desde uma visão romantizada da vida rural até estereótipos desatualizados, a concepção sobre quem são e qual é o papel dos camponeses e das camponesas na sociedade reflete não apenas realidades econômicas e sociais, mas também ideologias e políticas dominantes.

Assim serão apresentadas concepções que destacam como elas influenciam as políticas públicas, a Educação do Campo e as próprias identidades dos camponeses e camponesas, em um esforço para compreender melhor o lugar e a importância desses atores fundamentais na agricultura e na vida camponesas contemporânea.

## 3.1. Concepções e transformações acerca da imagem do camponês e camponesa.

O conceito de camponês desempenha um papel fundamental no estudo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e na formação da consciência social camponesa, especialmente quando aplicado a contextos específicos, como a experiência no estado do Maranhão.

A compreensão do termo camponês no contexto brasileiro é intrincadamente entrelaçada com a história do país e suas transformações sociais, políticas e econômicas. Este subcapítulo se propõe a explorar a evolução do conceito de camponês no Brasil, destacando as nuances de sua construção. A análise perpassa por alguns momentos da história do Brasil, tentando desvelar essa trajetória, busca-se lançar luz sobre a complexidade da identidade camponesa.

O Brasil nasce com um pé na roça e assim permanece a maior parte de sua história, isto é, como uma sociedade agrário-exportadora, tendo no meio rural uma centralidade econômica, política e cultural. Somente no início do século XX, a sociedade brasileira – a reboque do capitalismo internacional – inicia um processo de industrialização e urbanização, que muda significativamente essa história. As indústrias ganharam importância econômica; e as cidades, o status de modernidade. O progresso, o futuro e o desenvolvimento estão na cidade; o campo vai sendo negado e inserido nesse projeto como uma realidade a ser superada, lugar do atraso, do “Jeca-tatu”, do flagelo da seca, das velhas fazendas improdutivas, da vida dura e rude, da “Morte e Vida Severina”.

No que tange à construção da identidade camponesa, em seus aspectos sócio filosóficos, é preciso entender que no campo há dois projetos de ser humano e de sociedade em disputa. De um lado, está o camponês preocupado com a sobrevivência de sua família, com a preservação do ambiente e com as diversas formas de vida existentes no espaço onde produz seu alimento, sua cultura e suas condições de vida. Do outro lado dessa disputa, está o latifundiário, que desenvolve sua produção agrícola fundamentada na monocultura e no agronegócio.

Para grandes fazendeiros e latifundiários, o campo é visto como um espaço apenas de produção de capital, um espaço que lhe possibilita a exploração em vários aspectos. Para o indivíduo que assume a sua identidade camponesa, o campo não é apenas um espaço de produção de riquezas, de mercadoria, portanto, para esses sujeitos, o campo é um espaço de produção de alimentos, de conhecimento, de saber, espaço de produção de cultura.

Para o camponês, não basta ter a terra para produzir, é preciso valorizá-la e concebê-la como um bem supremo, que deve ser bem cuidada para servir também as futuras gerações, por isso a prática agrícola deve se valer de uma produção sustentável fundamentada na agroecologia como um princípio de preservação e manutenção da natureza, que precisa ser assumida por todo o campesinato

brasileiro.

“Em se tratando do campesinato, ele se constitui a partir de uma diversidade de sujeitos sociais históricos que se forjaram culturalmente numa íntima relação familiar, comunitária e com a natureza, demarcando territorialidades com as transformações necessárias à sua reprodução material e espiritual, gerando uma miríade de expressões particulares que, ao mesmo tempo, respaldam-se em elementos societários gerais, marcando sua humanização e humanizando a natureza, em um intricado complexo de agroecossistemas” (TARDIN, 2012).

No que se refere ao campesinato, enquanto classe social, este desempenha um papel crucial na estrutura econômica e social, comumente associado à agricultura familiar e à produção de alimentos, os camponeses e camponesas ocupam uma posição intermediária entre os trabalhadores assalariados urbanos e os proprietários de grandes latifúndios.

Pensar o campesinato como classe social do campo supõe compreendê-lo como parte de um todo que é a sociedade nacional, portanto como classe de dentro das contradições do capitalismo. Os camponeses e camponesas frequentemente enfrentam desafios significativos, incluindo acesso restrito a tecnologias modernas, dificuldades no acesso ao crédito e vulnerabilidade a condições climáticas adversas. Esses fatores contribuem para a persistência de uma forma de vida tradicional e, em muitos casos, para a resistência cultural e política contra as pressões externas.

Porém, além de seu papel econômico na produção de alimentos, o campesinato brasileiro desempenha um papel cultural e ambiental vital. Muitas comunidades rurais mantêm práticas agrícolas tradicionais que são fundamentais para a conservação da biodiversidade e dos recursos naturais. A identidade dos camponeses e camponesas frequentemente está ligada à terra, suas tradições e organização política e social.

Portanto, compreender o campesinato como uma classe social é fundamental para abordar questões de justiça agrária, desenvolvimento rural sustentável e políticas públicas que promovam a inclusão e o bem-estar dessas comunidades essenciais para a economia global e para a preservação ambiental, para isso a consciência de classe torna se um elemento essencial.

> A consciência de classe é o elo que permite a passagem da classe “em si”, agrupamento com interesses objetivos “latentes”, à classe “para si”, grupo de poder que tende a organizar-se para o conflito ou luta política, e cujos interesses tornam-se, portanto, manifestos. Mas a consciência de classe não surge automaticamente da “situação de classe”, nem todo agrupamento. organizado para o conflito político tem por base a classe social

(STAVENHAGEN, 1979. P. 123).

Ainda em relação a construção do conceito de camponês na história do Brasil, durante o período colonial no Brasil, a estrutura agrária desempenhou um papel crucial na formação dos primeiros camponeses e camponesas, moldando suas relações com a terra e estabelecendo as bases para a identidade camponesa.

Martins (1995), “pensa as palavras “camponês” e “campesinato” como recentes em nosso país e que “são oriundas do vocabulário da política”. Principalmente pelos partidos e movimentos de esquerda que fizeram sua introdução em definitivo há algumas décadas, quando a mesma resolveu apoiar os trabalhadores do campo na luta por um pedaço de terra para trabalhar que irromperam em vários pontos do país nos anos de 1950. Antes disso, um mesmo trabalhador que na Europa e na América Latina tinha a mesma classificação aqui tinha denominações próprias, e distintas nas diferentes regiões do país.

A identidade camponesa é um fenômeno complexo e multifacetado que abrange uma série de características culturais, sociais e econômicas associadas às comunidades rurais e suas práticas agrícolas. “Essa identidade é moldada por uma interação dinâmica entre a relação com a terra, as tradições, a organização social e a forma como os camponeses e camponesas se veem e são vistos pela sociedade” (FERNANDES 2008).

As diferentes regiões do Brasil colonial desenvolveram culturas agrícolas locais e tradicionais, influenciadas pelas condições climáticas e geográficas. Assim os camponeses adaptaram suas práticas agrícolas a essas condições, construindo uma identidade ligada às tradições e aos modos de vida locais. Dessa forma, a estrutura agrária durante o período colonial, marcada pela diversidade de práticas e pela coexistência de diferentes sistemas de produção, contribuiu para a formação dos primeiros camponeses no Brasil.

> Os pequenos camponeses constituem uma imensa massa, cujos membros vivem em condições semelhantes, mas sem estabelecerem relações multiformes entre si. Seu modo de produção os isola uns dos outros, em vez de criar entre eles um intercâmbio mútuo. (...) Seu campo de produção, a pequena propriedade, não permite qualquer divisão do trabalho para o cultivo, nenhuma aplicação de métodos científicos (...) cada família camponesa é quase autossuficiente, ela própria produz inteiramente a maior parte do que consome (...) A grande massa da nação francesa é, assim, formada pela simples adição de grandezas homólogas, da mesma maneira que batatas em um saco constituem um saco de batatas. Na medida em que milhões de famílias camponesas vivem em condições econômicas que os separam umas das outras, e opõem o seu modo de vida, os seus interesses e sua cultura aos das outras classes da sociedade, estes milhões constituem uma classe

(MARX, 1997: 127).

Esses camponeses e camponesas desenvolveram relações específicas com a terra, caracterizadas pela autonomia, diversificação de atividades agrícolas e a preservação de tradições locais. Esses elementos formaram as bases da identidade camponesa que persiste e evolui ao longo da história brasileira.

O conceito de camponês é crucial para entender a identidade coletiva dos trabalhadores rurais sem terra do MST, fornecendo uma base para o reconhecimento de suas especificidades culturais, históricas e sociais. Pois no contexto do MST, a noção de camponês está intimamente ligada à luta por terras e à busca por uma reforma agrária que atenda às necessidades da população rural. Compreender essa identidade camponesa é essencial para analisar as demandas e objetivos do movimento.

A situação dos camponeses e camponesas no Brasil, desde o período colonial até o século XX, foi marcada por uma série de transformações econômicas, sociais e políticas. Os camponeses e camponesas eram uma mistura de mão de obra livre e escravizada, dependendo da região e da atividade econômica dominante. Camponeses que ocupavam e cultivavam a terra poderiam adquiri-la, embora muitos ainda enfrentassem desafios devido a burocracias e limitações financeiras.

No final do século XIX e início do século XX, a economia brasileira passou por mudanças significativas com a expansão da produção de café. Grandes fazendas de café substituíram, em alguns casos, pequenas propriedades camponesas, levando a uma concentração de terras. Ao longo do século XX, surgiram movimentos sociais em defesa da reforma agrária, buscando uma distribuição mais equitativa da terra. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), fundado na década de 1980, tornou-se uma força significativa na luta pela reforma agrária.

Porém o processo de urbanização no século XX levou a migrações significativas do campo para a cidade, afetando as comunidades camponesas. A globalização impactou as práticas agrícolas, introduzindo desafios e pressões econômicas sobre os camponeses.

O MST, ao longo das décadas, tornou-se um importante defensor dos direitos dos camponeses e camponesas, promovendo ocupações de terras e pressionando por políticas de reforma agrária. Assim, a situação dos camponeses e camponesas no Brasil entre o período colonial e o século XX foi marcada por uma complexa interação de fatores históricos, econômicos e sociais, moldando a identidade e as condições de

vida dessas comunidades ao longo do tempo.

A identidade camponesa é enraizada em uma rica tradição cultural. Práticas, rituais, música, dança, artesanato e mitos muitas vezes desempenham um papel importante na expressão e preservação dessa identidade. O patrimônio cultural é transmitido oralmente e por meio de práticas cotidianas, contribuindo para a continuidade dessa identidade ao longo do tempo" (MARTINS, 1981)

Já no final da década de 1970, com os vários acontecimentos no cenário brasileiro, o campo começa a ser olhado de outras formas. Entre as várias mudanças que ocorriam no país, podem-se destacar a crise e a reestruturação do capitalismo neoliberal (doutrina que propõe uma desregulamentação da economia, controles públicos menos rígidos das atividades econômicas), o fim da ditadura militar, a abertura política, o desenvolvimento do agronegócio, "o campo como lugar de negócio"; o acirramento dos conflitos no campo, a resistência camponesa, o fortalecimento dos movimentos sociais e a emergência de projetos de desenvolvimento baseados na lógica camponesa.

O país viveu, entre os anos 1930 e 1940, um momento histórico na concepção do conceito do homem/mulher do campo. Por duradores anos, o Brasil via esses sujeitos como atrasados, desprovidos de conhecimentos e com poucas possibilidades para contribuir com o processo desenvolvimentista.

A sociedade, de modo geral, concebia o sujeito camponês como pessoa desprovida das capacidades de aprender e de se desenvolver em vários aspectos da vida social e política, inclusive pelo momento histórico em que vivia o Brasil, principalmente no que se refere aos avanços do processo de industrialização.

O Lavrador, o poema Ricardo (1936), apud, Linhares & Silva, (1999), expressa a pura visão do campo redimido pelo Estado Novo

"A tua mão é dura como casca de árvore / Ríspida e grossa como um cacto / Teu aperto de mão machuca a mão celeste / de tão agreste-naturalmente por falta de tacto / A tua mão sabe o segredo / Da lua e da floresta em seu explícito contato/Com as leis ocultas da germinação / Mão monstruosa, de tão áspera / Incapaz de qualquer carícia, órfão de sutileza/Indiferente ao cetim e ao veludo / Mão aumentada pela santidade do trabalho / Suja de terra e enorme, mas principalmente enorme/Como estar sempre no primeiro plano / Na sucessão das coisas — frutos, árvores, lavouras / Que saem dela ao fim do ano / Se Cristo regressar, ó lavrador, não é preciso que lhe mostres / Como / eu, as feridas do corpo e do pensamento / Nem as condecorações

faiscantes que os outros ostentam no peito / Mostra-lhe a mão calejada / Enorme, a escorrer seiva, sol e orvalho" (RICARDO, 1936, apud, LINHARES & SILVA 1936, p. 119)

O poema "O Lavrador", de Cassiano Ricardo, consegue expressar de forma artística a comovente situação do camponês e faz uma homenagem à figura do lavrador. É visível também a manifestação de certa indignação do autor assim como é possível perceber o sentimento "sede de justiça", face à opressão que exercem os ricos e poderosos sobre os indivíduos pobres e excluídos em todas as épocas.

As formas de viver de uma sociedade quase sempre são criações histórico-culturais que se enraízam na memória coletiva do povo/nação formando uma rede de símbolos que lhes remetem todo o desenvolvimento social e histórico de uma sociedade em determinado espaço/tempo.

Assim, compreender o simbolismo de uma sociedade é captar as significações que carrega, o que remete ao que é percebido, ao real ou ao imaginário cultural que dá sentido à vida das pessoas em sociedade. Toda essa situação política, cultural e econômica, criada em grande medida pelo ideário de desenvolvimento urbano e, em parte, pela ação imaginário-cultural provocou o esvaziamento desenfreado do campo.

As massas camponesas começam um processo de migração para as cidades, seduzidas pelo desenvolvimento industrial. Continuavam, entretanto, na mesma situação de abandono e de 'ignorância' que existia na roça. "Legalmente desamparadas, estavam entregues à corrupção das máquinas estatais, as mesmas que deveriam assisti-los" (VASCONCELLOS, 2002).

O processo de migração pode ser ainda melhor entendido se perceber o imaginário cultural brasileiro, que, devido à formação das primeiras cidades nas primeiras décadas do século XX, sobretudo no eixo Rio-São Paulo, encantou-se pela ideia de urbanização. Com isso, propagou-se a ideia de que viver no campo era visto como um castigo e como privação dos avanços da era moderna.

A música de Barroso (1930), apud Linhares & Silva (1999), expressa bem à ideia do campo nesse período.

"No rancho fundo / bem para lá do fim do mundo / onde a dor e a saudade / contam coisas da cidade / No rancho fundo/de olhar triste e profundo / um moreno canta as mágoas / tendo os olhos rasos d'água... / Pobre moreno/que de tarde no sereno / espera a lua no terreiro / tendo o cigarro por companheiro / Sem um aceno/ele pega na viola/e a lua por esmola / vem para o quintal deste moreno" (BARROSO 1936,

apud, LINHARES & SILVA, 1936, p. 118)

Ao longo da história do homem rural, projetaram-se várias imagens que o representavam, entre elas destacou-se a figura pejorativa do “Jeca Tatu”; uma imagem extremamente discriminatória e indesejável ao processo de desenvolvimentos do homem moderno. Porém, em meados dos 1930, essas formas de conceituar o homem camponês ganharam outra significação, pois havia um plano de desenvolvimento do presidente da República (Getúlio Vargas), e esse processo precisava ter êxito, para isso era preciso mudar também a cultura das pessoas que moravam nas cidades.

Diante disso, o novo Estado de Getúlio Vargas censurava essa visão e, assim, procurou superar essa herança colonial de elogio ao ócio, que foi herdada há séculos. Posto isso, é possível afirmar que a década de 30 instituiu um imaginário contraditório quanto ao homem do campo, que inclusive existe até os dias de hoje e vem orientando, de alguma forma, as políticas governamentais para o setor agrícola.

Então, o camponês ao mesmo tempo em que é dignificado como trabalhador que constrói o país com suas próprias mãos, como ser nobre, edificador, fornecedor de subsídios para os habitantes da cidade, não recebe os direitos sociais conquistados pela sociedade, e que são mais visíveis nos espaços urbanizados, como os direitos à saúde, à educação etc.

> As visões conservadoras, as denominadas de direita, davam e ainda dão ênfase ao aspecto técnico da questão agrária, tendo em vista despolitizar o problema e transferir para o trabalhador o ônus da sua pobreza. Nessa visão, não há nenhuma necessidade de ajustes na estrutura agrária. “Os conflitos existentes no campo seriam uma síntese de agitação esquerdista e reflexo da atuação de grupos ideológicos urbanos, que inclusive lançariam sobre o campo as sobras de desempregados das cidades (LINHARES; SILVA, 1999, p. 143).

Como se vê, apesar de o Brasil ser um país com uma grande parcela da população que viveu ou vive no campo, o conceito ainda passa por um processo de construção e ressignificação. Campesinato é o conjunto de famílias camponesas existentes em um território. “As famílias camponesas existem em territórios, isto é, no contexto de relações sociais que se expressam em regras de uso (instituições) das disponibilidades naturais (biomas e ecossistemas) e culturais (capacidades difusas internalizadas nas pessoas e aparatos infraestruturais tangíveis e intangíveis) de um dado espaço geográfico político politicamente delimitado” (CARVALHO, 2012).

Ainda no intuito de conceituar o sujeito camponês, é possível afirmar que os

camponeses são famílias que, de posse da terra e dos recursos naturais que dela advêm, resolvem em parte seus problemas reprodutivos, ou seja, suas necessidades imediatas de consumo, como também podem realizar um projeto produtivo que possivelmente lhes assegurará o ciclo de vida da família.

O camponês em sua diversidade de indivíduos constitui-se sujeito inserido em um movimento histórico, que pode ser caracterizado pelos modos de vida que lhes são próprios. Ao tratar sobre o conceito de camponês, é preciso que se atente para a diversidade de indivíduos, de grupos e sujeitos existentes no espaço do campo brasileiro, e assim são denominados

“Desde os camponeses, proprietários privados de terras, aos posseiros de terras públicas e privadas; desde os camponeses que usufruem dos recursos naturais públicos como os povos das florestas, os agroextrativistas, os ribeirinhos, os pescadores artesanais lavradores, os catadores de caranguejos e lavradores, os castanheiros, as quebradeiras de coco babaçu, os açaizeiros, os que usufruem dos fundos de pastos, até os arrendatários não capitalistas, os foreiros e os que usufruem da terra por concessão; desde camponeses quilombolas a parcelas dos povos indígenas já camponeizados; os serranos, os caboclos e os colonizadores, assim como os povos das fronteiras no Sul do país. E os novos camponeses e camponesas resultantes dos assentamentos de Reforma Agrária” (CARVALHO, 2012, p.116).

O estudo da formação da consciência social camponesa no MST no Maranhão envolve entender como o conceito de camponês influencia a consciência política desses indivíduos. Isso inclui o entendimento das dinâmicas de poder, a consciência de classe e a mobilização social. O conceito de camponês abrange aspectos culturais e modos de vida específicos das comunidades rurais. Ao analisar a experiência no Maranhão, é crucial considerar como a cultura camponesa influencia as práticas cotidianas e as aspirações dessas comunidades.

O camponês enquanto unidade familiar de produção e de consumo, assim como o campesinato, enquanto classe social em construção, enfrenta diversos desafios para garantir a sua reprodução social numa formação também social, sob a dominação do modo de produção capitalista.

Assim, o camponês, para afirmar a sua “autonomia” diante das diversas frações do capital e para construir sua identidade social como classe, portanto, como sujeito social na afirmação de seus interesses, inter-relaciona-se numa dinâmica social marcada por relações de poder em disputa. No que tange à construção da identidade

camponesa, em seus aspectos socio filosóficos, é preciso entender que no espaço campo há dois projetos de ser humano e de sociedade em disputa.

De um lado, está o camponês preocupado com a sobrevivência de sua família, com a preservação do ambiente (ainda que em alguns casos de forma quase que inconsciente) e com as diversas formas de vida existentes no espaço onde produz seu alimento, sua cultura e suas condições de vida.

Para o indivíduo que assume a sua identidade camponesa, o campo não é apenas um espaço de produção de riquezas, de mercadoria, portanto, de capital para esses sujeitos, o campo é um espaço de produção de alimentos, de conhecimento, de saber, espaço de produção de cultura.

Para o camponês, não basta ter a terra para produzir, é preciso valorizá-la e concebê-la como um bem supremo, que deve ser bem cuidada para servir também as futuras gerações, por isso a prática agrícola deve se valer de uma produção sustentável fundamentada na agroecologia como um princípio de preservação e manutenção da natureza.

Do outro lado dessa disputa de projeto humano e social, está o latifundiário, que desenvolve sua produção agrícola fundamentada na monocultura e no agronegócio. Para grandes fazendeiros e latifundiários, o campo é visto como um espaço apenas de produção de capital, um espaço que lhe possibilita a exploração em vários aspectos.

O campesinato se caracteriza por uma organização social específica que ora serve aos interesses capitalistas, ora lhes é contraditória. O modo de vida camponês apresenta simultaneamente uma relação de subordinação e estranhamento com a sociedade capitalista. Ao mesmo tempo em que o camponês está subordinado à lógica do capital, ele também descobriu caminhos para o rompimento dessa submissão, fazendo escolhas para viver em sociedade, de acordo com seus valores.

Com isso, o campo tem a necessidade de pensar em uma proposta de desenvolvimento do homem e da produção no campo que apontam para a superação da exploração, da dominação política, da alienação ideológica e da destruição da natureza, que garanta trabalho a todas as pessoas como possibilidades de emancipação humana e da construção da dignidade e da igualdade entre as pessoas, que vivem no e do campo.

> A identidade camponesa também é formada em resposta a desafios e resistências enfrentadas por essas comunidades. A luta pela terra, a pressão

> da modernização agrícola, a globalização e as mudanças nas políticas agrárias muitas vezes desafiam e moldam a identidade camponesa. A resistência a essas mudanças frequentemente se torna um elemento central dessa identidade. (MARTINS, 1981, P. 127)

Viver no campo compreende a ligação do indivíduo com o território, como meio de produção de vida, onde seja possível viver no mesmo espaço de trabalho, produzindo alimentos, conhecimentos e cultura. Ou seja, viver no campo tem a ver com a relação do homem com esse espaço de forma harmônica e sustentável. Já viver do campo compreende o processo de exploração desse espaço no sentido de produzir alimentos, porém nem sempre isso se dá de forma equilibrada, ou seja, viver do campo compreende a utilização dos recursos existentes, sem a preocupação de viver nesse espaço, concebendo-o apenas como um espaço de produção de riquezas.

A construção da identidade dos trabalhadores do campo vem se dando, principalmente, por estes estarem lutando de forma organizada para garantir a soberania alimentar de toda população brasileira, produzindo alimentos de qualidade, desenvolvendo os mercados locais, promovendo condições de participação igualitária das mulheres camponesas.

Na construção dos conceitos que nomeiam os trabalhadores camponeses como uma classe, é possível compreender que quando se utiliza o termo “sem- terra” para várias pessoas deverá ser o mesmo que usamos para uma só. Isso porque a expressão que deu origem a esse nome composto pode ser tanto no singular como no plural. Para Andrade (2022), a expressão “sem-terra”, escrita com hífen, nomeia o sujeito que não dispõe de terra, uma pessoa que está desprovida da propriedade da terra.

> O termo “sem terra”, sem hífen, significa que a pessoa faz parte do movimento político brasileiro que luta pela reforma agrária. Trata-se de um neologismo criado para definir ou redefinir os participantes desse movimento, embora a forma com hífen já tenha se generalizado, tanto no português do Brasil como em Portugal. Para falar de uma pessoa que não possui propriedades, usa-se “sem-terra” sem o hífen. Em suma, não se usa hífen em Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. (ANDRADE, 2022, p. 91)

Em um cenário mais otimista, já é possível reconhecer um movimento de ressignificação do conceito de camponês, pois hoje já se concebe uma imagem mais amistosa sobre o homem do campo. Aquela velha imagem do homem atrasado, com roupas rasgadas, com sotaque caipira, com pouco instrução ou mesmo analfabeto, começa a ser questionada, e isso acontece quando o próprio sujeito camponês começa a mudar a sua representação.

Quando o sujeito camponês toma consciência da necessidade de estudar, de se qualificar para melhorar as formas de produção, quando este entende que é preciso se ressignificar, isso dá como forma de garantia de sua permanência no campo, e assim inicia-se um processo de construção de um camponês que se preocupa em compreender o contexto no qual se encontra inserido.

Camponês é uma mistificação. Para começar, “um camponês”, não existe em nenhum sentido imediato e estritamente específico. Em qualquer continente, estado ou região, os assim designados diferem em conteúdo de maneira tão rica quanto o próprio mundo... Também a história acrescenta sua dimensão da diversidade, pois inclusive “o mesmo” poderia não ser o mesmo em diferentes anos, décadas e séculos. Uma conceituação mais estrita do contexto social salientará tudo isso e ainda mais, pois, tomando alguns exemplos, significados semelhantes podem ser atribuídos, a “um camponês” em diferentes períodos e sociedades. “Eis por que, e como, os camponeses e camponesas se tornam uma mistificação “(SHANIN, 2005). Mesmo com a modernização no campo o conceito de camponês continua sendo uma definição complexas, pois esses sujeitos sociais e seu modo de vida, pode ser diferente dependendo dos tempos e lugares.

Ainda segundo Shanin, (2005), “a campesinidade corresponde a uma qualidade encontrada em diferentes tempos e lugares, que expressa a importância de valores da ética camponesa para indivíduos ou grupos específicos. Estes podem apresentar maior ou menor grau de campesinidade segundo a trajetória de vida de cada um e sua forma de integração à sociedade moderna capitalista”.

Assim, vê-se nascer um novo camponês, um ser humano que tem cor, raça e gênero, e, portanto, que pensa, que fala, e não se reconhece mais com a imagem do “Jeca-tatu”, do caipira, atrasado, analfabeto e desprovidos de direitos. O camponês que se constitui a partir das últimas décadas do século XX e início do século XXI se perceber como um ser de direitos, que precisa acompanhar os processos de desenvolvimentos da ciência, da tecnologia, e para isso percebe a necessidade de se apropriar dos conhecimentos produzidos historicamente. De posse de conhecimentos, o camponês se posiciona, toma decisões e se desenvolve como um novo sujeito, em um novo campo, ao mesmo tempo que tenta descontruir velhos paradigmas sobre sua imagem.

> Os movimentos sociais desempenharam um papel fundamental na reconstrução do campesinato, oferecendo resistência e buscando a

> transformação das condições de vida das comunidades rurais. Diante de desafios como a concentração de terras, a exploração agrária e a falta de acesso a recursos, surgiram iniciativas coletivas que se tornaram catalisadores de mudança. (MARTINS, 1981, p. 183)

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), notável exemplo desse ativismo, emergiu na década de 1980 como uma resposta enérgica à crescente desigualdade na distribuição de terras. Por meio de ocupações pacíficas e reivindicações por reforma agrária, o MST buscou não apenas a redistribuição de terras, mas também a reconstrução de uma identidade camponesa forte e resiliente.

Esses movimentos não se limitaram apenas à conquista de terras; eles se tornaram agentes de conscientização e empoderamento. Escolas populares, centros de formação e práticas educacionais diferenciadas foram implementadas para fortalecer a consciência camponesa. A busca por autonomia e a preservação das tradições culturais foram elementos-chave nesse processo. A luta pela terra foi, assim, integrada a uma visão mais ampla de justiça social e igualdade, pavimentando o caminho para a reconstrução do campesinato não apenas como uma realidade econômica, mas como uma força vital na tessitura social e cultural do Brasil contemporâneo.

Esses movimentos sociais não só resistiram às injustiças, mas também semearam as bases para uma transformação mais profunda, contribuindo para a construção de um futuro mais inclusivo e equitativo para as comunidades rurais. Ao desafiar estruturas socioeconômicas desiguais, os movimentos sociais trouxeram à tona as vozes dos camponeses, antes marginalizadas, e redefiniram o papel dessas comunidades na construção do país.

Para Fernandes (2008), “a identidade camponesa muitas vezes carrega consigo um senso de autonomia e autossuficiência. A capacidade de produzir alimentos para a própria comunidade e a resistência à dependência de sistemas externos são aspectos que contribuem para a autoimagem dos camponeses”.

Com isso, entende-se que o conceito de camponês é um conceito em construção, pois a cada momento esses sujeitos precisam se ressignificar para garantir a sua permanência no campo sem perder a sua identidade de classe trabalhadora do campo. Dessa maneira, é necessário que se perceba o campo como um espaço de contínuas e frequentes disputas de territórios, de modelo de vida e de identidade.

É importante notar que a identidade camponesa não é homogênea e pode

variar consideravelmente entre diferentes regiões do Brasil e do mundo. Além disso, as mudanças sociais, econômicas e políticas têm um impacto significativo na forma como os camponeses e camponesas percebem a si mesmos e suas práticas. Assim, apesar da compreensão que já se formulou a sua identidade camponesa, essa ainda continua sendo um processo em construção.

A identidade camponesa está intrinsecamente ligada às relações de produção e trabalho no campo. Compreender como essas relações se desenvolvem no contexto do MST no Maranhão contribui para uma análise mais profunda das condições sociais e econômicas. Em resumo, o conceito de camponês é central para a análise do MST e da formação da consciência social camponesa no contexto específico do estado do Maranhão. Ele proporciona uma lente teórica valiosa para entender a dinâmica social, política e econômica dessas comunidades e para avaliar o impacto das ações formativas desenvolvidas pelo MST.

## 3.2. O MST-MA e a constituição do Assentamento Califórnia como território da Reforma Agrária.

A trajetória do Assentamento Califórnia se revela como um capítulo singular na história do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no Estado do Maranhão. Este território da reforma agraria é resultado de lutas e conquistas. O Assentamento Califórnia pelas contribuições dos camponeses e camponesas na construção de um espaço político e social.

O Assentamento Califórnia, portanto, não é simplesmente um espaço físico; é um campo de batalha simbólicas e práticas, onde os camponeses e camponesas travam lutas cotidianas. Sua contribuição vai além da produção de alimentos, a educação a organização é um processo constante.

O Assentamento Califórnia, está situado as margens da BR-010 (Belém-Brasília) no município de Açailândia, Estado do Maranhão, com uma distância para sede do município de 14 km, e com 58 km de distância para a sede do município de Imperatriz. Açailândia é considera o eixo do Maranhão, pois tem uma localização privilegiada.

No ano de 1996 o municipio de Açailandia muda os rumos de sua história com a chegada do MST, através do processo de acupação da Fazendo Califórnia – latifúndio improdutivo- e partir desta luta ergue-se outros assentamentos e agrovilas,

assim a produção, a ecomonia e a cultura de Açailandia passa a ser fortimente infleunciada pela dinâmica da organização dos Projetos de Assentamento organizados pelo MST, e por outras entidades que lutam pela democratização da terra e pela reforma agrária no Brasil.

**Imagem 2**. Vista panoramica do P.A California



Fonte: Arquivo digital da Comunidade do Assentamento Califórnia.

A história do Projeto de Assentamento Califórnia começa a se escrever no dia 26 de março de 1996, por volta das 00,00h, com a ocupação da fazenda Califórnia por aproximadamente 300 famílias organizadas pelo Movimento Sem Terra. No primeiro momento da ocupação, as famílias ficaram por algumas horas na sede da fazenda, logo em seguida entraram para acampar a aproximadamente 12 km da sede da fazenda, permanecendo lá por um dia e meio.

No dia 28 de março, por força de uma liminar de despejo entregue pela polícia que já chegou com sete caminhões, houve a retirada das famílias, que aceitaram pacificamente deixar a área, sem conflitos físicos, mas com agressões verbais não graves. Retiradas da fazenda, as famílias ocuparam as margens da BR 010 em frente ao Assentamento Itacira, a 40 km da sede do município de Imperatriz, permanecendo acampadas por 03 messes neste local, em condições precárias, enquanto negociavam a situação do imóvel “Fazenda Califórnia” junto ao INCRA[1]. Neste período as famílias acampadas recebiam ajuda de algumas entidades e alguns voluntários, como o Sindicato dos Trabalhadores Rurais, igrejas, partidos políticos, e de outras

famílias organizadas pelo MST, inclusive famílias que já estavam assentadas e produzindo alimentos.

Durante esse período houve o cadastramento de mais famílias, inclusive um número maior, chegando a um total de 820. Assim no dia 25 de junho do mesmo ano, após uma negociação com o INCRA, 210 famílias retornaram para a área da Fazenda Califórnia. As demais, cerca de 610, foram encaminhadas para outras áreas também no município de Açailândia.

A área da Fazenda Califórnia tinha cinco proprietários, este fato ocasionou um processo muito longo de desapropriação da terra para as famílias acampadas. Apenas no dia 25 de julho de 1996 houve o acordo de desapropriação entre o INCRA os proprietários. E assim as famílias, em barracos improvisados construíram a primeira agrovila, também chamada de Califórnia.

A partir deste momento as famílias sofreram várias ameaças do antigo administrador da fazenda, fato que as obrigou a montarem um sistema de segurança durante a noite. E durante umas dessas vigílias houve um grave acidente com um dos acampados, o senhor Antônio de Assis que fazia a segurança das famílias, após ter caído sobre um amontoado de estacas, sua arma disparou contra si, causando a sua morte.

Nesse mesmo período houve a negociação com os fazendeiros proprietários da área para que as famílias pudessem iniciar o trabalho com plantios. Após as negociações as famílias começaram a trabalhar na derrubada, e conseguiram brocaram 401 alqueires de roça coletivamente. Sendo a educação um dos princípios do MST, e pelas necessidades das famílias estas logo improvisaram uma escola, que recebeu o nome de Antônio deAssis, em homenagem ao acampado que perdeu a vida no acidente quando fazia a segurança das famílias.

No ano seguinte as famílias começaram a se organizar e formaram a Associação dos Agricultores do Assentamento Califórnia, fundada em 1997, cujo principal desafio era buscar melhorias socioeconômicas para todos do assentamento, e a partir desta associação, as famílias conseguiram alguns projetos, como PROCERA, FOMENTO e CUSTEIO, para investirem no trabalho agrícola e ter uma vida melhor.

A primeira área da Fazenda Califórnia foi desapropriada em dezembro de 1996, e a segunda em março de 1997, e a última só foi desapropriada em agosto de 1997. Como as famílias viviam em moradias de pau-a-pique e até mesmo em barracos improvisados de lona preta, continuaram lutando por melhores condições de vida.

Depois de 03 anos, por meio de uma Associação organizados pelos próprios trabalhadores, as famílias conseguiram via INCRA um projeto de habitação que garantiu a construção de casas de alvenaria para todos que estavam cadastrados juntos ao INCRA. As casas eram de um modelo padronizado, contendo uma sala, uma cozinha dois quartos e um banheiro, porém o recurso não foi o suficiente para fazer o acabamento das mesmas. Somente em 2009 e 2010 houve outro projeto para reformar e ampliar as casas construídas pelo projeto de habitação do governo. E hoje nem todas as casas têm o modelo original, pois além da reforma com os recursos advindo do governo, várias famílias conseguiram reformar com recursos próprios.

Além das casas construídas no início do assentamento, há várias outras que foram construídas por famílias que foram chegando depois, além das que foram formando ao longo do processo, e hoje há na comunidade em torno de 260 casas, sem contar com as várias residências que foram construídas nos lotes de terra, onde algumas famílias decidiram viver para facilitar o seu processo de produção.

Por vários anos o nome do Assentamento Califórnia foi muito questionado por algumas pessoas, visto que permaneceu o mesmo nome de quando era fazenda, porém, os moradores dizem que optaram pelo mesmo nome pelo fato de ser bonito, pois tem uma bela pronúncia. Porém depois de algumas pesquisas realizadas por professores e outras pessoas da comunidade descobriu-se que Califórnia significa “COISAS BELAS”, e assim resolve-se permanecer com o mesmo nome, justificando que há nesta comunidade muitas coisas belas, como é o caso de nossas crianças sem terrinhas, das mulheres trabalhadoras-agriculturas da juventude aguerrida, e a da mística da luta que renasce a cada dia no coração de quem ousa lutar.

A área do Assentamento Califórnia está dividida em três formas de uso: sendo uma área de uso coletivo, com produções e criação dividindo o mesmo espaço, além de poços artesianos e semiartesiano que abastece várias famílias. Lotes individuais, onde as famílias cuidam de seus cultivares e de suas criações a partir do trabalho familiar. E há também o patrimônio onde fica localizado a agrovila, onde está localizada a escola, o posto de saúde, as igrejas, os comércios  e outras estruturas necessárias a vida em comunidade.

A área total do Assentamento Califórnia é de 5800 ha, o local da vila é de 7 ha. No início do assentamento eram 53 famílias que tinham uma área coletiva que medis o total de 371 ha. Hoje não existem mais esta mesma quantidade porque muitos já venderam sua parte. Em relação aos lotes individuais, não tem tamanho certo, uma

área varia de tamanho para outra, variando aproximadamente entre 25 e 40 ha.

Hoje no assentamento existem 249 famílias, somando um total de 1900 habitantes entre assentados e agregados, sendo muitas pessoas filhas dos assentados ou pessoas que vêm trabalhar e acabam ficando, e morando em casa alugadas.

O Assentamento Califórnia está organizado com algumas associações onde são discutidas por seus membros, as melhores formas para organizar e estruturar o assentamento. Atualmente existem seis associações no assentamento, com os seguintes nomes: Associação Califórnia, Associação Boa Esperança, Associação São José, Associação Santo Antônio, AAVA, Associação Agroindustrial Vale do Açailândia-Associação de Apicultores, AFEECA – Associação Escolinha de Futebol Esportiva Educacional Cultural e Ambiental. Além destas associações existem ainda no assentamento, outros grupos organizados como o Coletivo de Educação, Coletivo de Comunicação, Coletivo de Saúde e grupo de mulheres.

Algumas das Igrejas existentes nesta comunidade têm tido um papel que vai além da questão religiosa, pois discutem com as famílias os valores éticos, morais do assentamento, também conscientizando as pessoas para terem uma vida mais fraterna uns com os outros. O número de igrejas tem aumentado muito nos últimos anos, e alguma delas não tem conseguido se sustentar, porém ainda assim a comunidade conta hoje com 6 igrejas de orientação católica e evangélica protestante, algumas são muito abertas para as questões políticas e admirativa da vida em comunidade, outras preferem não se envolver em tais questões.

Há também no assentamento um coletivo de educação, inclui-se aqui o, que foi criado em maio de 2010. Esse grupo discute os problemas da escola e contribui com as questões da educação de modo geral, pois há uma boa relação entre a escola e comunidade, e o conselho escolar é um instrumento de mediação dessa relação, qualificando assim o processo de educação, que se dá a partia das matrizes de produção e socioculturais presentes na comunidade.

O coletivo de saúde é um dos mais bem organizados, trabalha juntamente com os profissionais da saúde pública, as melhores formas de prevenção das doenças mais frequentes no assentamento, além de trabalharem com algumas práticas medicinais alternativas.

Com o passar dos anos, e com a chegada de várias pessoas novas na comunidade, esta foi perdendo a pertença a luta organizativa do MST, e assim hoje

no Assentamento Califórnia nem todas as famílias/pessoas tem vínculo com o Movimento Sem Terra, nem com as lutas organizativas internas e externas, porém ainda existem várias pessoas e alguns coletivos e associações que mantém esta ligação com esse Movimento social que é o MST, como é o caso de alguns militantes, e do coletivo de saúde, de educação e algumas associações.

As mulheres têm uma participação fundamental em todo o processo de desenvolvimento da comunidade, pois a participação das mesmas do Assentamento Califórnia se dá através da presença em reuniões, coordenações, cooperações, coletivos e organizações de festas comemorativas, na educação, na saúde, na cultura e no próprio trabalho agrícola. Todas essas são formas de contribuição com a organização do assentamento, buscando o melhor para si e para todos os assentados. Na comunidade do Assentamento Califórnia há um número expressivo de mulheres que chefiam as suas famílias.

Assim como as mulheres participam ativamente da comunidade, os jovens também dão a sua contribuição, organizando grupos de culturas que envolvem danças, como a quadrilha o cacuriá, e outras formas de manifestações culturais que trazem alegria e incentivam a cultura, além de praticarem vários esportes. A participação da juventude nesta comunidade já foi bem mais efetiva, pois parte da juventude mais histórica foi constituindo família, e a nova juventude não conseguem desenvolver as mesmas atividades culturais que eram desenvolvidas nos anos anteriores.

Assim como todos os outros sujeitos históricos desta comunidade, as crianças também têm sua participação no assentamento, isso se dá através da inserção na escola, que desenvolve também vários esportes, cultura, lazer e educação, e assim todas as crianças do assentamento tem participado ativamente do desenvolvimento do assentamento ao mesmo tempo em que estão se desenvolvendo como sujeitos individuais e coletivos.

Alguns moradores do Assentamento Califórnia vivem em seus próprios lotes de terras, pois acreditam ser mais fácil o acesso ao trabalho, e assim conseguem desenvolver uma melhor produção. Já a maioria das famílias do Assentamento Califórnia residem na agrovila, porque isto facilita o convívio, o auxílio mútuo e a movimentação nas reivindicações por escola, e outros direitos necessários a vida no campo.

Em relação à naturalidade dos assentados tem se os seguintes dados, 74%

são maranhenses; 10,13% são piauienses; 7,43% são cearenses e 8,44% são de outros estados como Goiás, Tocantins, Bahia, Pernambuco, Rio Grande do Norte e etc. A grande maioria desses assentados antes de virem para o assentamento viviam nas cidades de Imperatriz e Açailândia.

Nos primeiros anos do Assentamento a maioria dos assentados só produziam na roça do toco, e poucos trabalhadores utilizavam o processo de aragem da terra, pois eles não dispunham de tecnologia moderna (trator, colheitadeira e outros), e a mão-de-obra era da própria família, as vezes como formas de cooperação, faziam troca de dias de serviço entre si. Hoje já há um maior número de assentados que utilizam outros recursos para melhorar e qualificar o processo de trabalho na terra, e com isso há uma melhor e maior produção das diversas cadeias produtivas existentes no assentamento.

No Assentamento Califórnia as principais linhas de produção estão ligadas a agricultura e a pecuária, pois há criações de bovinocultura, avicultura e suinocultura, e uma variada produção de culturas agrícolas, com um grande potencial para a produção de hortaliças que são produzidas pelas famílias nos próprios quintais ou em áreas próximas a agrovila. A produção além de servir para a alimentação das famílias, é também comercializada no mercado local. Os produtos mais cultivados e comercializados pelos assentados, são: feijão, milho, abóbora, urucum, pimenta-do-reino, fava, amendoim, mandioca, inhame e frutas diversas.

Nos últimos dez anos a comunidade passou a produzir muitas verduras a partir das hortas familiares, onde são cultivados produtos como; cenoura, quiabo, maxixe, pimentão, jiló, pepino, alface, rúcula e outras verduras e legumes típicos da região.

Em relação à comercialização, esta é feita basicamente em Açailândia e Imperatriz do Maranhão. Também vendem no próprio assentamento para atravessadores. Muitas vezes as famílias não conseguem produzir com excedente, e acabam vendendo o próprio alimento destinado à sua autossustentação. A região dispõe de um mercado promissor, pois o assentamento estar localizado próximo a duas grandes cidades da região, Açailândia e Imperatriz.

Açailândia é a terceira economia do estado e situa-se no maior entroncamento rodoferroviário da região, além disso, os assentados da região já estão organizados em cooperativas, estrutura organizativa fundamental para o processo de comercialização.

Alguns agricultores receberam financiamento do governo para realizar

atividades agrícolas, porém uma boa parte ainda estão inadimplentes com o banco, pois não conseguiram investir em atividades que possibilitasse um retorno financeiro para quitar suas dívidas com os bancos financiadores. Na tentativa de pagar essas dívidas alguns assentados venderam seus lotes de terra e hoje só plantam no quintal de sua casa, mas há também outros agricultores que estão conseguindo pagar anualmente seus débitos juntos ao governo e que desejam realizar novos projetos.

Com o processo de organização da luta coletiva, e devido a participação do Assentamento junto as lutas nacionais e estaduais do MST, algumas demandas do assentamento entra nas pautas de reivindicações, é assim a comunidade conseguiu alguns bens coletivos; como: Um posto de saúde em funcionamento com três agentes de saúde, uma auxiliar de enfermagem, um vigia e uma zeladora, a presença diária de um enfermeiro e de um médico semanalmente.

Uma escola construída com seis salas de aulas, e no ano de 2011, através de uma parceria entre a fundação Eco Futuro e a Prefeitura Municipal conseguiu-se uma biblioteca comunitária, que é administrada pela gestão da escola.

Em relação aos aspectos sociais ou organizativos, o MST e o próprio Assentamento Califórnia sempre tiveram muita preocupação com as formas como os assentados se organizam. Os grupos de famílias foi a principal forma organizativa do Assentamento Califórnia, formados ainda quando estavam acampados às margens do Assentamento Itacira, essa forma de organização já representou um forte ponto de apoio e de gestão do assentamento. Estes grupos eram compostos de 1 a 14 famílias, chegando a um total de 14 grupos. O grupo de família era coordenado por duas pessoas, sendo uma efetiva e outra suplente, neste processo era sempre garantida a participação das mulheres.

Com o intuito de orientar e garantir a boa convivência no assentamento, logo nos primeiros anos de acampamento foi criado um regimento interno que normatizava a forma de trabalhar e produção na terra, o uso dos recursos naturais, os direitos e deveres dos assentados, e definia as instâncias de decisões, o papel dos coordenadores e dos grupos de famílias. Porém com o passar dos anos, e com todos as mudanças acorridas, hoje não existem mais uma clara definição sobre a forma de convivência entre os assentados e deste com a terra. E talvez por fata desses direcionamentos, hoje a comunidade tem que conviver com vários conflitos internos e externos.

Essa forma de organização apresentou um dos pontos fortes do assentamento,

pois facilitava a tomada de decisões, a divulgação de informações e a distribuição de tarefas. Porém essa organização não resistiu ao tempo, no processo histórico os grupos foram se desmembrando, as instâncias foram se extinguindo chegando a desaparecerem.

Alguns poucos anos depois os assentados sentiram necessidade de se organizarem novamente, e criaram várias associações chegando ao total de cinco, e dos grupos organizados já mencionados anteriormente, recentemente reconstruiu-se na comunidade uma coordenação político administrativa com representantes de todos os grupos socialmente organizados, esta coordenação é responsável para discutir e encaminhar algumas questões internas e externas do assentamento.

Hoje a organicidade mais expressiva é a articulação entre as associações e grupos organizados que compõem uma coordenação política administrativa dentro da comunidade. Esta coordenação tem o papel de representar politicamente a comunidade, apresentar demandadas a gestão pública e ao próprio MST.

Nesse contexto o Assentamento Califórnia se constitui um território da reforma Agraria, um espaço de lutas sociais, de disputa política, e de fortalecimentos de identidade, são homens mulheres e crianças “camponeses e camponesas” em processo formação constante.

> As relações do homem com a realidade, com seu contexto de vida – trata-se da realidade social ou do mundo das coisas da natureza – são relações de afrontamento: a natureza se opõe ao homem; ele se defronta continuamente com ela; as relações do homem com os outros homens, com as estruturas sociais são também de choque, na medida em que, continuamente, o homem nas suas relações humanas se sente tenta” (FREIRE, 1979, p. 20)

No Assentamento Califórnia os valores comunitários são fundamentais, eles representam os princípios e crenças compartilhados polos assentados. Por isso cultivar e alimentar os valores é tarefa fundamental na construção da cônscia de classe social. Boff, (2000), fala sobre os valores de uma prática militante, que para p MST e para o Assentamento Califórnia eles são se apresentam da seguinte forma:

1º- O valor da solidariedade;

2º- O valor da indignação;

3º - O valor do compromisso;

4º - O valor da coerência;

5º - O valor da esperança;

6º - O valor da confiança;

7º- O valor da alegria;

8º- O valor da ternura;

9º- O valor da mística em forma de utopia;

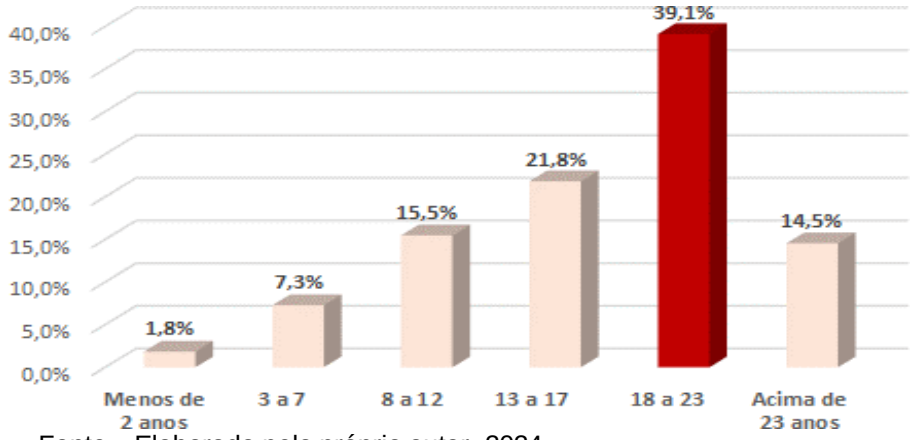
10º - O valor dos símbolos.

Assim sendo, acredita-se no potencial que os camponeses e camponesas do MST dispõem para condizerem os seus processos de formação, fundamentado nos valores que norteiam uma prática efetivamente humana, a prática da formação, conscientização e emancipação dos sujeitos.

Na presente dissertação, os sujeitos da pesquisa são os camponeses e camponesas do Assentamento Califórnia, um grupo diversificado de indivíduos e famílias que integram o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Estes sujeitos representam uma ampla gama de experiências, histórias de vida e perspectivas da vida comunitária.

No sentido de evidenciar ainda mais os sujeitos da pesquisa que responderam o instrumento (questionário) informaram o tempo de vivência neste território. Como mostra o gráfico 3.

**Gráfico 3** - Demonstrativo de tempo de vivência dos sujeitos no Assentamento Califórnia.




Fonte – Elaborado pelo próprio autor -2024

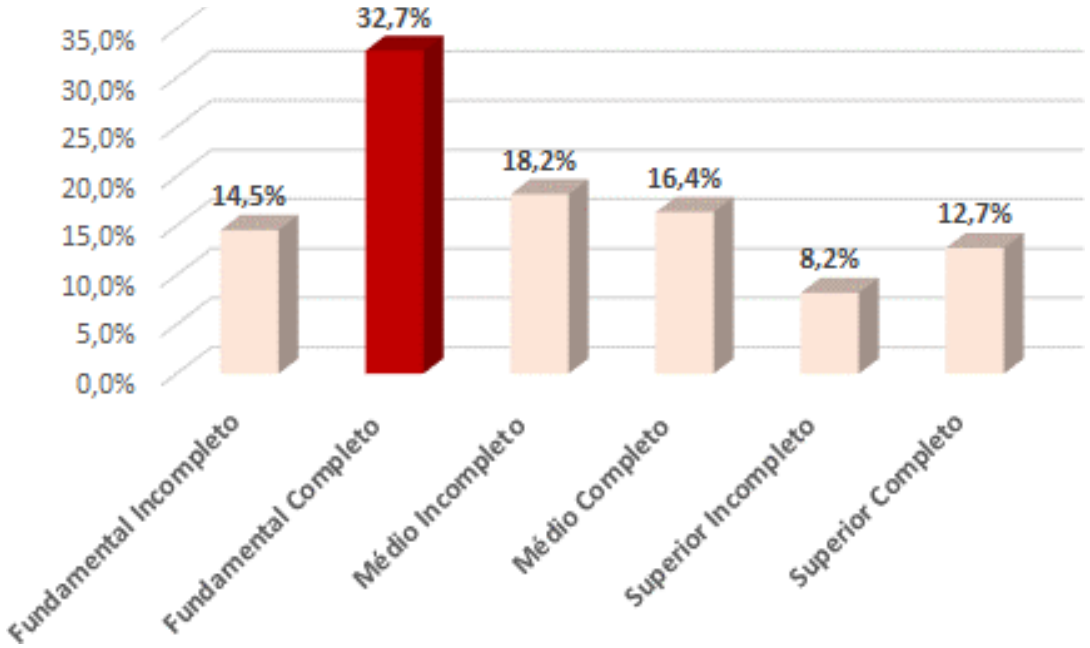
Se considerar que esta comunidade tem apenas 28 anos de fundação, compreende-se que esse é um elevado número de anos. Entende-se que a forma como os camponeses e camponesas constroem as condições de vida e mantém a organicidade interna garante melhor qualidade de condições de existência ali, e isso lhe possibilita um maior tempo residindo neste território.

Com base no pensamento de Iasi (2007), “a agricultura camponesa não só produz valores econômicos, como bens socioculturais necessários às futuras

gerações, possibilitando a integração das famílias com as formas de organização da vida em comunidade e, com isso, há um sentimento de pertença que garante mais tempo de permanência nestes territórios.

Já em relação a formação acadêmica dos camponeses e camponesas que responderam ao questionário, teve-se o seguinte resultado expresso no gráfico 4.

**Gráfico 4** - Demonstrativo sobre a formação acadêmica dos sujeitos da pesquisa.




Fonte – Elaborado pelo próprio autor-2024

Apesar de esta comunidade ser considerada território livre do analfabetismo, ainda apresenta (14.5%) da população pesquisada com o Ensino Fundamental incompleto. A Educação do Campo não considera apenas a educação formal como instrumento necessário para a formação da consciência de classe. Com isso, entende-se que, mesmo havendo um percentual baixo de pessoas com Ensino Superior (8.3%), isso não é requisito básico para a não construção e elevação da consciência social.

A partir dos dados apresentados no gráfico 4, observa-se que uma parcela significativa (16,4%) possui Ensino Médio, como também uma parcela relevante (12,7%) já possui Ensino Superior completo. Esse número reflete o esforço que estes sujeitos e essa comunidade têm desenvolvido para garantir o acesso à educação formal, pois a dificuldade de acesso a este direito tem sido enfrentada por muitos trabalhadores rurais no Brasil.

Retomando as ideias de Caldart (2004), “a proposta educativa do da Educação

do Campo apresenta a necessidade de mobilização pela transformação. Nos assentamentos do MST, percebe-se a relevância da educação, porque a preocupação deve ir além da alfabetização e da escolarização que se desenvolvem no âmbito escolar. Esse processo está intrinsecamente ligado, ao ato de formação da consciência social que se dá em diversos espaços comunitários e de luta organizadas.

Ainda no intuito de evidenciar as reflexões expostas sobre a constituição do Assentamento California como um território da reforma agraria, serão apresentadas algumas falas dos jeitos da pesquisa a partir do questionário aplicado durante a pesquisa de campo. Quando os camponeses e camponesas foram indagados sobre como era a situação social de sua família antes de vir para o Assentamento Califórnia, obteve-se as seguintes afirmativas.

> Meu pai era autônomo prestava serviços para algumas empresas em Imperatriz, trabalhando com reformas de baús frigoríficos de alguns caminhões, minha mãe Dona do Lar não tinha uma ótima saúde, mas fazia tapetes de crochê, bonecas artesanais e sorvete caseiro para vender garantindo uma renda extra para casa. Vivíamos em casas de aluguéis mudando praticamente todos os anos com muitas despesas, pois além de mim havia mais três filhos. Com isso decidiram regressar ao Assentamento após muitos acontecimentos permanecemos aqui até o atual momento. (**Camponeses 5**)

Eu era moradora de periferia e todos adolescentes e crianças. Apenas meu pai e minha sustentava nossa casa. Minha mãe era desempregada. (**Camponês 7**)

Morava na cidade e não sabia nada de comunidades, a gente vivia sem nenhum tipo de renda fazia apenas bico para sobreviver. (**Camponês 9**)

Era bem complicada, pois não tínhamos um pedaço de terra para trabalhar, diante disso, meu pai tinha que trabalhar muito e ganhar pouco na construção civil. (**Camponês 8**)

A gente não tínhamos casa própria e morávamos de alugue. (**Camponês 12**)

As falas dos camponeses e camponesas evidenciam as condições difíceis de vida nos arredores das cidades e necessidade de mudança de vida pela qual passava suas famílias. Assim a ida para o assentamento se tornou uma possibilidade de transformação da vida e o resgate da sua condição de dignidade. Para muitas dessas famílias de camponeses a inserção em um assentamento representou uma volta a volta dos agricultores as suas raízes.

Diante do exposto, compreende-se a importância do Assentamento Califórnia como um laboratório vivo para os desenvolvimentos desta pesquisa. Sua importância reside na oportunidade que oferece para a observação e análise de práticas

formativas, com dinâmicas sociais e econômicas alternativas, além de ser um espaço de políticas públicas em ação. A organização comunitária, as dinâmicas sociais e as estratégias de convivência entre os assentados proporcionam reflexões significativas sobre como comunidades rurais podem se estruturar de forma cooperativa.

Ainda no sentido de compreender o Assentamento Califórnia como um território da reforma agraria, perguntou-se aos sujeitos da pesquisa sobre como este percebem a sua inserção em um território do MST.

“Mas gosto de atuar no MST, uma paixão que me marcou desde o início como Militante. Fiz cursos, e mine cursos, oficinas, encontros, regionais, estaduais, e nacionais, também cursos de qualificações e conclusão do ensino médio pelo PRONERA -magistério” (**Camponeses 1**).

“Minha inserção no movimento ocorreu já desde a infância quando adentrei na escola, lá já era abordado a temática da reforma agraria e o ser sem terrinha. Depois se seguiu participando de encontros dentro e fora da comunidade, formações e cursos, laços de amizade e companheirismo” (**Camponês 2**).

> Minha inserção no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e no Assentamento Califórnia foi de suma importância para formação de minha consciência política, meu entendimento de classe, minhas perspectivas como cidadão, possibilitou e possibilita minha desconstrução e construção como ser social em uma sociedade totalmente diversa e acima de tudo me ensina a ser humano, pois o MST abre um leque de oportunidades principalmente na área do conhecimento. (**Camponesa 3**).
>
> O MST através do Assentamento Califórnia faz parte da minha história de uma forma surreal, com ele, aprendi e venho aprendendo cada vez mais, ele me faz acreditar que eu sou capaz de conseguir algo que eu almejo, no meu assentamento existe várias pessoas que conseguiram ser alguém através do MST, e todos eles se orgulham disso, e isso me motiva bastante todos os dias. Saber que eu sempre vou ter alguém para eu me motivar, tenho meu avô, que me fez faz acreditar, e foi ele que me ensinou a trilhar nesse caminho, tenho bastante orgulho de onde eu venho, é irei levar isso pra vida toda. **(Camponesa 8**)
>
> Me inserir no Assentamento Califórnia foi bem gratificante e produtivo, pois tive a oportunidade de estudar e me formar, além disso, a minha inserção no MST foi fundamental para a minha formação humana, pois me proporcionou a oportunidade de estudar, pesquisar, conhecer a realidade e intervir nela de maneira crítica e coerente. (**Campões 13**)
>
> Me inseri no MST e no próprio assentamento é como um processo de desconstrução. Pois, apesar de viver em uma área de assentamento da reforma Agrária, só tive acesso a algumas discussões políticas através dos cursos de formação, porque dentro do assentamento não é muito aprofundado essas questões de desconstrução, as pessoas estão muito imersas em um sentimento de individualismo ou anestesiadas por uma religião. **(Camponeses 15**).

Como se percebe pela faz dos sujeitos o Movimento dos Trabalhadores Rurais

Sem Terra (MST) tem sido uma força transformadora na vida de muitos camponeses e camponesas brasileiros, proporcionando-lhes a oportunidade de acesso à terra e condições dignas de trabalho e vida. A fala acerca da sua inserção no MST e especificamente no Assentamento Califórnia é um reflexo das mudanças significativas

e das melhorias que experimenta no cotidiano a partir deste território.

Muitos camponeses e camponesas relatam que, antes de se unirem ao MST, enfrentavam dificuldades extremas, como a falta de acesso à terra, precariedade no trabalho e insegurança alimentar. A inserção no movimento trouxe a esperança de um futuro melhor. Eles destacam a solidariedade e o senso de comunidade que o MST promove, permitindo que trabalhem coletivamente para alcançar objetivos comuns. Este sentimento de união e apoio mútuo é frequentemente mencionado como um dos aspectos mais positivos de fazer parte do movimento.

No assentamento Califórnia, especificamente, os camponeses e camponesas expressam gratidão pelas melhorias na qualidade de vida. Com o acesso à terra, eles puderam cultivar seus próprios alimentos, garantindo uma alimentação mais saudável e variada para suas famílias. Além disso, o assentamento facilita o acesso a serviços básicos, como educação e saúde, que antes eram escassos ou inacessíveis.

Outro ponto frequentemente destacado é a formação e capacitação oferecida pelo MST. Os camponeses e camponesas recebem treinamento em técnicas agrícolas sustentáveis, o que não só melhora a produtividade das suas terras, mas também contribui para a preservação ambiental.

A fala dos camponeses 13, chama a atenção pela crítica que este faz em relação a inserção das diversas religiões que adentram este no Assentamento e com isso uma desarticulação na comunidade. A fala traduz um sentimento de tristeza pela forma como as pessoas estão se individualizado, pois segunda a fala é como se as pessoas estivessem anestesiadas e sem capacidade de perceber a realidade circundante. Com isso, entende-se que o Assentamento Califórnia assim como outros territórios da reforma agrária são espaços de disputas política e ideológica.

De modo geral as falas dos camponeses e camponesas sobre sua inserção no MST e no Assentamento Califórnia destacam principalmente a transformação das suas condições de vida, o fortalecimento da comunidade e o acesso a oportunidades de crescimento e desenvolvimento de uma percepção crítica da realidade deste território.

### 3.3. O Assentamento Califórnia como um lugar de vivências pedagógicas.

O povo brasileiro que vive e trabalha no campo tem uma raiz cultural própria, um jeito de viver distinto do mundo urbano, inclui diferentes maneiras de ver e de se relacionar com o tempo, com o espaço, e com o ambiente, bem como, de organizar a família, a comunidade, o trabalho e a educação. É nos processos em que produzem sua existência que vão também se produzindo como seres humanos.

A Educação do Campo, no Campo e para o Campo, tem sido uma tarefa complexa de se construir, porém muitos sujeitos individuais e coletivos têm se empenhado no desenvolvimento de práticas políticas e pedagógicas que fortalece essa luta.

Os espaços de discussão coletiva proporcionados pelo MST dentro e fora dos assentamentos tem promovido muitas reflexões que possibilitam a compreensão de forma mais clara sobre as transformações ocorridas no campo nas últimas décadas. É preciso considerar essas transformações principalmente pela modernização da agricultura e expansão da atividade agropecuária que contribuíram para que os camponeses e camponesas aos poucos migrassem para as cidades.

Dessa forma, em uma realidade onde se tem a exclusão, a expropriação da terra, os movimentos sociais têm a função de construir uma educação que atenda suas necessidades, que resgate a identidade na garantia da construção de um campo que venha de encontro com os interesses socioculturais, econômicos, da população que desenvolve suas vivencias nestes territórios.

> A formação do assentamento é fruto do trabalho de base, quando famílias organizadas em movimentos socioterritoriais se manifestam publicamente com a ocupação de um latifúndio. Com esse ato, as famílias demonstram sua intenção de enfrentar as difíceis condições nos barracos de lona preta, nas beiras das estradas; demonstram também que estão determinadas a mudar os rumos de suas vidas, para a conquista da terra, na construção do *território camponês.* (FERNANDES 2012, p. 21)

No sentido de facilitar a compreensão sobre o processo de formação que se efetiva no Assentamento California, e por considerá-lo como um lugar de possibilidades de formação e conscientização, faz-se necessário uma rápida abordagem sobre o entendimento das categorias, lugar e vivencias.

O conceito de lugar transcende a mera descrição geográfica ou coordenadas físicas. Na verdade, ele é profundamente enraizado em uma teia complexa de relações sociais, culturais e ambientais que convergem para dar forma à identidade

de um determinado espaço. Ao contrário de uma mera localização no mapa, o lugar é uma entidade dinâmica, moldada pela interação humana, pelo contexto histórico e pelas forças que atuam sobre ele.

Segundo Santos (1997), “cada lugar é, ao mesmo tempo, objeto de uma razão global e de uma razão local, convivendo dialeticamente. Os lugares são alvos de uma lógica global, de verticalidades e que, ao mesmo tempo, contêm uma lógica local, as horizontalidades”.

Um lugar é também um espaço de identidade e pertença. É onde os indivíduos constroem suas histórias, estabelecem laços e criam memórias. É, portanto, um espaço vivido e percebido diretamente, carregado de emoções e subjetividades.

> "O lugar é um espaço constituído de relações e de objetos que não são apenas construídos materialmente, mas também simbolicamente. O lugar é um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações, cujo arranjo constitui o espaço. Este espaço, dotado de racionalidade, é sempre resultado de uma história, de uma ação humana e de uma técnica, mas também de uma subjetividade e de uma emoção. Portanto, o lugar é um lócus onde a vida acontece, é a escala do vivido, do próximo, do cotidiano, do percebido diretamente, e da totalidade na qual o sujeito se encontra inserido (SANTOS, 1996, p. 50).

A abordagem crítica de lugar lança luz sobre a natureza construída do espaço, destacando como as pessoas atribuem significados, valores e memórias a determinados locais. O lugar não é apenas um cenário neutro; é um campo de batalha de narrativas e experiências entrelaçadas. A geografia física é entrelaçada com uma geografia emocional, onde as conexões afetivas e os laços comunitários desempenham um papel crucial na definição do caráter de um lugar.

> Os lugares, na sua particularidade, contêm a totalidade do sistema mundial. Cada lugar é único na medida em que nele se manifestam todas as condições do sistema e a totalidade das relações e das técnicas que definem o mundo contemporâneo. Dessa forma, o lugar é o espaço onde a história se concretiza e onde as relações sociais se realizam cotidianamente. O lugar é, portanto, o espaço da vida humana em sua plenitude, onde as técnicas e os objetos são apropriados e usados segundo as necessidades e possibilidades locais, mas também segundo as imposições do sistema mundial (SANTOS, 1996, p. 107).

No âmbito do poder e da desigualdade, o conceito de lugar destaca as disparidades que permeiam os espaços urbanos e rurais. A distribuição desigual de recursos, o acesso diferenciado a oportunidades e a segregação espacial são elementos-chave dessa análise. O lugar, assim, não é apenas um palco onde a vida cotidiana se desenrola, mas também um campo de batalha onde as lutas por justiça social e igualdade muitas vezes têm lugar.

> O conceito de lugar tem sido interpretado de diversas maneiras ao longo do tempo e em diversos campos do conhecimento. Uma das mais antigas definições foi feita por Aristóteles em sua obra Física, para ele o lugar seria o limite do corpo. Séculos depois, Descartes na obra “Princípios Filosóficos” procuraram aprimorar o conceito de Aristóteles, dizendo que além de delimitar o corpo, o lugar deveria ser também definido em relação à oposição de outros corpos (RIBEIRO, 1993, p.53).

A identidade e o pertencimento emergem como temas centrais ao explorar o conceito de lugar. As pessoas não apenas habitam espaços físicos, mas constroem suas identidades em relação a esses espaços. O pertencimento a um lugar muitas vezes se torna uma parte essencial da autodefinição, e as comunidades prosperam quando há um senso compartilhado de história e cultura ligado ao local.

No contexto da globalização, o lugar enfrenta desafios e oportunidades únicas. A interconexão global pode trazer uma riqueza de influências culturais, mas também levanta questões sobre a perda da singularidade local em face de uma cultura globalizada. No entanto, a resiliência e a capacidade de adaptação de um lugar muitas vezes se manifestam na criação de identidades híbridas e na preservação de tradições locais em meio a uma paisagem global em constante mudança.

As transformações espaciais ao longo do tempo ilustram a fluidez do conceito de lugar. O desenvolvimento urbano, a renovação e até mesmo a decadência física são testemunhas da vida dinâmica de um lugar. A arquitetura, as ruas e os marcos físicos contam histórias sobre o passado e o presente, enquanto as comunidades enfrentam as consequências dessas mudanças em seu ambiente imediato.

Em síntese, o conceito crítico de lugar desafia as concepções simplistas de espaço e convida a uma reflexão mais profunda sobre a interseção entre o físico e o social. Cada lugar é um microcosmo complexo de experiências humanas, e explorar essas dimensões mais profundas nos leva a uma compreensão mais rica e matizada do mundo ao nosso redor.

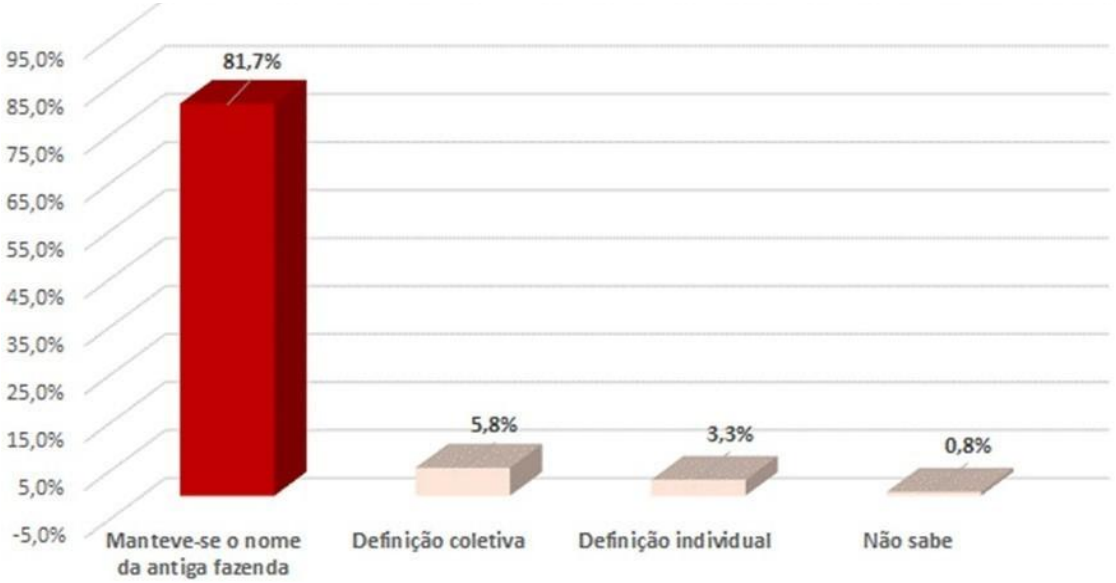
> O lugar é produto das relações humanas, entre homens e natureza, tecido por relações sociais que se realizam no plano do vivido, o que garante a construção de uma rede de significados e sentidos que são tecidos pela história e cultura civilizadora produzindo a identidade, posto que é aí que o homem se reconhece porque é lugar da vida. O sujeito pertence ao lugar como este a ele, pois a produção do lugar liga-se indissociavelmente à produção de vida (CARLOS, 1996, p.29).

Assim sendo o assentamento é um lugar que contribui com a formação dos e sujeitos ao mesmo tempo em que estes contribuem com a formação e constituição da comunidade. Ou seja, os camponeses e camponesas se construí como tal, ao

construir coletivamente a seu lugar, com isso os camponeses e camponesas se formam enquanto indivíduo, no processo de formação coletiva que se dá de forma intencional.

Os dados expostos no gráfico 5, mostram que há uma coletividade formativa neste território, pois quando foram indagados sobre o nome do Assentamento Califórnia teve-se o seguinte resultado, (81.7%) afirmou que por decisão coletiva a comunidade manteve o nome da antiga fazenda.

**Gráfico 5** – Percepção amostral sobre a definição do nome do Assentamento Califórnia.




Fonte – Elaborado pelo próprio autor – 2024.

Por várias vezes, o nome do Assentamento California foi questionado, porém, os moradores optaram por esta decisão pelo fato de ser um nome com uma pronúncia bonita além de significar “coisas belas”.

A expressão “coisas belas” destaca a mística como um elemento formativo nesse contexto de mobilização social. Para o Assentamento California, a mística é concebida como um elemento formativo devido aos significados que são atribuídos a esses momentos de reflexão individual e coletiva, que se desenvolvem em espaços e tempos.

Sobre a participação dos camponeses e camponesas na organização social ou política dentro do Assentamento Califórnia? Pode-se destacar as seguintes afirmativas.

“Como militante temos o dever e honra de estarmos prontos para assumir

papeis dentro da organização de nosso Assentamento” **(Camponesa 3).**

“Trânsito bem entre todas sem, no entanto, assumir oficialmente numa função específica. A exceção é a docência, pois fui educador por um bom tempo na comunidade e considero essa uma função política” **(Camponesa 8).**

“Acredito que isso pode fortalecer e nos unir mais as pessoas da comunidade criando laços e contribuindo com a organização próprio do Assentamento”. **(Camponesa 11).**

“Sou presidente de uma associação no assentamento, eu participo de quase todos os eventos no assentamento, porque meu avô que me ensinou a ir atrás desses movimentos, eu amo estar por dentro disso tudo, até porque tenho bastante curiosidade sobre isso” (**Camponesa 2**).

“Acredito que o Assentamento Califórnia precisa muito de pessoas que vivem na Luta de Classe, pois o Assentamento me ajudou muito, portanto, preciso e devo contribuir agora e continuar ajudando, tendo em vista que, isso é o mínimo que poderíamos”. (**Camponesa 3**).

> Atualmente participo do grupo de Jovem do Assentamento, em nossas análises sobre a Califórnia, observamos que a juventude do assentamento, apesar de ser campesina, não possui ainda o espírito de luta e resistência que outrora se fizeram presentes na conquista da terra, então houve a necessidade de reativar o grupo, para assim fazer um trabalho com a juventude, apresentar para os mesmos sobre a história do assentamento, o fato de eles serem o fruto e o futuro, a realidade que os cerca, e óbvio promover a formação de pessoas que sejam conscientes das mudanças políticas e como elas são afetadas diretamente por escolhas equivocadas. (**Camponês 5**)

Com as falas acima nota-se que há uma participação ativa dos camponeses nos processos organizativos, e isso lhes confere maior autonomia sobre suas vidas e trabalho. Quando os camponeses e camponesas se inserem nos processos comunitários eles têm a oportunidade de expressar suas necessidades, preocupações e aspirações, resultando em soluções mais adequadas às suas vivencias sociais.

Em relação a compreensão do conceito de vivências, estende-se que esta abrange a riqueza das experiências humanas que moldam e enriquecem a compreensão do mundo e dos próprios sujeitos humanos. Vivenciar não se resume apenas às ações que se realizam, mas também aos sentimentos, pensamentos e significados que se atribuí a essas experiências. Cada indivíduo é um acumulado de vivências, um tecido complexo de momentos, interações e eventos que se entrelaçam para formar a sua vida. Essas vivências não são apenas uma sucessão linear de

eventos, mas uma narrativa multifacetada que reflete a complexidade da existência humana.

Para Iasi (2007), “as vivencias são ao mesmo tempo um processo múltiplo e uno. Cada indivíduo vive sua própria superação particular, transita de certas concepções de mundo até outras, vive subjetivamente a trama de relações que compões a base material de sua concepção de mundo”.

As vivências são, muitas vezes, marcadas por uma gama diversificada de emoções. Desde a alegria intensa até a tristeza profunda, as experiências moldam nossa paisagem emocional. Essas emoções não apenas coloram o presente, mas também deixam uma impressão duradoura em nossa memória, influenciando nossa perspectiva sobre o mundo e as relações que cultivamos. O conceito de vivências está profundamente ligado à construção de identidade. Cada encontro, cada desafio superado e cada triunfo contribuem para a formação de quem somos. A identidade não é estática; ela é moldada e remodelada pelas experiências que acumulamos ao longo do tempo. As vivências são, assim, um espelho que reflete a evolução contínua de nossa autenticidade.

Além disso, as vivências também desempenham um papel vital na compreensão do mundo ao seu redor. Através das experiências, desenvolvemos perspectivas, valores e crenças que fundamentam a visão de mundo do camponês. As vivências não são apenas registros pessoais, elas contribuem para a construção de uma compreensão coletiva e compartilhada da realidade, que é a matrizes para a construção da própria consciência.

“Essa consciência não se contrapõe a consciência individual, mas forma uma unidade, em que as diferentes particularidades derivadas do processo próprio de vida de cada um sintetizam pois, sob alguma condição, em todo que podemos chamar de consciência de classe” (IASI, 2007).

No entanto, é importante reconhecer que as vivências são subjetivas e pessoais. O mesmo evento pode ser interpretado de maneiras distintas por diferentes indivíduos, dependendo de suas experiências passadas, contextos culturais e valores individuais.

Essa diversidade de interpretações enriquece ainda mais a complexidade do conceito de vivências. Freire (2006), afirma que, “quanto mais me envolvo com o povo quanto mais desenvolvo vivencias e experiências populares, quanto mais utilizo do patrimônio humano e cultural, que é patrimônio de todos e qual todos devem servir,

mais aumenta minha responsabilidade com os homens”.

No que tange a compreensão sobre o Assentamento Califórnia com o um lugar de vivências pedagógicas, fez-se a seguinte indagação aos sujeitos da pesquisa “de que forma as práticas educativas desenvolvidas pela escola do Assentamento California se relacionam com a vida social da comunidade? E com isso absteve-se as seguintes afirmativas.

“Em todos os aspectos imagináveis, pois, os projetos, formação da cultura e da cidadania dos nossos estudantes, associações da comunidade... está intrinsecamente relacionada às práticas oriundas da nossa escola e as ações articuladas por ela” **(Camponesa 17).**

“Os ensinamentos e o esforço da escola influência no desenvolvimento do sujeito, além do objetivo de possibilitar crianças e jovens a se desenvolver de forma integral, em um espaço que respeite sua cultura e seus valores” (**Camponês 18**).

“Pelo trabalho de conscientização com a realidade da comunidade e suas necessidades dentro do território” (**Camponês 19**).

“São práticas organizadas em torno da vivência e contexto social, político e cultural do assentamento” (**Camponês 21**).

> Não consigo identificar práticas educativas que sejam especificas para uma consciência de classe trabalhadora, assim o que se percebe é que mesmo estando em uma escola do campo e para o campo, as práticas educativas são desenvolvidas da mesma forma que uma escola convencional, de modo que não dialogam com uma vida social de comunidade camponesa. (**Camponesa 22**).

“Muitas das nossas práticas educativas, nascem a partir da necessidade dos sujeitos do campo. O que proporciona aos estudantes fazer uso do que é aprendido na escola, em seu cotidiano” (**Camponesa 23**).

> A partir do momento que a comunidade escolar comparece as reuniões escolares para discutir o desempenho educacional e na colaboração com os professores para garantir a aprendizagem do aluno. Na participação dos líderes comunitários nas reuniões para escolhas diversos conselheiros escolares. (**Camponesa 25**)

Como se viu nas falas dos camponeses e camponesas que estão inseridos na prática pedagógica no Assentamento Califórnia, a educação oferecida pela escola é contextualizada com a realidade, abordando temas e conhecimentos que são aplicáveis à vida na comunidade. Essa relevância direta faz com que o aprendizado não seja apenas teórico, mas prático e significativo para os alunos e suas famílias.

Desta forma entende-se que as práticas educativas da escola do Assentamento

Califórnia vão além da transmissão de conhecimentos acadêmicos; elas são um alicerce para o fortalecimento da vida social, cultural e econômica da comunidade. Ao promover uma educação contextualizada, participativa e valorizadora da cultura local.

Apesar de apenas uma camponesa ter apresentado uma compreensão distinta dos demais sujeitos da pesquisa é preciso considera a sua fala, porque segunda esta não é perceptível uma prática educativa que de fato seja capaz de possibilitar uma formação crítica da consciência. Porém a mesma camponesa diz que se percebe como uma pessoa que crítica e consciente da realidade. E isso se deve ao fato dela está inserida nas vivências comunitárias.

À medida que se explora o significado das vivências, percebe-se que a vida é um contínuo processo de aprendizado e crescimento. Cada experiência, seja ela desafiadora ou prazerosa, contribui para a jornada de autoconhecimento e para a compreensão mais profunda da condição humana. O conceito de vivências, portanto, convida a abraçar a diversidade e a complexidade da vida, reconhecendo que é através das experiências que verdadeiramente se constrói significado à existência.

Na maioria dos assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) as vivências transcendem a mera noção de espaço geográfico. Esses locais são testemunhas vivas das lutas coletivas, das conquistas e desafios enfrentados por comunidades que buscam uma redistribuição mais justa e equitativa dos recursos agrários. Para José Maria Tardim (2012), “as vivências nos assentamentos do MST são marcadas por uma profunda interconexão entre o meio ambiente, a coletividade e a resistência. Cada pedaço de terra compartilhado é impregnado de histórias de batalhas travadas por agricultores que reivindicam o direito à terra e à dignidade. As sementes plantadas não apenas nutrem o solo, mas simbolizam a esperança por uma vida mais justa e sustentável”.

Nesses territórios, as vivências são moldadas pela construção coletiva de estruturas sociais e políticas. As assembleias comunitárias e os processos decisórios participativos são elementos-chave, onde cada voz é valorizada. As experiências cotidianas se entrelaçam com a construção de escolas, postos de saúde e formas alternativas de organização econômica que desafiam as estruturas tradicionais.

> As vivências nesses lugares também abraçam a conexão intrínseca com a terra e a natureza. A agricultura familiar é não apenas uma fonte de subsistência, mas uma expressão cultural que respeita os ciclos naturais e promove a sustentabilidade. A relação simbiótica entre os agricultores e a terra transcende o econômico, transformando-se em uma filosofia de vida que honra e protege o ambiente. (TARDIN, 2012, p. 164).

As vivências nesses assentamentos também carregam o peso das adversidades. A luta contínua pela legitimidade da posse da terra, os desafios econômicos e as pressões externas são elementos que permeiam a vida cotidiana. Cada família, enquanto tece as tramas de seu próprio destino, é afetada pelas políticas governamentais, pela burocracia e pelas mudanças nas dinâmicas sociais. Portanto, as vivências nos assentamentos do MST e nos territórios da Reforma Agrária são um mosaico complexo de resistência, solidariedade, aprendizado e esperança.

É preciso considerar a realidade concreta e local, (sem se restringir a esta) como uma matriz formativa da ação política/pedagógica e consciente, de forma que os sujeitos envolvidos nos processos educativos possam imprimir uma compreensão política coerente sobre as condições reais na qual ambos estão imersos. Neste sentido Freire contribui dizendo que “quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sistematizo minhas experiências, quanto mais utilizo do patrimônio cultural, que é patrimônio de todos e qual todos devem servir, mais aumenta minha responsabilidade com os homens”. (FREIRE 2006)

Os elementos da matriz formativa, se encontram na dinâmica da realidade, que reflete as questões socioculturais, do seu entorno. Se encontram na comunidade local, onde se desenvolvem as vivencias, nos conflitos e as questões inerentes aos sujeitos envolvidos diretamente no processo formativo. Diante disso, é possível pensar em uma ação política e pedagógica, corajosa e ousada, que possa lutar contra a exploração, a dominação e a alienação dos sujeitos camponeses. Isto significa lutar contra as formas de dominação existente, e que muitas vezes os impossibilitam de serem eles mesmos, ou de fazer aquilo que acreditam ser justo, assim se torna necessário a construção de seres humanos mais fraternos e solidários.

Retomando o pensamento de José de Souza Mastins (1981), “sobre o conceito de "lugar" entende-se que é um conceito socialmente construído que incorpora significados, relações de poder e práticas sociais”. Assim os lugares não são entidades estáticas, mas são produzidos social e historicamente. As pessoas atribuem significados aos lugares por meio de suas experiências, práticas e relações sociais. Na perspectiva crítica dos conceitos de lugar entende-se este como produtor de identidades individuais e coletivas, o pertencimento a um lugar, ou a exclusão dele, pode influenciar nesta construção. Também explora os lugares como palcos de conflitos e resistências. Grupos marginalizados muitas vezes contestam as estruturas de poder existentes e reivindicam seus próprios significados e usos do espaço.

Ainda de acordo com José de Souza Mastins (1981), “sobre sua abordagem acerca do território, este está inserido em uma perspectiva mais ampla de análise das desigualdades sociais e das relações de poder. Ele enfatiza que o território é construído socialmente por meio das interações entre as pessoas e das relações de poder que moldam a ocupação e o uso do espaço”.

Destaca as desigualdades territoriais, e as disparidades no acesso e controle dos recursos territoriais, além de analisar como diferentes grupos sociais têm acesso diferenciado a terras, serviços e oportunidades com base em relações sociais e estruturas de poder, examinando como a territorialidade está ligada à construção de identidades individuais e coletivas. Sua análise se enraíza em uma compreensão sociológica mais ampla das estruturas de poder e das dinâmicas sociais que permeiam o território.

A compreensão do Assentamento como lugar de vivencias contribui para uma consciência coletiva que transcende as fronteiras físicas dos assentamentos do MST. Essa consciência camponesa é um elemento vital na busca por uma sociedade mais justa e igualitária, baseada na redistribuição da terra e na valorização do trabalho no campo.

Para o MST, e para o Assentamento California a relação entre lugar e vivencias camponesa e camponesa desempenha um papel fundamental no processo de formação. Assim o Assentamentos Califórnia representa não apenas uma área geográfica ocupada, mas símbolo de lutas pela reforma agrária e pela justiça social.

## 3.4. Ações Formativas da Educação do Campo desenvolvidas pelos Camponeses e camponesas nos assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

As ações educativas vivenciadas na maioria dos assentamentos do MST possibilitam o desenvolvimento de uma consciência crítica no sentido que fala Paulo Freire (2002), a consciência de que é preciso superar os desafios de uma classe que historicamente foi oprimida, como também, supera os próprios desafios que a consciência de classe poderá lhe trazer.

Para isso, o MST lança mão de uma metodologia popular de construção de conhecimentos fundamentada em uma realidade concreta e existencial. Apropriando

se de uma educação que propõe o desenvolvimento de uma consciência livre. Para o MST a educação tanta a educação formal como a não formal é considerada modalidades de educação que podem ser compreendidas em várias dimensões, inclusive para o desenvolvimento de atividades comunitárias.

Neste sentido o MST vem desenvolvendo educação que incentiva os sujeitos envolvidos nos processos de lutas a refletirem sobre as condições de produção de vida, sobre os processos históricos onde estão inseridos e ainda sobre qual de fato é a sua contribuição para transformar a realidade existente.

Percebe-se uma grande sensibilidade do Movimento dos trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no que se refere à conscientização dos camponeses e camponesas, para que não haja uma reprodução das ideias dominantes e que de alguma forma contribuem para a manutenção de um sistema violento, onde há uma supremacia do processo de produção de capital sob o processo de emancipação humana.

As experiências educativas no MST estão cada vez mais sendo aperfeiçoadas de acordo com o contexto histórico e a realidade onde estão inseridas. As mais recentes experiências têm sido no sentido da ampliação da participação política nos processos de qualificação nas lutas sociais e nas comunidades organizadas para intervir na construção da história da classe trabalhadora.

O Assentamento Califórnia também é um espaço de educação popular, inspirado nas ideias de Paulo Freire. Através de círculos de cultura e grupos de discussão, os assentados participam ativamente do processo educativo, compartilhando conhecimentos e experiências. Esse modelo horizontal de educação fomenta o empoderamento da comunidade, fortalecendo a cidadania e a participação social.

Nesta comunidade se desenvolvem uma variedade de vivências pedagógicas que vão além do modelo convencional da escola e da sala de aula. A educação é contextualizada e integrada ao cotidiano dos assentados, envolvendo a comunidade em um processo contínuo de aprendizagem. A terra e o trabalho agrícola são utilizados como ferramentas educativas, proporcionando uma compreensão prática e teórica das ciências naturais.

Os setores de trabalhos e os ambientes coletivos existentes no Assentamento California, são frutos do processo de organicidade, considerado como espaços de ações formativas e debates de articulação e formação política. Entre os discursos dos sujeitos amostrados se destacam:

"Temos os setores de saúde, educação, produção, gênero, [...] e comunicação, e

os grupos de jovens, de mulheres, igrejas e associações” (**Camponês 19**).

> O grupo de mulheres, além de estudar, e discutir questões de gênero, desenvolvem ações coletivas sobre o protagonismo feminino dentro e fora do assentamento. E as igrejas desenvolvem o trabalho de evangelização cristão e cuida da espiritualidade das pessoas, além de promoverem ações sociais com as famílias assentadas (**Camponesa 21**).

> O setor de saúde atende os moradores com saúde básica, estuda, articula e encaminha demanda para o município e para o setor nacional de saúde. E o setor de produção, estuda, discute, planeja e desenvolve a produção no assentamento, como também articula e encaminha demandas para o município e para o setor estadual e nacional de produção. Já a coordenação política, estuda, planeja e articula as questões político administrativa do assentamento juntamente com a gestão pública municipal, estadual, em consonância com a comunidade. E as associações organizam e desenvolvem os processos políticos e administrativos das vivências, da produção e de questões comunitárias do dia a dia no assentamento (**Camponês 9**).

No que se refere aos setores de educação e comunicação e o grupo de juventude, a fala do camponês 2, mostrou que as reivindicações por educação não estão isoladas das demais necessidades das famílias assentadas, como crédito, estradas e desapropriações de terra.

> Discutir, planejar e desenvolver a educação no assentamento, estudar, articular e encaminhar demandas para o município e para o setor estadual e nacional de educação. E o setor de comunicação, promove os estudos, discute, planejar e desenvolver ações de comunicação no assentamento e região, articulado com as demandas estadual e nacional. O grupo de jovens estuda, discute, planeja e desenvolve ações políticas, culturais, produção e de educação no assentamento, articulados com questões estaduais e nacionais na atualidade (**Camponês 26**).

Desta forma, com base nas falas acima, verificou-se que vários participantes da pesquisa afirmaram que a há no assentamento várias ações formativas que são desenvolvidos com intencionalidade política e pedagógicas.

Assim continua-se com as narrativas dos sujeitos da pesquisa sobre as ações formativas desenvolvido no território da comunitário do assentamento Califórnia

“O desenvolvimento histórico acontece através da interação com o meio em que ele está inserido. Todos os sujeitos são construtores e protagonistas da mesma história incluindo direitos e deveres”. (**camponês 3**).

“Ressalto sempre a importância da interação do sujeito com o meio em que vive. É no diálogo com companheiro e companheiros e com a comunidade que construímos nossa experiencia e nossa aprendizagem” (**camponês 6**).

“O indivíduo forma o conhecimento por meio da interação com outras pessoas, se envolvendo nos processos da comunidade pelo qual passa durante toda a vida”. (**Camponês 17**).

O Assentamento Califórnia frequentemente promove práticas de educação popular, baseadas nos princípios de Paulo Freire. Essa abordagem envolve a participação ativa dos camponeses e camponesas no processo educativo, estimulando a reflexão crítica sobre sua realidade e incentivando a ação coletiva. O assentamento oferece oportunidades para os camponeses e camponesas adquirirem conhecimentos em diversas áreas, incluindo agroecologia, história da luta pela terra e questões agrarias e sociais.

O Assentamentos California adota estruturas de governança participativa, onde os camponeses e camponesas participam nas decisões que afetam a comunidade. Esse envolvimento direto no processo decisório contribui para o a formação dos sujeitos.

O MST desenvolve com frequência cursos e treinamentos técnicos no Assentamento Califórnia, essas atividades visam capacitar os camponeses e camponesas com habilidades práticas, ao mesmo tempo em que fornecem uma compreensão mais profunda das questões relacionadas à agricultura e à vida rural. Isso permite que eles se conectem com questões sociais mais abrangentes e fortaleçam a consciência de sua posição na sociedade.

A promoção da cultura e da arte nesse assentamento é uma ferramenta significativa para expressar a identidade local, preservar tradições e promover a consciência social. Atividades culturais, como danças, músicas e festivais, desempenham um papel importante nesse processo. Assim a formação da consciência social é um processo complexo e multifacetado, e as estratégias de formação são diversas, porém sempre no intuito de fortalecer a luta e formação da classe trabalhados do campo.

As ações formativas da Educação do Campo, cuidadosamente elaboradas pelos camponeses e camponesas, transcende fronteiras da educação formal, transformando-se em um cultivo coletivo de entendimento e emancipação. Nos caminhos sinuosos dos assentamentos, os camponeses e camponesas se convertem em mestres de sua própria narrativa educacional.

As ações formativas transcendem o simples repasse de informações; são elementos de empoderamento, capacitando os camponeses e camponesas não apenas como agricultores, mas como agentes ativos na construção de uma educação que reflete suas realidades e aspirações.

Dessa forma, as ações formativas da Educação do Campo, conduzidas pelos

camponeses e camponesas nos assentamentos do MST, não são simplesmente momentos de instrução, são celebrações de sabedoria coletiva, de resistência cultivada, e de um comprometimento com a construção de um futuro mais consciente e justo.

Como já ficou evidente neste trabalho, o objetivo é conhecer e analisar as ações educativas/formativas realizadas pelo MST, e especificamente aquelas que possibilitam transcender a educação como prática de reprodução social, por isso enfoca-se as ações ou práticas do cotidiano do assentamento, percebendo de forma concreta os elementos formativos presentes nos espaços políticos e pedagógico vivenciados no Assentamento Califórnia. O processo de formação e conscientização social vivenciadas nos territórios da reforma agraria, adotam uma metodologia que trabalham com uma interdisciplinaridade, pois são vastos os temas que são discutidos nos assentamentos.

São conhecimentos que apresentam o confronto com a realidade existente, e isso permite muitas mudanças nas atitudes, nos valores e práticas dos assentados que se inserem no processo de luta, que também é um processo de formação política, conscientização e emancipação. De modo que adotam valores vinculados a solidariedade, ao respeito aos elementos da natureza e aos direitos humanos. Pois os conhecimentos que geralmente são construídos pelos camponeses e camponesas articulam se com o conhecimento acumulado historicamente pela humanidade.

> Pela educação o ser humano aprende como se criam e recriam as invenções de uma cultura em uma sociedade. Cada povo, cada cultura, apresenta sua educação. Ela pode ser imposta por um sistema centralizado de poder ou existe de forma livre entre os grupos. Pela educação se pensa tipos de homens, pois ela existe no imaginário das pessoas e na ideologia dos grupos sociais, cuja missão é transformar sujeitos e mundos em algo melhor a partirda imagem que se tem uns dos outros (BRANDÃO, 1984, p.26).

A ação formativa é algo presente no MST, este já traz em sua gênese o significado de consciências, uma vez que propõe a constituição de um novo ser humano para um novo campo. Sendo assim, reconstruir, redefinir, atribuir um novo significado é um elemento que se constitui como necessário em um movimento que pretende desconstruir paradigmas culturais, políticos e humanos.

“Com essa reflexão, pode-se entender o processo de formação como algo a ser redefinido, transformado, transmutada, assim entende-se o ressignificar como dar novo sentido à forma de pensar e agir dos camponeses”. (CALDART, 2004, p.72). Para o MST, a educação convencional[1] não está estruturada de forma que garanta uma

efetiva formação da consciência de classe, por isso é necessária uma ação consciente dos sujeitos pedagógicos no sentido de atribuir novos significados para o processo de formação que se desenvolve nos espaços considerados oficiais.

Para Fernandes (2008), “a educação faz parte da superestrutura e é usada pelas classes dominantes como instrumento de controle. Assim, quando as ideias passadas pela escola são aceitas sem questionamentos críticos, a classe dos trabalhadores pode criar uma falsa consciência, o que pode dificultar ou impedir os desenvolvimentos da classe trabalhadora”.

> Justamente ao contrário, a teoria de Marx é intrinsecamente revolucionária, anticapitalista e humanista. Ela é uma teoria que sustenta a esperança e nos entrega instrumentos para a ação transformadora. Ela, estudada em toda a sua profundidade, estabelece bases sólidas para que construamos de maneira sistemática e científica, sem concessões à metafísica, respostas àquelas perguntas e a muitas outras importantes. (FERNANDES, 2012 p. 125)

Assim sendo, para o MST, a educação oferecida pelo estado burguês não atende as necessidades da classe trabalhadores, e, por isso, desacredita no currículo que ela desenvolve na forma como é ensinado. Porém, isso não quer dizer que tal educação deve ser descartada, mas é necessário que passe por um processo de ressignificação para atribuir sentidos aos sujeitos.

No âmbito do Assentamento Califórnia há um processo formativo que é

---

[1] Educação Convencional entendida aqui é uma educação voltada para todas as fases da vida - infância, adolescência e idade adulta; acontece em espaços escolares, - sala de aula e escola; o professor é a figura central do processo educativo (visão tradicional de educação fortemente arraigada em nossas escolas convencionais.

intencional é planejado de forma sistemático, refere-se aos cursos desenvolvidos pelo MST e as iniciativas escolares. Os assentamentos rurais do MST contam com escolas da rede regular de ensino, vinculadas às redes estaduais e municipais, de anos iniciais e também de anos finais do ensino fundamental; alguns assentamentos contam também com escolas de ensino médio, além dos espaços de educação infantil conhecidos como Cirandas Infantis.

Um elemento que pode se destacar como base norteadora para a experiência de educação convencional desenvolvida pelo MST são as proposta pedagógica que devem contemplar a diversidade rural: cultural, social, política, econômica, de gênero, geração e etnia”.

No contexto social e político do MST, existe também outro processo formativo, refere-se aqui ao processo educativo presente nas lutas dos Movimentos, ou seja, o

aprendizado desenvolvido pela experiência da ocupação de terras, das reuniões, das manifestações públicas, da vida no assentamento, da organização do trabalho e da vida produtiva e social que se efetiva no âmbito da comunidade além dos intercâmbios, dos enfrentamentos, enfim, de todos os desafios da luta pela terra.

Como ações formativas desenvolvidas nos Assentamento Califórnia ´pode-se citar as assembleias, que são os fóruns de maior poder de decisão dentro do assentamento, que pode ou não ser presidida pela presidente da Associação em alguns casos os dirigentes estaduais do MST, é quem coordena, construindo uma pauta de forma coletiva a partir das necessidades do momento.

Nessas ações são discutidos e debatidos vários assuntos ligados ao assentamento e ao próprio MST, os principais temas discutidos nas assembleias são, as formas de organização dos assentados as estratégias de lutas por projetos de infraestrutura, como construção de quadra de esporte, praças, calçamento de ruas, energia, água, saúde e educação. Além de serem bastante frequentes as discussões sobre o processo eleitorais que consegue mobilizar a todos de forma muito efetiva.

Há também uma grande frequência de assembleias para discutir o processo de luta que se desenvolve fora do assentamento, no sentido de garantir a presença do Assentamento nestes espaços de lutas e formações. Como também a discussões sobre os processos políticos e reforma agrária no Brasil e no estado do Maranhão, sobre os rumos do MST, já que este assentamento estar ligados diretamente ao mesmo.

Em relação às reuniões da associação, discute-se os problemas mais internos, e em alguns casos questões externos, mas que estão ligadas diretamente com o desenvolvimento do assentamento. Nas reuniões dos jovens, além de discutirem os problemas locais, discutem sobre cultura formação, fazem estudos sobre política, planejam e participam das festas locais.

Nas reuniões do coletivo de educação discutem os rumos da escola, sobre os programas que chegam para a escola através do governo federal estadual e municipal, inclusive os programas de financiamentos que são tratados de forma muito especial para que consigam garantir que estes amenizem as necessidades básicas da escola. Decidem coletivamente como aplicar os recursos, e como fazer o acompanhamento.

Há inda as ações formativas que acontecem com muita frequência e que potencializa a coletividade e fortalece as aprendizagens comunitárias, como os mutirões comunitários, construção e manutenção de infraestruturas, encontros de

troca de sementes e práticas agroecológicas. A escola em parceria com a comunidade realiza os círculos de cultura, baseados na pedagogia de Paulo Freire, focados na discussão de temas como política, direitos humanos, e questões sociais. Desenvolvem também grupos de leitura, e celebração de festas comunitárias.

Além das atividades comunitárias já citadas, também se compreende como ações formativas comunitárias, as práticas de medicina alternativa, e o planejamentos comunitários. Todas as atividades citadas são realizadas no cotidiano do Assentamento Califórnia, como forma de produção de melhores condições de vida dos camponeses e camponesas. Neste contexto, essas ações não são apenas atividades rotineiras, são práticas comunitárias coarrendas de intencionalidade pedagógicas.

Há também diversas ações formativas em formas de lutas que se desenvolvem fora do assentamento e os assentados são inseridos, como a ocupação de terras, acampamento permanentes, marchas pelas rodovias, e ocupações de prédios públicos. Morissawa (2001), assim descreve a ocupação de terras

> A ocupação de terras é uma das formas de luta mais importante. De modo geral é a partir de sua efetivação que as demais formas de luta são utilizadas. Uma ocupação requer organização e bases muito definidas" "A ocupação gera o fato político: é um setor organizado da sociedade mobilizada em torno de sua causa, que no caso é a reforma agrária". (MORISSAWA, 2001, Pag. 199.)

Em relação ao acampamento permanente, a autora afirma, que estas ações de luta e resistências são organizadas geralmente quando se tem em vista uma propriedade a ser desapropriado, então os "sem terra" (neste caso ainda sem a identidade constituída), aparecem em uma cidade, só que ao invés de prédios e casas surgem os barracos de lona e muita improvisação. "Alguns duram anos, e para garantir a permanência dos acampados é necessária uma formação política bastante frequente. E neste sentido a militância orgânica já articulada pelo MST deve garantir sua permanência nestes locais". (MORISSAWA, 2001).

> As Marchas pelas rodovias têm por objetivo chamar a atenção da população para os problemas dos Sem Terra, ganhar adeptos e simpatizantes, promover a discussão sobre a realidade brasileira e consequentemente, ser um poderoso meio de pressão sobre o governo. E todo este processo está carregado de informação, formação e muita pedagogia. (MORISSAWA, 2001, p. 200).

Outra ação formativa desenvolvida pelos camponeses e camponesas do MST, e a ocupações de prédios públicos, que tem a intenção é expor a sociedade que alguns órgãos não cumprem com os compromissos assumidos e obrigar os

responsáveis a negociarem. Diferentes dos acampamentos do campo, os das cidades tem a intenção política de chamar a atenção do governo, da sociedade e da mídia para os principais problemas existentes non campo.

Nas ocupações ou acampamentos nos bancos, é onde os assentados reivindicam a liberação de empréstimos e recursos para organizar a produção no assentamento. Por falta de políticas públicas agrícolas para os pequenos campenses, sempre há necessidades de pressionar os bancos para agilizar os projetos e a liberação dos recursos". Também como forma de luta há no âmbito do MST, as vigílias, esta são manifestações também massivas, planejadas para um período menor, mas de forma contínua e permanente, mantendo-se dia e noite.

> Há ainda as manifestações nas grandes cidades, nestas ações o MST conduz trabalhadores sem-terra às grandes cidades para manifestações e passeatas, na tentativa de chamar a atenção da população para seus problemas. Essa é uma forma de o movimento ganhar visibilidade. Na maioria das vezes, essas manifestações são pacíficas e chamam a atenção pela ordem e disciplina dos participantes, que normalmente desfilam organizadamente e utilizam sua simbologia, como as bandeiras e instrumentos de trabalhos para protestar contra a políticas de governos. (MORISSAWA, 2001, Pag.2003).

A mística no MST tem um princípio educativo, e por isso ela permeia todas as atividades dentro e fora dos assentamentos, desta forma o Assentamento Califórnia também vivencia a mística em todos os seus espaço e processo formativos. A mística, por ser um ritual do movimento, procura trazer os elementos que fazem parte da cultura de algumas categorias sociais. É neste sentido que as ações desenvolvidas pelos trabalhadores rurais ligados ao MST se baseiam em uma história que tem, como fundamento, a memória social de uma luta, a de distribuição da riqueza do País.

Coelho (2010), "afirma que a mística seria o segredo que alimenta a existência e a luta dos militantes e de todo o povo que luta. É por meio da mística que são concretizados os motivos para se permanecer na luta, ela é o mecanismo que fortalece a permanência dos sujeitos na luta da organização".

Estes conhecimentos que são articulados nas místicas têm muito a contribuir para as ações de protesto dos militantes, principalmente porque elas abrangem os elementos que fazem parte da cultura dos Sem Terra. E isto tem contribuído para formação da consciência dos sujeitos que estão engajados na luta.

> Cada vez mais a cultura se tomará consciência porque tudo o que fazemos e sentimos constituirá a existência de nossa organização. Assim a educação, a religião, o trabalho, a mecanização, a preservação da natureza, a agrovila, a agroindústria a beleza nos assentamentos, as músicas, a mística, enfim. Tudo o que existe ou acontece no assentamento é a cultura dos trabalhadores sem-

> terra, que se manifesta e transfona-se em consciência social na medida em que as pessoas passam a repetir tais manifestações de forma consciente e se preocupam em desenvolver aspectos para aperfeiçoar a construção da existência social nas áreas de reforma agrária. (BOGO 2000, pag.07).

É por meio da mística que os militantes revelam os conflitos que enfrentaram e que ainda enfrentam. Tais como: os embates ideológicos existentes com os fazendeiros, com o poder judiciário, com as empresas que estabelecem uma grande influência no Estado do Maranhão, além da polícia e da mídia local. Neste sentido, pode-se dizer que a mística do MST recupera os elementos do cotidiano dos sujeitos Sem Terra, isto implica dizer que o ritual traz a história de vida das pessoas que vivem do/no campo.

Para contribuir com a análise, sobre as ações formativas desenvolvidas no Assentamento Califórnia veja o que respondeu alguns dos sujeitos da pesquisa quando falaram sobre as vivencias no assentamento são educativas.

> Desde o início a própria estratégia de luta de organização dos assentados e dos acampados, os próprios anseios e angústias que vivenciamos nos oferece algumas formação, que aponta condições para visualizar pra onde devemos ir, ou seja as pautas e discursões de certa forma eu acredito que seja formativas, (**Camponês 24**).

Já o camponês 18, respondeu o seguinte, quando indagado sobre as ações formativas existente dentro da comunidade.

> Eu considero as aprendizagens que acontece nas reuniões e assembleias do assentamento, porque o modo como se discute as questões, se discute a pauta da reunião, geralmente quando se reúnem a maioria das vezes saem com a decisão tomada, então isso é importante porque todos aprende e ensina alguma coisa. Então assim nos aprendemos a nos organizar. (**Camponês 18**).

As falas dos sujeitos apresentados acima remetem a reflexões sobre a formação dos camponeses camponesas a partir de suas aprendizagens no cotidiano das ações que se produzem-no dia a dia, dando sentido a sua existência.

Devido a necessidade de estruturas básicas presente na comunidade, é que este território se torna um espaço de lutas frequente, portanto um lugar de aprendizagens, principalmente se levar em consideração que a luta não se dá de forma isolada, nem de forma desorganizada, pelo contrário, um dos princípios do assentamento é a luta e o trabalho coletivo, de forma organizada. É exatamente nestes elementos (da coletividade e da organicidade) que se percebem a intencionalidade pedagógica da conscientização social.

> Bom eu poderia dizer que tudo que o MST nos oferece, que constrói é

> educativo é formativo e é pedagógico porque desde a mística o elemento místico das escolas, dos encontros são educativos e são pedagógicos porque forma a pessoas a ter sua consciência enquanto ser político e cidadão, e a mística vai ter os elementos que oferece essa pedagogia, é a pedagogia do movimento, que é uma forma de resistência que vai se contrapor ai ao que tá lá fora e as vezes muito perigoso, ou não é aquilo que a gente quer ou seja é aquela contradição, então isso é educativo, isso é formativo, isso é pedagógico.**(Camponês 10**)

A fala acima aponta elementos da simbologia e da mística presente no assentamento, e assim entende-se a mística como um elemento formativo neste contexto de luta e formação no MST e no próprio Assentamento Califórnia, para o MST a mística, é concebida como um elemento formativo devido os significados que são atribuídos a esses momentos de reflexão individual e coletiva, que se desenvolvem nos espaços e tempos de lutas

Neste sentido é possível afirmar que o Assentamento Califórnia é um espaço místico, porque tem uma simbologia, a bandeira hasteada na entrada, o camponês com o boné, a mulher com a camiseta, as crianças com suas faixas, tudo isso que é místico está presente no processo de formação dos camponeses e camponesas. A música, a poesia, as ferramentas de trabalhos, as palavras de ordem também estão presentes nos momentos coletivos do assentamento. Nas paredes da escola se ver a bandeira (um dos maiores símbolos do MST) pintada pelos próprios estudantes.

Na entrada da escola as crianças falam suas palavras de ordem e reforçam o que aprendem no cotidiano da comunidade. Ouve-se com frequência as seguintes palavras de ordem;

“Pátria livre... Venceremos”.

“Reforma Agrária... Por um Brasil sem latifúndios”. “Movimento Sem Terra... Por escola terra e dignidade”. “Reforma agrária... Por justiça social e soberania popular”.

Ouviu-se também nos momentos da mística algumas poesias como a de Ademar Bogo:

“Enquanto dormia as consciências
Nós nos levantamos
E dissemos com os passos
Que era possível vencer.
A terra se fez conhecimento
E no sopro da vontade de pari-lo
Se transformou em canto
Para sentir o dia de nos ver acontecer.

Esculpimos na consciência o ser de um novo jeito”.

(Trechos da poesia “Polir os Sonhos” de Ademar Bogo).

Todas as ações formativas existente no Assentamento Califórnia só é possível, porque o assentamento tem uma relação muito próxima com o MST, pode-se dizer o Assentamento Califórnia é um território da Reforma agrária articulado pelo MST.

**Imagem 3 -** Bandeira do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.




Fonte: Site do MST - 2024

A bandeira se tornou um símbolo do MST no 4º Encontro Nacional de 1987. Ela está presente em todas as atividades organizadas pelo Movimento Sem Terra, nas marchas, festas, reuniões, escolas e nos assentamentos e acampamentos, representado a luta pela reforma agrária e por uma outra sociedade. Ela ainda aparece em vários momentos de lutas organizadas por outros movimentos que são parceiro do MST, movimentos que lutam contra a ideologia dominante, e a favor de uma sociedade alternativa.

A bandeira tem um grande significado na trajetória de luta dos Sem Terra. Cada cor, cada desenho escolhido para estar presente na bandeira tem um significado especial. A cor vermelha representa o sangue derramado dos lutadores e lutadoras, ou seja, o sangue de militantes que foram mortos. Também representa a necessidade e vontade de lutar. A cor branca representa a paz, que somente será conquistada

quando houver justiça social. E a cor verde, representa a esperança das vitórias.

O homem e a mulher representam a luta pela igualdade de gênero, e a participação da mulher nas lutas juntamente com o homem. O facão segurado pelo homem, representa as ferramentas de trabalho dos camponeses e camponesas. E o Mapa do Brasil, representa a luta nacional dos Sem Terra e que a reforma agrária deve acontecer em todo o país.

Em todas as reuniões, seja de núcleos, de setores ou da coordenação sempre se ver uma bandeira hasteada no local. Em cada espaços público/coletivo do assentamento há uma bandeira hasteada num mastro bem alto. Quando a bandeira perde a cor ou se desgasta pelo tempo é necessário recolhê-la, fazer uma cerimônia mística, guardá-la no museu ou enterrá-la juntamente com o plantio de uma árvore, e nunca queimar ou jogar fora a bandeira usada.

Outro grande símbolo para os camponeses e camponesas do MST é o Hino do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Que está presente em todas as atividades orgânica. A letra, provoca (de forma mística) várias reflexões sobre as lutas dos trabalhadores.

Hino do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

“Vem teçamos a nossa liberdade
braços fortes que rasgam o chão sob a
sombra de nossa valentia
desfraldemos a nossa rebeldia
e plantemos nesta terra como irmãos!
Refrão:
Vem, lutemos
punho erguido
Nossa Força nos leva a edificar
Nossa Pátria livre e forte
Construída pelo poder popular
Braços Erguidos ditemos nossa história
sufocando com força os opressores
hasteemos a bandeira colorida
despertemos esta pátria adormecida
o amanhã pertence a nós trabalhadores!
Refrão:

Vem, lutemos
punho erguido
Nossa Força nos leva a edificar
Nossa Pátria livre e forte
Construída pelo poder popular
Nossa Força regatada pela chama
da esperança no triunfo que virá
forjaremos desta luta com certeza
pátria livre operária camponesa
nossa estrela enfim triunfará!
Refrão:
Vem, lutemos
punho erguido
Nossa Força nos leva a edificar
Nossa Pátria livre e forte
Construída pelo poder popular.

(Letra: Ademar Bogo) (Musíca: Willy C. de Oliveira)

O hino também tem simbologia através das palavras, é cantado sempre de pé, os dois calcanhares quase encostados, as pontas dos pés abertas, as pernas e braços esticadas. A cabeça erguida olhando para o futuro, os punhos fechados em sinal de resistência e desobediência à ordem de dominação. No estribilho do hino, levanta-se o braço esquerdo com o punho fechado, e no ritmo da música, simbolizando a indignação com as injustiças e demonstrando a posição para lutar.

Sempre que se canta o hino é deve haver uma bandeira presente. Mais não precisa tirar o chapéu nem o boné, eles caracterizam os camponeses e camponesas do MST. Se a bandeira estiver na parede ou na mão de um homem ou de uma mulher então, ao terminar de cantar bate-se palma, então quem estiver coordenando o momento de formação inicia voluntariamente uma palavra de ordem.

Nunca se bate palma enquanto se canta o hino como se fosse qualquer música, nem se conversa ou fica sentado. O hino unifica o entendimento do que são e o que querem alcançar.

Como o hino é do MST se houver pessoas que não pertencem ao Movimento, estes não são obrigados a cantar, nem fazer o gesto com o braço esquerdo. Basta que fiquem em pé em sinal de respeito, mas devem ficar em silencio.

> Nos estudos das ciências da religião e na filosofia da linguagem, pode- se compreender que a mística, em suas manifestações subjetivas, ultrapassa o espectro do sagrado e introduz-se na vida social e na luta política, numa clara aproximação da consciência do fazer presente com a utopia do futuro. (BOGO, 2012. p.474)

Durante o processo de pesquisa teve-se a oportunidade de participar de algumas reuniões, em que o hino foi entoado, e o que chamou bastante atenção é os comportamentos de todos inclusive das crianças, no que diz respeito a reverência a mística da bandeira e do hino. Enquanto cantam o hino todos tomam uma posição, “posição de trabalhador”. Com corpo ereto, braços estendidos para baixo e punhos cerrados, porém no momento do refrão do hino erguem o punho esquerdo e fazem um movimento como se estivesse se preparando para luta.

**Imagem 4** – Mística em um Encontro Estadual no Assentamento Califórnia.



Fonte: Arquivo digital do Assentamento California

Outra ação formativa presente no Assentamento Califonia, é quando a bandeira passa pelas mãos de todos que estão envolvidos pela mística, ou no processo de aprendizagem que se desenvolve naquele momento, há no momento da mística e do toque da bandeira algo sagrado para os assentados e assentadas.

Em uma das místicas vivenciadas, presenciou a seguinte dinâmica. Ouviu-se uma música da luta, ao mesmo tempo em que a bandeira foi passando por cima de todos,

sem que esta ficasse parada ou caísse no chão, depois que a bandeira passou pelas mãos de todos inclusive pelas as mãos das crianças, os camponeses e camponesas começaram a expressar os seus sentimentos, de alegria, de angustia de injustiça, enfim o momento de expressar ou dizer as suas palavras de ordem, é um momento de estrema emoção, politização e formação da consciência social.

Ademar Bogo apresenta uma boa definição da mística neste contexto do Movimento Sem Terra no assentamento Califórnia

> A linguagem, para este tipo de experiência simbólica, se “encarna” por meio do etos. Este etos recobre não só a dimensão verbal, mas também o conjunto de determinações físicas e psíquicas, e serve como instrumento para interligar o perto e o longe, o físico e o temporal. A mística, neste entendimento, é a espiritualidade que acolhe e se expressa por meio da experiência do mistério vivido concretamente. Ela dá sentido à continuidade do existir como mediação para a realização do projeto real e metafísico. Por esta razão, o contemplativo torna-se reflexivo da prática insurgente”. (BOGO, 2012. p.473).

Como muito dos assentamentos do MST, o Assentamento Califórnia desenvolve escolas de formação, onde os camponeses e camponesas têm a oportunidade de adquirir conhecimentos em diversas áreas, como agroecologia, economia solidária, história da luta pela terra, direitos humanos e outros temas relevantes para a realidade rural. Os assentados também participam de cursos técnicos e profissionalizantes voltados para as demandas locais. Isso inclui formação em agricultura orgânica, manejo sustentável de recursos naturais, agroindústria e outras habilidades práticas relacionadas à produção agrícola.

A agroecologia é frequentemente uma parte central das ações formativas. Os camponeses e camponesas recebem treinamento em práticas agrícolas sustentáveis, gestão de recursos naturais, diversificação de culturas e métodos que promovem a sustentabilidade ambiental.

Muitos assentamentos do MST inclusive o Assentamento Califórnia implementa programas de alfabetização e educação de jovens e adultos, reconhecendo a importância da educação ao longo da vida para o desenvolvimento pessoal e coletivo ligado ao processo de construção da consciência social. Intercâmbios entre assentamentos e outras comunidades rurais permitem a troca de experiências e conhecimentos. Essas vivências fortalecem os laços entre os camponeses e enriquecem as práticas locais com novas ideias e abordagens.

A cultura e a arte desempenham um papel significativo nas ações formativas. Oficinas de música, teatro, literatura e outras expressões culturais contribuem para a

preservação da identidade local e para a expressão das experiências dos camponeses e camponesas.

> É através de seus objetivos, princípios, valores e jeito de ser que o Movimento "internacionaliza" suas práticas educativas, ao mesmo tempo que, aos poucos, também começa a refletir sobre elas, à medida que se dá conta de sua tarefa histórica: além de produzir alimentos em terras antes aprisionadas pelo latifúndio, também deve produzir seres humanos ou, pelo menos, ajudar a resgatar a humanidade em que já a imaginava quase perdida". (CALTART, 2004, p. 316).

No contexto das ações formativas do MST, é possível afirmar que há uma grande diversidade de momentos e espaços propícios a aprendizagem, e é nesta conjuntura de ações políticas e pedagógicas que o camponês se insere como sujeito em formação. As aprendizagens efetivadas nas ações formativas do MST, possibilitam aos sujeitos grandes possibilidades de atuação política, no sentido de transformar a sociedade, começando de seu chão, do lugar onde estão produzindo as condições de vida.

Como se viu, além das ações formativas sistematizadas desenvolvidas pelo MST, como os cursos e formações com períodos, metodologias e temáticas especificas, há outras atividades educativas e formativas que se desenvolvem dentro do assentamento, as principais estão ligadas às associações, desde as reuniões e assembleias, que podem ser consideradas como momentos de discussões comunitárias, abordando as questões gerais sobre o assentamento, como já foi apontada pelos sujeitos pesquisados.

Essas ações formativas são fundamentais para o desenvolvimento dos camponeses e camponesas em vários dos assentamentos do MST, e podem capacitá-los para enfrentar desafios e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

# 4. REFLEXÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA SOCIAL DOS CAMPONESES E CAMPONESAS DO ASSEMENTAMENTO CALIFORNIA-MA.

A consciência social da classe é compreendida no âmbito do MST como sendo um instrumento de luta, pois esta reflete o modo como os camponeses e camponesas têm construído a sua história de constantes conflitos, pois é pela necessidade da luta que se engendra na grande massa camponesa a consciência de classe social. Ao mesmo tempo em que o movimento se forma como um movimento pedagógico, ele desenvolve atividades formativas promovendo em sua trajetória histórica a participação dos diversos sujeitos nas lutas de classe.

Neste sentido, este capítulo trata sobre a consciência social dos camponeses e camponesas do Assentamento Califórnia, a partir dos processos formativos onde estes produzem suas condições de vida e ao mesmo tempo desenvolvem ações formativas, onde ensinar e aprender tem o mesmo valor pedagógico. Além de analisar as percepções dos camponeses e camponesas sobre o seu próprio processo de formação, os impactos destas ações e o papel destes sujeitos, no intuito de transformar o território do Assentamento Califórnia.

A formação da consciência social passa pela necessidade de conhecer a sua própria posição dentro do processo de produção, e essa condição não pode se manter escondida, em especial no caso dos camponeses e camponesas. A defesa das possibilidades reais de se construir uma consciência social e emancipadora não deve esbarrar na falta de condições sociais, pois esta deve ser construída coletivamente. Para Caldart (2005), “o Movimento Sem Terra constitui-se como um movimento educativo na medida em que os sujeitos sociais se formam e aprendem na dinâmica da luta social organizada, que é a base material do processo educativo. Este movimento constitui-se em sujeito pedagógico na medida em que a coletividade em movimento é educativa e atua intencionalmente no processo de formação dos sujeitos que o compõem”.

Ainda que o movimento esteja envolvido diretamente com as lutas por uma Educação do Campo, seu projeto de formação vai além. Isso se verifica quando se desenvolvem ações políticas com intencionalidades educativas e quando direciona a formação não só para o aspecto técnico e escolar, mas também para os aspectos políticos e para a elevação da consciência social.

## 4.1. Impactos das atividades organizativas do Assentamento Califórnia para a formação da consciência social dos camponeses e camponesas do MST.

É preciso considerar a realidade concreta e local como uma matriz formativa da ação pedagógica e consciente, de forma que os sujeitos envolvidos nos processos educativos possam imprimir uma compreensão política e coerente das condições reais na qual ambos estão imersos.

> Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em estar frente a realidade assumindo uma posição falsamente intelectual. A Consciência não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato ação reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. (FREIRE, 2006, p. 30).

Assim, na compreensão de que a consciência é um teste da realidade, parte-se do princípio de que a realidade dos camponeses e camponesas é o Assentamento e estes se encontram imersos em uma realidade a ser desvelada. É uma realidade possível de ser compreendida e transformada, e os camponeses e camponesas se percebendo construtores de sua história se desvela como sujeitos desta transformação.

Desta forma Leite define assentamento da seguinte forma

> Grosso modo, a expressão assentamento rural (criada na esteira dos processos de assentamentos urbanos) parece datar de meados dos anos1960, sobretudo como referência em relatórios de programas agrários oficiais executados na América Latina, designando a transferência e a alocação de determinado grupo de famílias de trabalhadores rurais sem-terra (ou com pouca terra) em algum imóvel rural específico, visando à constituição de uma nova unidade produtiva em um marco territorial diferenciado, referem-se também ao caso venezuelano, dessa mesma época, para indicar o emprego do termo nos programas de reforma e/ou reestruturação fundiária. E sugerem que essa prática encontra exemplos semelhantes no contexto dos ejidos mexicanos ou dos kibutzim e moshavim israelenses. No Brasil, o termo assentamento rural esteve atrelado, por um lado, à atuação estatal direcionada ao controle e à delimitação do novo “espaço” criado e, por outro, às características dos processos de luta e conquista da terra empreendidos pelos trabalhadores rurais. (LEITE, 2012. p. 108)

Por conseguinte, a formação da consciência social para os camponeses e camponesas do Assentamento Califórnia é vista como algo necessário para a própria manutenção desse território. Ademais, os processos de lutas são vistos como base para a construção dessa consciência social, e o trabalho coletivo no assentamento, e em outros espaços de luta favorece esse processo de formação.

Georg Lukács (2001), “propõe a definição de consciência de classe “adequada”,

isto é, a consciência política. Sinteticamente, ele acaba dizendo que essa consciência deve ter como conteúdo uma determinação bastante específica". Em suas próprias palavras, o marxista húngaro assevera que a consciência deve considerar que:

> [...] a sociedade como totalidade concreta, o sistema de produção em um determinado ponto da história e a resultante divisão da sociedade em classes. [...] relacionando a consciência com a totalidade da sociedade, é possível inferir os pensamentos e sentimentos que os homens teriam numa determinada situação se fossem capazes de avaliar tanto essa situação como os interesses que dela resultam em seu impacto sobre a ação imediata e sobre a totalidade da estrutura da sociedade. Isto é, seria possível inferir os pensamentos e sentimentos adequados à sua situação objetiva. (LUKÁCS apud BOTTOMORE 2001, p. 50).

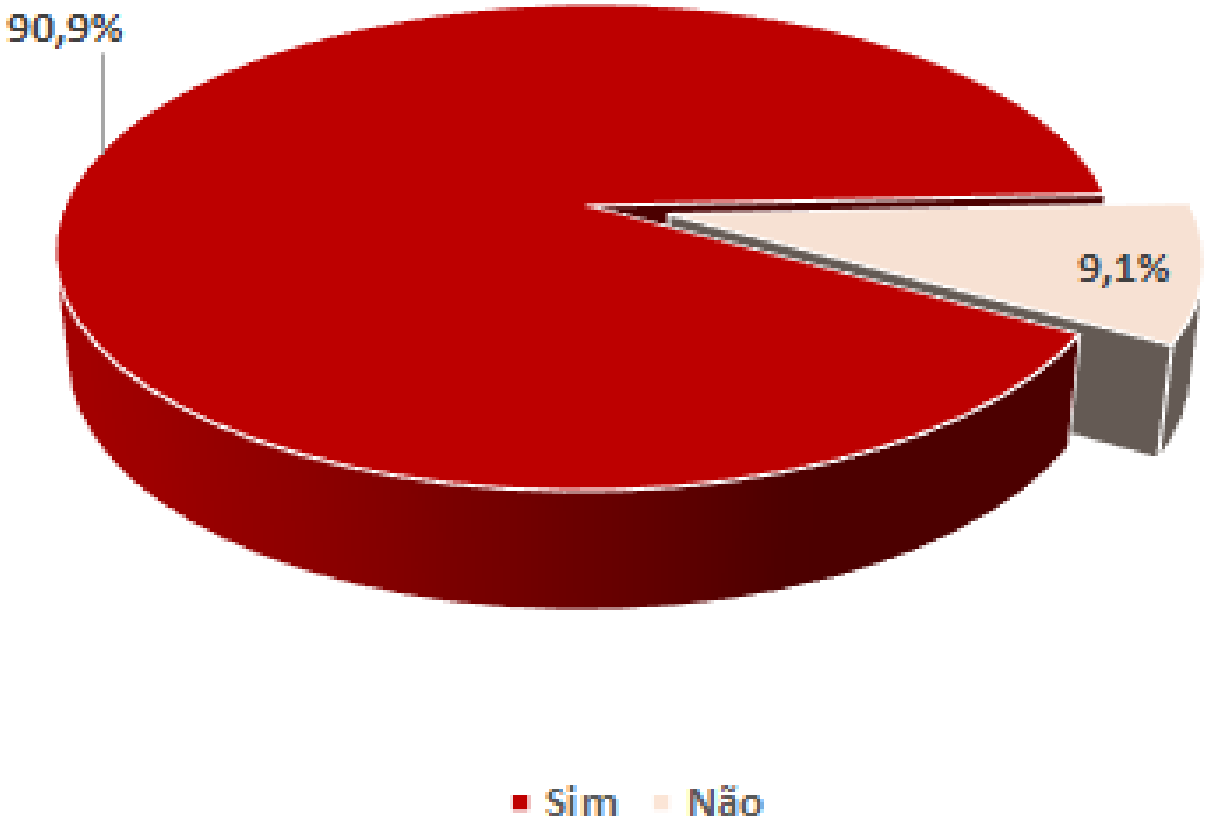
A consciência social é particularmente significativa para os camponeses e camponesas, pois desempenha um papel crucial na compreensão de sua posição na estrutura social e nas dinâmicas de poder. Assim a formação da consciência de classe permite que os camponeses e camponesas compreendam as relações de poder na sociedade.

> [...] a consciência social consiste de fato das reações adequadas e racionais "atribuídas" a uma posição particular típica no processo de produção. Essa consciência não é, portanto, a soma nem a média do que é pensado o sentido pelos indivíduos isolados que constituem a classe. E, não obstante, as ações historicamente significativas da classe como um todo são determinadas em última análise por essa consciência, e não pelo pensamento dos indivíduos – e tais ações só podem ser compreendidas por referência a essa consciência (LUKÁCS apud BOTTOMORE 2001, pag. 50).

Ao desenvolver uma consciência de social de classe, os camponeses e camponesas podem sentir uma maior solidariedade entre si. Isso é crucial para a construção de movimentos coletivos e para a defesa de seus interesses comuns, como condições de trabalho justas, acesso à terra e políticas agrícolas equitativas. Nesse contexto, deve-se aprender a valorizar as potencialidades presentes nas diversas experiências desenvolvidas, transformando-as em um movimento consciente de construção de práticas formativas no campo.

No sentido de compreender o processo de participação dos camponeses e camponesas nas ações formativas do Assentamento California, de acordo com o Gráfico 6, 11, 90.9% dos assentados participam frequentemente das reuniões e assembleias.

**Gráfico 6** - Distribuição dos sujeitos por participação nas ações formativas no Assentamento Califórnia.

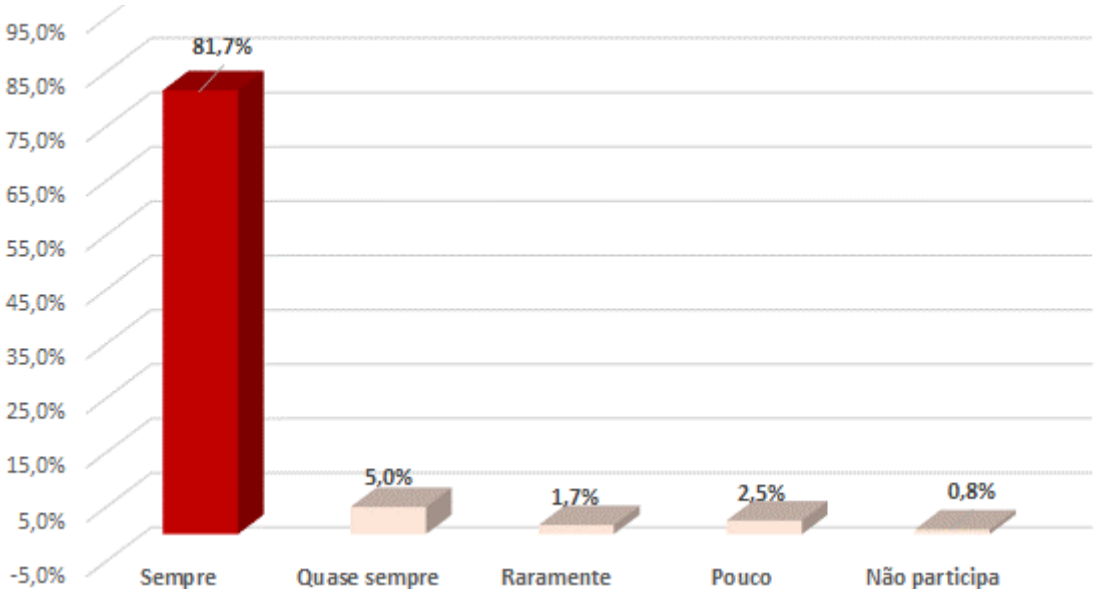



Fonte: Elaborado pelo próprio autor -2024

A partir do gráfico, nota-se o grau de preocupação dos camponeses e camponesas em relação à inserção nas questões políticas e organizativas do assentamento. A participação destes sujeitos nos momentos de debates coletivos possibilita a inserção em um processo de formação política e da própria consciência social, em uma formação que parte do chão do assentamento, a partir das suas próprias questões do cotidiano.

Sobre a participação dos camponeses e camponesas em reuniões e assembleias realizadas no assentamento, aponta-se, no Gráfico 07, que a maioria sempre está presente nestes eventos (81.7%).

**Gráfico 7** - Distribuição dos sujeitos por periodicidade de frequência nas ações formativas desenvolvidas no Assentamento Califórnia.




Fonte: Elaborado pelo próprio autor -2024

O gráfico acima demostra que há uma preocupação dos camponeses camponesas em relação às questões políticas e organizativas do assentamento. A participação nas reuniões e nas assembleias é o primeiro passo para garantir uma intervenção mais qualificada na dinâmica de mobilização na comunidade.

À luz da teoria de Morissawa (2001), “é possível fazer a seguinte reflexão, como grupo social o campesinato possui um estilo de vida próprio. São autônomos, cooperadores entre os membros e possuem uma relação completamente diferente com a agricultura, que vai além dos valores econômicos”. O potencial presente nas formas de articulação e mobilização dos camponeses e camponesas ocorre devido à disponibilidade de participação e a inserção nos momentos e nos espaços formativos no assentamento.

O MST tem o hábito de misturar terra com gente e, nesse processo a formação é um elemento constante, a Educação do Campo é o pano de fundo das ações educativas, a construção da consciência social dos camponeses e camponesas é foco central das ações políticas e pedagógicas deste movimento. Desse modo, a formação no Assentamento Califórnia tem se tornado um instrumento de fortalecimento das mobilizações e potencialização das formas de organização e das vivências sociais.

“As ações formativas as quais se referem aqui são compreendidas como ações voltadas para a construção da liberdade do sujeito individual e coletivo. Numa formação ética é preciso resgatar e incorporar os valores de solidariedade, de

fraternidade, de respeito às diferenças de crenças, culturas e conhecimentos, de respeito ao meio ambiente e aos direitos humanos" (SIEGEL, 2005).

Ao reconhecer coletivamente suas circunstâncias, os camponeses e camponesas podem se envolver em esforços para transformar as estruturas sociais e econômicas que perpetuam desigualdades. A consciência de social oferece uma base para a compreensão crítica da realidade social, promove a solidariedade e ação coletiva, e capacita-os a buscar mudanças significativas em suas experiências de vida e trabalho. Thompson (1987), "sinaliza que é a noção de experiência que se desenvolve na vivência da ação e da materialidade cotidiana que nasce e cresce a consciência de classe, e está se organiza e se amplia no campo dos atos da coletividade, e não no espaço individual, uma vez que só o movimento social coletivo se torna decisivo na constituição da consciência de classe".

> Se observarmos a história num determinado ponto, não há classes, mas simplesmente uma multidão de indivíduos com um amontoado de experiências. Mas se examinarmos esses homens durante um período adequado de mudanças sociais, observaremos padrões em suas relações, suas ideias e instituições. A classe é definida pelos homens enquanto vivem sua própria história e, ao final, esta é sua única definição (THOMPSON, 1987, pag. 11).

Na perspectiva de formação no âmbito do Movimento dos trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), este tem se efetivado como um importante agente de ação pedagógica, principalmente por assumir de várias formas o processo de formativo da sua base. As ações formativas desenvolvidas pelo MST, partem da prática social, das condições e contradições materiais de existências, localizando o ser humano no centro da ação. Essa prática está inserida em um contexto de conflitos e mudanças que é vivida em um espaço de lutas constantes.

O processo de formação e conscientização social vivenciado pelo MST fundamenta-se principalmente na concepção freiriana de educação, que se ancora em uma formação conscientizadora e emancipadora.

> É essa dialogação do homem sobre o seu contorno e até sobre os desafios e problemas que o faz histórico. Nessa perspectiva existencial que se abre a história se descarta, desde o início, uma possível noção formal da liberdade. A liberdade é concebida como o modo de ser o destino do homem, mas por isto mesmo só pode ter sentido na história que os homens vivem (FREIRE, 2001, p.14).

Para Stedile (1999), "a formação da consciência camponesa passa por um processo de reestruturação da forma de pensar e conceber os elementos que aparentemente já estão dados. Desse modo, para o MST, esse processo é urgente e

necessário, pois dele depende em grande parte a continuação de sua existência. Afinal, “nenhuma organização tem futuro se não formar os seus próprios quadros em todas as frentes do conhecimento humano”.

Ainda sobre a participação dos camponeses e camponesas nas atividades formativas no Assentamento Califórnia e os impactos destas formações. Os sujeitos da pesquisa quando indagados sobre as mudanças na sua formação social desde que se inseriram em atividades formativas no Assentamento Califórnia, narraram que;

“Foram bastante mudanças, passei a ter uma visão de mundo bem mais ampla e descobri também a importância da boa convivência e na interação com os outros, respeitando suas escolhas e suas diferenças no espaço social e humano”. **(Camponês 17).**

Sim, houve mudanças, após a minha inserção nas atividades do assentamento, tive uma visão mais clara sobre política e direitos, que antes não me eram tão claras. **(Camponeses 18).**

> A partir do momento que fui inserido no cotidiano do Assentamento Califórnia percebi que houve muitas mudanças no meu modo de lidar com a as pessoas e com a educação do campo. Me sinto dentro do processo, porque tanto na escola como na comunidade todos são abertos ao diálogo e somos ouvidos. **(Camponês 19).**

“Me tornei um cidadão mais crítico, com um olhar voltado à reflexão da educação que liberta e transforma o cidadão por meio da sua própria realidade”. **(Camponês 21**)

“Sim as capacitações melhoraram na percepção de uma melhor formação política que permitiram novos conhecimentos que me tornou mais questionadora em relação aos conhecimentos em minha volta”. (**Camponesa 22**).

As falas dos sujeitos pesquisados revelam algumas transformações nas vidas daqueles que se inseriram nas atividades formativas no Assentamento Califórnia. Este processo de mudança é amplo, pois influencia em várias dimensões, pessoais, sociais, econômicas e ambientais, refletindo o impacto abrangente das ações formativas na comunidade. As narrativas destacam um aumento significativo na autoestima e no senso de identidade dos participantes. Como se viu nos relatos as atividades formativas forneceram não apenas habilidades técnicas, mas também uma compreensão mais profunda de seu potencial e capacidades. A oportunidade de adquirir conhecimento e aplicá-lo diretamente em suas vidas diárias trouxe um senso crítico e social.

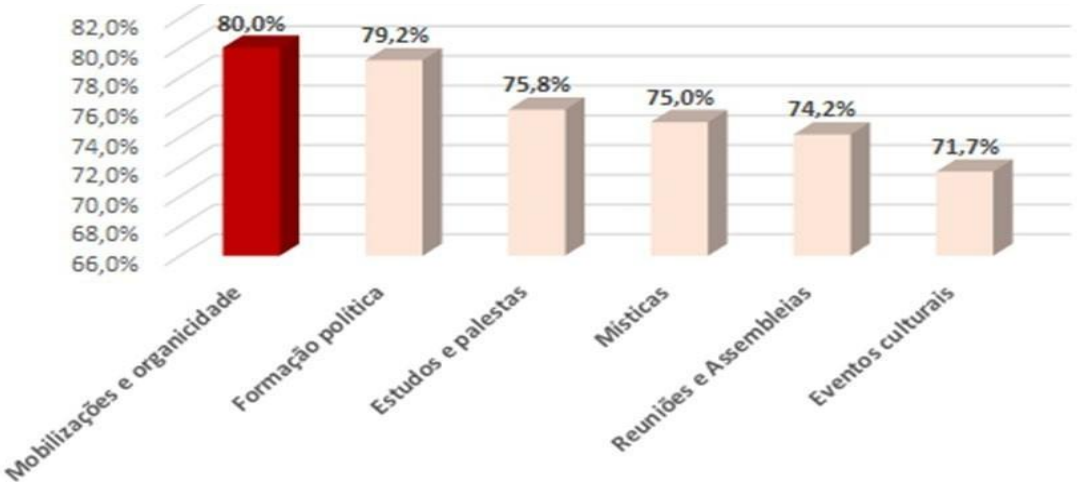
Os dados apresentados, no Gráfico 08, reafirmam as ideias de que as práticas educativas e formativas vividas pelos sujeitos do campo impactam de alguma forma na formação de sua consciência sobre a realidade social. Por isso, 96.4% dos participantes declaram aprender sofre alguma impacto com as ações comunitárias.

**Gráfico 8** – Distribuição dos sujeitos por impactos das ações formativas.




Fonte: Elaborado pelo próprio autor -2024

**Gráfico 9** - Distribuição de sujeitos por participação nas ações formativas desenvolvidas no Assentamento Califórnia.




Fonte: Elaborado pelo próprio autor -2024

Em relação às informações expostas, no Gráfico 09, nota-se que a maioria dos participantes (80.0%) considera muito formativa as mobilizações e a forma as pessoas do assentamento se auto-organizam.

Revisitando o estudo de Munarim (2016),”as ações educativas desenvolvidas a

traves da Educação do Campo no Assentamento Califórnia implementa durante a trajetória da vida das pessoas, algumas dimensões: a qualificação dos indivíduos para o trabalho; a adoção e exercício de práticas voltadas a comunidade; a aprendizagem política de direitos a partir da participação em grupos sociais; a educação realizada na e pela mídia, a aprendizagem de conteúdos da escolarização formal em modalidades e esferas diversificadas; e, finalmente, a educação para a vida.

Ainda no intuito de evidenciar os impactos provocados pelas ações formativas na formação da consciência dos camponeses e camponesas do MST que vivem no Assentamento Califórnia. Estes se expuseram afirmando que;

“Sim, de uma forma consciente e critica, onde aprendemos o valor da vida no campo e seus benefícios para agricultura familiar”**(Camponeses 2).**

“Sim, acredito que influencia, tenho consciência que da mesma forma minha prática tenha influência direta ou indiretamente na vida das demais pessoas da comunidade” (**Camponês 3**).

> Sim, influência, pois ao observarem os feitos dos que participam de organizações como MST podem entender que além de buscar garantir seus direitos como moradores do campo é também certificar a sua permanência no mesmo no local em que habita, tendo em vista as condições básicas para sobrevivência do ser humano. É fato que quem participa destas atividades também se torna alguém capaz de contribuir com a formação de outras pessoas através do que aprendeu e vivenciou passando aquilo que aprendeu ao seu vizinho, sua família, amigos etc. Acredito que as organizações sociais em especial o MST, tem esse intuito de formar a consciência e a identidade das pessoas principalmente quando falamos do trabalhador (a) rural. (**Camponês 4**)

“De forma positiva, uma vez que a realização do trabalho de base além de ajudar na construção e no dia a dia da comunidade, forma também a consciência política dos camponeses e camponesas de forma geral” (Camponês 5).

> Sim. Pois somos seres sociais, portanto, influenciadores. Quem nos conhece, sabe que eu vim para o Assentamento em 1996 com apenas 11 anos de idade, aqui estudei, fiz amigos, me formei construí família. Então, a minha participação no assentamento é fundamental para dizer às pessoas que é possível morar no campo e viver, estudando e cultivando a terra. (Camponesa 11).

“Sim, tendo em vista que o conhecimento é uma ferramenta fundamental para a transformação social, logo, contribui, fornecendo ideias e experiências para os demais membros” (Camponês 12).

> Sim a participação nessas atividades proporciona uma alteração na consciência dos indivíduos enquanto sujeito social, a caráter de exemplo irei usar meu próprio processo de desconstrução, assim como muitos dos camponeses que residem em áreas de assentamento, eu via nos discurso de

> empresas de uma maneira mais simbionte, no entanto após, alguns processos de formação percebi que na verdade a relação das empresas com os assentamentos e o ambiente ao redor, era de parasitismo. (**Camponesa 13**).

Com as narrativas apresentadas acima entende-se que as atividades formativas também fortaleceram os laços comunitários, pois os sujeitos relataram um aumento na cooperação e no apoio mútuo, o que resultou em uma comunidade mais unificada, e a partilha de conhecimentos e experiências fomentou um ambiente de solidariedade e colaboração.

Percebe-se ainda pelas falas apresentadas que as ações formativas impactam também sobre a conscientização em relação as práticas agrícolas sustentáveis e a importância da preservação ambiental. A adoção dessas práticas não apenas melhorou a produtividade agrícola, mas também contribuiu para a conservação do meio ambiente local.

Assim as falas dos sujeitos pesquisados revelam que as atividades formativas no Assentamento Califórnia são elementos de mudanças e impactos positivos. O desenvolvimento pessoal, a coesão social, a transformação econômica e a sustentabilidade ambiental emergem como pilares dessa transformação. Essas mudanças refletem a importância do MST, e da Educação do Campo neste território, não apenas como ferramentas lutas, mas também como instrumentos de desenvolvimento individual, para a construção de uma comunidade mais fortes, resistente e socialmente consciente.

## 4.2. Análise da percepção dos camponeses e camponesas sobre sua consciência social a partir do Assentamento Califórnia.

O ponto de partida na educação do MST, ou como chama a professora Roseli Salete Cardalt, “Pedagogia do Movimento Sem Terra (MST)”, está em assumir a liberdade e a crítica como modo de ser do homem. Dessa forma, a aprendizagem só pode se efetivar no contexto livre e crítico das relações que se estabelecem entre os sujeitos envolvidos no processo. Essa liberdade e crítica não pode se limitar às relações internas do grupo, mas faz-se necessário se apresentar na construção da consciência.

O projeto de formação construído pelo MST no Assentamento California através da Educação do Campo pressupõe a ressignificação da situação do camponês, a

partir da construção de sua consciência social sobre si e sobre o contexto político em que se encontra. O projeto de educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra está associado a um projeto político de transformação dos sujeitos numa perspectiva individual e coletiva e social.

> A nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo (...). E vice-versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso (MÉSZÁROS, 2005, p. 76).

Dentro das instâncias do MST[2], desde a militância, até a base[7], existe a compreensão de que a luta desse movimento deve ser contra três cercas: a do latifúndio, a do capital e a da ignorância.

A cerca do "latifúndio" passa pela garantia do acesso à terra como ponto de partida para a formação da consciência do camponês e camponesa, e como forma deste voltar as sua gênese. Nesse sentido, a necessidade de romper com as cercas dos latifúndios improdutivos. O rompimento da cerca do latifúndio reflete uma luta histórica e contínua pela redistribuição de terras enfrentando a concentração fundiária que persiste desde o período colonial.

O enfrentamento acerca do "capital", por sua vez, significa propor a construção da consciência dos camponeses e camponesas, já que estas precisas compreenderem e romperem com a lógica do modo de produção capitalista. Dito de outro modo, a formação crítica da consciência precede o entendimento do funcionamento do modo de produção no qual esse indivíduo se insere. Então, faz-se necessário que o camponês e a camponesa, em processo de formação, entenda que há nesse modo de produção uma hierarquia baseada em superestrutura e infraestrutura, e que por isso há a necessidade de superação.

---

[2] Instância do MST, referem-se aos espaços horizontais de discussão e deliberação política, essa instancia são compostas por militantes que se articulam em nível local, regional, estadual e nacional. Nas instancia de nível local, estão os assentamentos, acampamentos e grupos de base que organizam atividades e ações em suas respectivas áreas. Em nível regional há diversos grupos locais de militantes dentro de uma mesma região geográfica para coordenar ações e estratégias. Em nível estadual as instancias abrangem todos os grupos e atividades dentro de um estado, promovendo a articulação entre diferentes regiões. E em nível nacional, os militantes e dirigentes coordenam e representa o movimento em todo o país, definindo diretrizes gerais e estratégias de ação. Essas instâncias trabalham de forma articulada para alcançar os objetivos do movimento, promovendo a organização e mobilização dos trabalhadores rurais em busca de suas reivindicações.

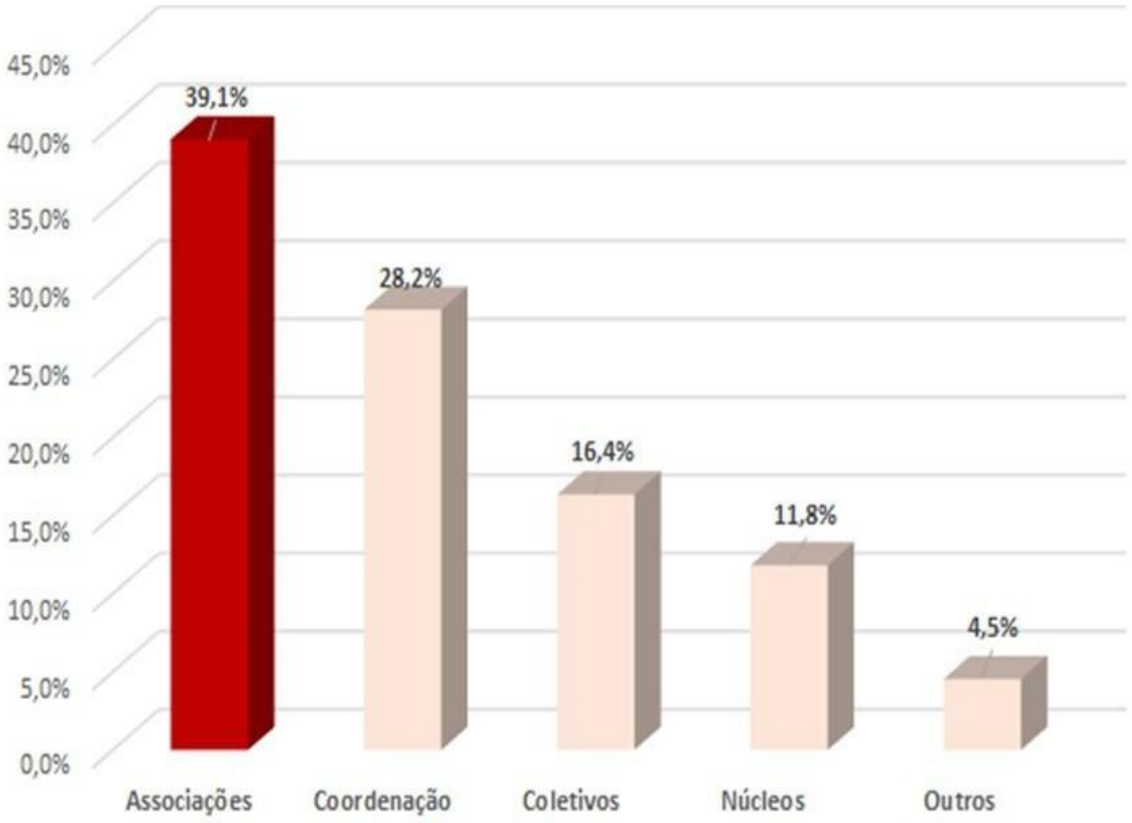
> Na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; estas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade destas 'relações de produção' constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência" (MARX, "apud" FERNANDES 2008, p. 36).

Por fim, a derrubada da cerca da "ignorância" é compreendida nas diversas formas de luta, é um elemento fundamental na formação humana. Porém é preciso aprofundar na compreensão do mundo e adquirir uma formação sociopolítica da qual, os trabalhadores foram privados. Romper acerca da ignorância compreende não somente a garantia da alfabetização e escolarização, mais também o desenvolvimento dos processos de democratização do conhecimento para todas as pessoas que historicamente tiveram esse direito negado.

> O mito do caráter absoluto da ignorância implica a existência que decreta a ignorância de alguém mais. Quem está fazendo a decisão de decretar se define a si mesmo e a classe a que ele pertence, como aqueles que sabem ou nasceram sábio; assim, ele define aos outros como entidades alienígenas. As palavras da sua própria classe vêm a ser as palavras "verdadeiro", ou que impõe ou tenta impor aos outros: os oprimidos, cujas palavras foram roubadas. Aqueles que roubam as palavras de outros desenvolvem uma profunda dúvida sobre a capacidade dos outros e considerá-los incompetentes. Cada vez que eles dizem que sua palavra sem ouvir a palavra daqueles que foram proibidos de falar, crescem mais acostumados ao poder e adquerem um gosto pela guia, a ordem e comando. Eles não podem viver sem ter alguém a quem dar ordens. Nestas circunstâncias, o diálogo é impossível. (FREIRE, 1989, pag. 68).

Ainda em relação as instancia de poder presentes no processo organizativo do MST, a pesquisa de campo mostrou que no Assentamento Califórnia há uma variação em relação ao poder de tomadas de decisões pelas instancias locais, o gráfico 10 que se mostra o seguinte.

**Gráfico 10** - Percepção amostral acerca das instâncias de poder no Assentamento Califórnia.

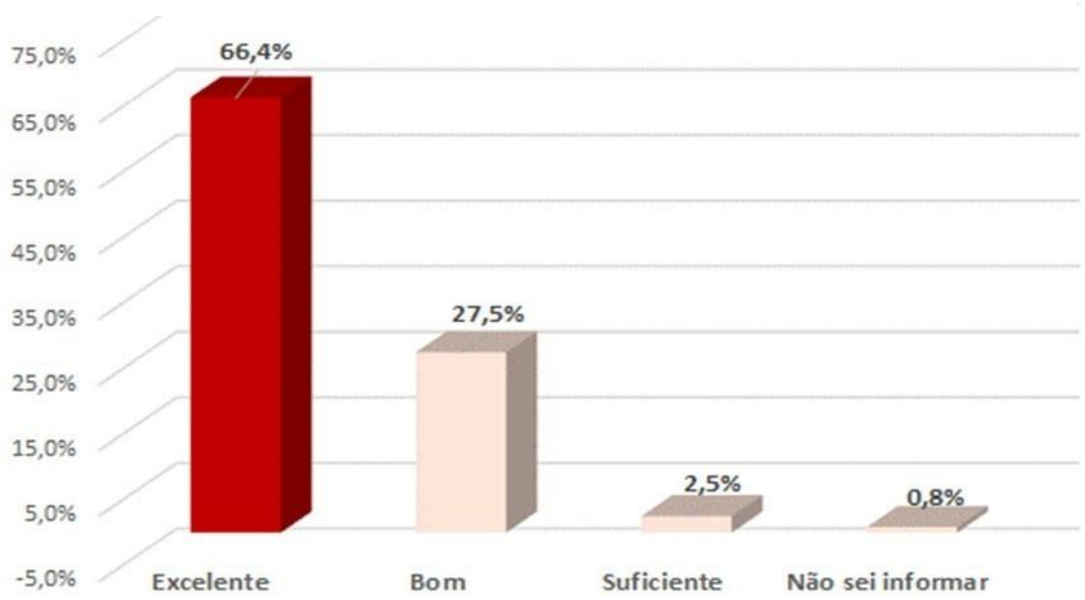



Fonte: Elaborado pelo próprio autor- 2024

Como se ver no gráfico 10, demonstram, que quem mais exerce o poder de decisão são as associações (39.1%), seguida da coordenação política (28.2%), como exposto. Apesar dos dados apresentarem tal índice para as respectivas instâncias de poder, não se pode desconsiderar o processo de gestão política e administrativa da comunidade como sendo uma gestão compartilhada, em que vários sujeitos dispõem de oportunidades de participação e tomada de decisão, a fim de deliberar e encaminhar os temas discutidos na comunidade local.

No que se refere à percepção da amostra sobre o funcionamento das instâncias de poder existentes no Assentamento Califórnia, a maior parte dos sujeitos considera como excelente (66.4%), e, respectivamente uma pequena parcela avalia como bom (27.7%), como evidenciado no gráfico 11.

**Gráfico 11** - Percepção amostral acerca do funcionamento das instâncias de poder existentes no Assentamento Califórnia.




Fonte: Elaborado pelo próprio autor-2024

Assim, entende-se que as instâncias do assentamento têm cumprido a função socioeducativa e atuado para garantir o bom funcionamento e o desenvolvimento local. Nesse sentido, por considerar-se como agente de transformação social, a maioria dos camponeses e camponesas do Assentamento California agem de forma a construir a identidade local, que seja marcada pela cultura da solidariedade e da coletividade.

Os assentados e assentadas do Assentamento Califórnia acreditam que a história é um processo dinâmico, em que as realidades não são eternas e imutáveis. Portanto, a exclusão social é um problema possível de ser mudado a partir da ação dos homens. No sentido de garantir mudanças é preciso que haja mobilização da classe e organização para os sujeitos se constituam como camponeses e camponesas conscientes.

No sentido de compreender como os camponeses e camponesas do Assentamento Califórnia percebem o processo de formações de sua consciência social, estes foram indagados sobre o que entende por consciência social, e teve se-as seguintes afirmativas;

“Ter uma consciência de classe é acima de tudo, aceitar as diversas expressões populares e suas identidades culturais, suas vivências como imprescindíveis a qualquer imposição externa. Embora, é evidente que na prática isso não seja fácil, más possível” (**Camponês 1**).

“É desenvolver um interesse comum e organizar se politicamente para as necessidades em grupo, isso é conscientização humana para lutas sociais coletivas”. (**Camponês 2**).

“É a consciência é o entendimento de que não podemos viver só e que sempre dividir com os outros se torna mais leve e que as decisões tomadas por um grupo têm peso e valor” (**Camponês 2**).

Consciência pra mim é a percepção de uma sociedade desigual, com valores excludentes, que quase nunca favorece o mais "fraco". (**Camponês 4**).

> Compreender que existe uma classe que controla os meios de produção e o proletariado que são explorados. A consciência social de classe é fazer parte de um grupo social que luta para mudar a condição de oprimido em uma esfera maior da sociedade. (sistema capitalista/sistema socialista) (**Camponês 6).**

“Entendo como uma ação política de forma coletiva por igualdade de direitos à uma determinada classe” (**Camponês 7**).

> Consciência social é quando me reconheço como sujeito de classe económica na qual estou inserida e identificando outros indivíduos nas mesmas condições desenvolvo alguns interesses em comum e organizando politicamente para viabilizar as demandas sociais desse grupo. (**Camponês 8).**

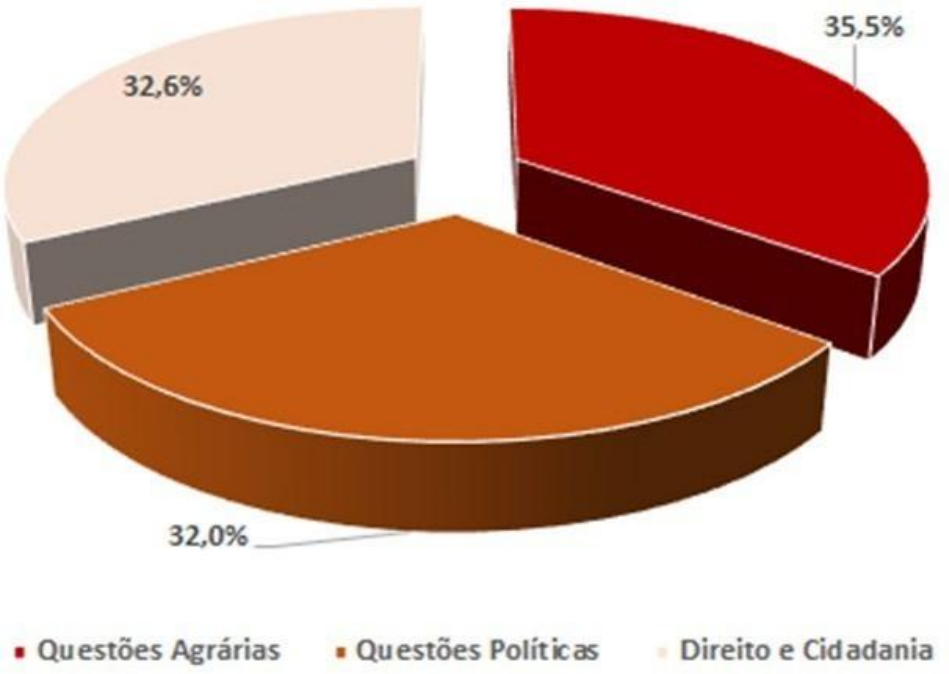
As falas dos camponeses e camponesas do Assentamento Califórnia revelam uma compreensão significativa sobre o conceito de consciência social. Para muitos a consciência social está ligada à ideia de solidariedade e cooperação. Eles expressam que, em um assentamento onde recursos são limitados e desafios são constantes, a união e o apoio mútuo são fundamentais para o bem-estar coletivo.

Outro aspecto importante da consciência social, conforme relatado pelos camponeses e camponesas, é a busca por justiça social. Eles reconhecem as desigualdades e injustiças presentes na sociedade e expressam um desejo profundo de combatê-las. Desta forma as falas revelam que a consciência social, para eles, é um conceito profundamente enraizado em práticas cotidianas de solidariedade, responsabilidade coletiva, justiça social e sustentabilidade. Essas dimensões não apenas definem a maneira como eles interagem uns com os outros, mas também como se relacionam com o ambiente e com a sociedade em geral.

No tocante às aprendizagens adquiridas, no assentamento que potencializam a formação da consciência social, percebe-se no Gráfico 12, que há proximidade entre as respostas dos camponeses e camponesas que dizem ter aprendido sobre as

questões agrárias (35.5%), bem como o direito e cidadania (32.6%) e questões políticas (32.0%).

**Gráfico 12** - Percepção amostral acerca do funcionamento das instâncias de poder existentes no Assentamento Califórnia.

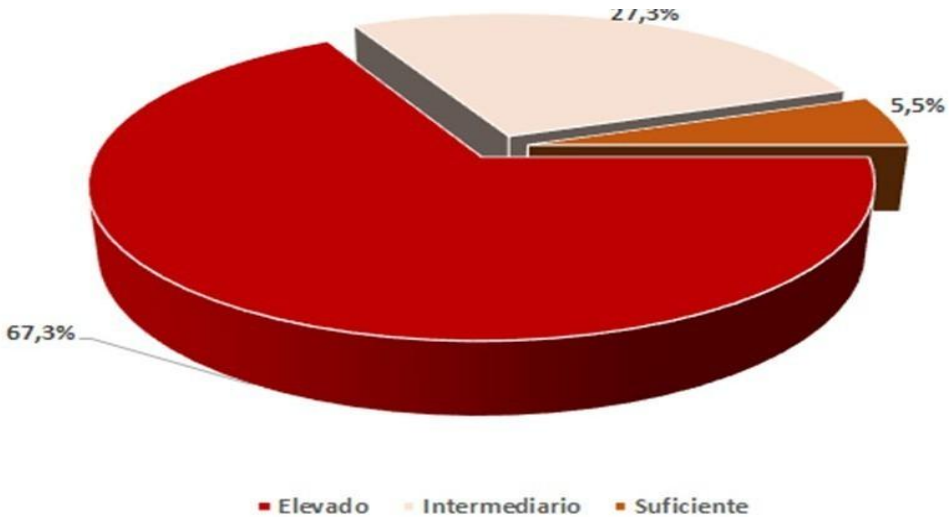



Fonte: Elaborado pelo próprio autor -2024

Os dados indicados, no Gráfico 12, indicam a preocupação dos camponeses no que se refere às aprendizagens necessárias para a formação da consciência consecutivamente a organização e a mobilização social no próprio Assentamento California, pois não há destaque específico para uma questão em detrimento de outra.

Há uma grande sensibilidade dos camponeses, no que se refere à conscientização, para que não haja uma reprodução das ideias dominantes e que de alguma forma contribuem para a manutenção de um sistema violento, em que há uma supremacia do processo de produção de capital ao processo de emancipação humana.

**Gráfico 13** – Percepção amostral acerca do nível dos cursos de capacitação e treinamento.




Fonte: Elaborado pelo próprio autor -2024

Nesse contexto entende-se que a formação e conscientização tem a função de despertar as capacidades individuais e coletivas, para que os sujeitos de posse desta consciência consigam identificar elementos que compõem os paradigmas sociais que precisam ser superados.

No sentido de considerar a participação das mulheres e jovens na pesquisa, e como se dá a incidência destes sujeitos nos processos de formação na comunidade do, percebeu-se que esses sujeitos conseguem incidir de forma significativa na dinâmica organizativa dos espaços onde estão inseridos.

O Assentamento California tem provocado o envolvimento destes sujeitos e isso criou as condições para o debate de como construir novas relações de gênero nos territórios da reforma agrária.

**Tabela 2 –** Distribuição de mulheres e jovens por participação em ações educativas.

| **Ações formativas** | **Mulheres** | **Jovens** |
|---|---|---|
| Atividades escolares | 65,4% | 100,0% |
| Mobilizações e organicidades | 51,9% | 66,7% |
| Formação política | 42,3% | 58,3% |
| Reuniões e assembleias | 34,6% | 66,7% |
| Eventos culturais | 28,8% | 83,3% |

Fonte: Elaborado pelo próprio autor -2024

Em relação à participação das mulheres nas atividades formativas do Assentamento California, essa se dá em reuniões, coordenações, cooperação, coletividades e organizações de festas comemorativas, na educação, na saúde, na cultura e no próprio trabalho agrícola.

Tudo isso são formas de contribuição na organização do assentamento, buscando o melhor para si e para todos os assentados. Assim como as mulheres participam na comunidade, os jovens também garantem a contribuição, eles organizam grupos culturais que envolvem danças, como a quadrilha, o cacuriar, e outras formas de manifestações culturais que trazem alegria e incentivam a cultura. Os sujeitos da pesquisa refletiram sobre a seguinte questão, você percebe mudanças na formação da sua consciência desde que se inseriu nas atividades do cotidiano do Assentamento Califórnia?

“Com certeza, eu era criança, e sinceramente nem sabia o que era política, mas a vida no assentamento a participação em atividades do MST e atividades dentro do Assentamento, contribuiu muito para minha mudança e formação política e consciência social” (**Camponês 9**).

> Basicamente toda minha vida social e política foi construída dentro do Assentamento Califórnia, então o máximo que posso fazer é um exercício de imaginação de como seria se eu não tivesse crescido aqui dentro. Provavelmente estaria dentro da lógica mercadológica de superexploração capitalista, sem a metade da consciência política e social que tenho hoje, graças aos espaços que o MST me proporcionou. **(Camponês 10)**

> Sim, através das experiências que tenho tido passei a aprender tomar decisões que podem influenciar meu futuro de uma maneira responsável levando em consideração a tudo que me é informado. Desenvolvi também através de processos de formações o senso crítico e a consciência sobre os problemas que podem incidir sobre mim, minha família e minha comunidade. **(Camponês 15)**

As respostas dos sujeitos da pesquisa revelam significativas transformações pessoais e coletivas. As reflexões indicam um crescimento em termos de consciência social, ambiental e individual, refletindo como as experiências vividas no assentamento contribuíram para que este pudessem enriquecer suas perspectivas.

Os participantes destacaram um aumento na consciência social. A convivência e a colaboração com outros assentados trouxeram à tona a importância da solidariedade e do apoio mútuo. Alguns sujeitos relataram ainda que;

“Sim, participando da vida da comunidade nessa história, tive acesso a conhecimentos que fora dele não teria. Conhecimentos teóricos da articulação política e da organização política” **(Camponês 16).**

“Sim, hoje compreendo a importância de lutar por direitos que foram negados durante a história e que só através da luta se pode conquistar” **(Camponês 17).**

“Dentro da possibilidade do conhecimento tecnológico dos avanços da educação saúde nos faz entender que a possibilidade de mudança é estudos sociais e um comportamento político dos cidadãos e que se encontra no momento” (**Camponês 23).**

**“**Sim, aprendi ser mais humano. Entendemos que vivemos uma luta de classe e minha formação política foi fundamental para eu não viver alienado, pois sempre que participamos de uma análise de conjuntura adquirimos novos conhecimentos” **(Camponês 25).**

> Bem, a minha formação política foi construída em três ambiente, assentamento, universidade e formação do movimento, logo eu trago comigo características desses três elementos. Mas o assentamento foi o marco inicial para o processo de formação, foi através de estudos, as ideologias presentes no assentamento, logo após a universidade, e por fim os cursos de formação. Me tornei uma ser humano mais analítico, e com um certo interesse em querer fazer algumas mudanças. Aprendi a importância de lutar não só pelos meus direitos, mas o direito de todos, sentimento de coletividade. **(Camponês 30).**

Essas respostas ilustram como a vida comunitária incentivou uma visão mais ampla de responsabilidade e interdependência, além das mudanças em consciência social e ambiental, os sujeitos relataram um crescimento pessoal significativo. A participação nas atividades do assentamento proporcionou momentos de reflexão e autoconhecimento. A formação de consciência sobre direitos e deveres também foi um ponto ressaltado pelos sujeitos. Com isso, entende-se que as atividades e os debates no assentamento contribuíram para um maior entendimento sobre cidadania e justiça social, e consciência social.

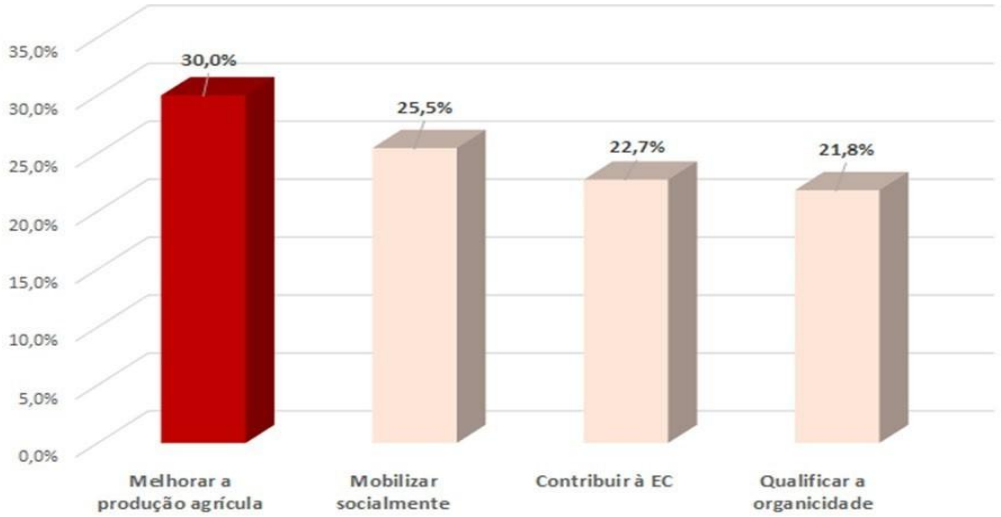
## 4.3. O papel ativo dos camponeses e camponesas na efetivação do Assentamento Califórnia em um lugar de libertação e formação social da consciência.

A organização no Assentamento Califórnia não é apenas uma resposta às demandas práticas; é uma manifestação política. As assembleias comunitárias, as discussões sobre distribuição de terras e os planos para o futuro não são apenas eventos administrativos; são expressões de autodeterminação e participação ativa na construção da identidade de classe social. Os camponeses e camponesas ao

trabalharem na terra aprendem não apenas sobre técnicas agrícolas, mas também sobre a importância da autonomia na produção alimentar e na construção de um modelo sustentável.

A cultura, no Assentamento California, é um veículo de politização. As manifestações artísticas, sejam elas músicas e poemas que narram a história da luta pela terra ou representações teatrais que questionam as estruturas de poder, são formas de expressão política. A identidade cultural se torna um instrumento de resistência e afirmação da dignidade camponesa. Considerando que os sujeitos da pesquisa estão inseridos em um território campenses e a base da produção está diretamente ligada à agricultura.

**Gráfico 14** – Percepção amostral acerca da funcionalidade das aprendizagens adquiridas no MST a partir do Assentamento California.




Fonte: Elaborado pelo próprio autor -2024

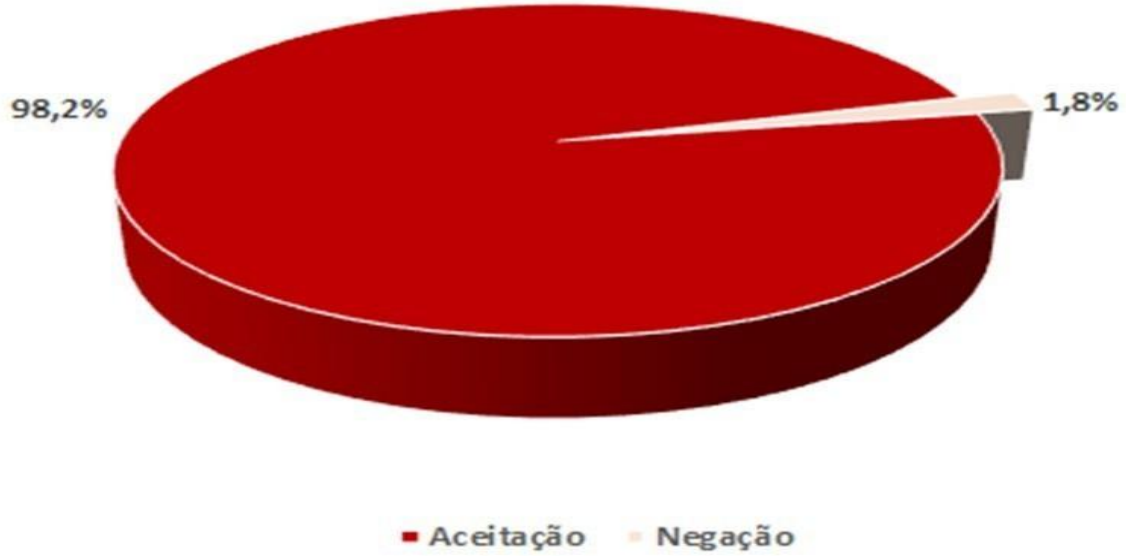
Como se visualiza no Gráfico 14, uma parte dos investigados utilizam as aprendizagens para melhorar a produção agrícola (30.0%) e outra para realizar mobilizações sociais (25.5%). Estes sujeitos questionam sobre o tempo, o espaço e as relações sociais que estabelecem no meio onde estão inseridos. Aprendem fazendo, no dia a dia do assentamento.

De acordo com as premissas de Souza (2006), a prática educativa se manifesta no cotidiano das relações que são desenvolvidas no assentamento. Não como mera prática, mas como atitude reflexiva e criativa que permeiam o processo político-pedagógico. Neste sentido a formação da consciência social para os camponeses e camponesas é vista como algo necessário para a sua própria manutenção.

Em relação à identidade de classe dos camponeses, estes têm clareza da classe social a que pertencem. Reprisando os ideários de Iasi (2007), a consciência de si é o reconhecimento da classe enquanto grupo subjugado no contexto do sistema capitalista. A classe é antes de tudo, um ser social e para se constituir como tal precisa da consciência de si, reconhecendo as potencialidades e as fragilidades enquanto grupo social.

A identidade e a consciência camponesa desenvolvem uma característica de pertença, reiterada e, conscientemente afirmada, agindo de forma solidária e normalmente organizada com os membros na defesa dos interesses coletivos, refletindo na organização e na ação político-social. No sentido de analisar a questão da identidade, as pesquisas evidenciaram que a maioria dos sujeitos aceitam a construção desta identidade (98.2%), enquanto apenas a minoria apresenta o sentimento de negação (1.8%).

**Gráfico 15** – Distribuição de sujeitos por nível de aceitação ou negação da identidade camponesa.




Fonte: Elaborado pelo próprio autor -2024

Conforme os dados do Gráfico 15, entende-se que a maioria dos camponeses do Assentamento Califórnia se consideram camponeses e camponesas haja vista que ser consciente é acreditar que existem outras maneiras de organização da sociedade, no intuito de construí-la de forma diferente, sendo marcada pela cultura da solidariedade e da coletividade.

Os camponeses e camponesas acreditam que a história é um processo

dinâmico, em que as coisas não são eternas e imutáveis, neste sentido para garantir uma mudança social é preciso que haja organização onde que os sujeitos se constituem como classe social, e com identidade e consciência.

Sobre o papel ativo dos camponeses e camponesas na efetivação do Assentamento Califórnia como um lugar de libertação e formação social da consciência, tem-se as seguintes narrativas dos sujeitos.

“Participo expondo minha opinião nas reuniões da comunidade, além disso, existe a parte prática do fazer (ajuda em encontros, embelezamento e coordenando atividades, etc.” **(Camponês 19).**

“Ajudado no assentamento através das reuniões que acontecem com os Coordenadores da Comunidade, coletivo de juventude, entidades pertencentes ao local, etc.” **(Camponês 20).**

“Articulando e pinando em reuniões, discutindo ideias que possam somar com a comunidade em diferentes áreas. ajudando de formas coletiva” **(Camponês 24).**

“Como morador da comunidade, participando de reuniões, assembleias, e associações, através de atos políticos e ajudas nos eventos comunitários e religiosos” **(Camponês 28).**

“Ainda estou em processo de integração com o assentamento, portanto não participo de maneira direta, mas uma vez outra dou um parecer a respeito das questões comunitárias” (**Camponês 29**).

De acordo com essas respostas, entende-se que a maioria dos camponeses e camponesas se consideram gentes ativos do processo de efetivação deste lugar como um território que pode provocar a liberação e a conscientização social. Mesmo sem saber explicar exatamente o que isso quer dizer, estão inseridos neste movimento dinâmico e sociais que é o assentamento da reforma agrária, e, por isso também se percebem como camponeses e camponesas consciente da realidade social, como destacado em seus discursos:

“Antes de vir pra cá eu não conhecia nada disso, tinha muito medo, mas apareceu a oportunidade e vim com tudo e depois que passei por todas essas experiências hoje me considero um sujeito consciente” (**Camponês 2**).

“Sou camponês consciente porque estou nas articulações e mobilizações, e enquanto tiver gente sem-terra para trabalhar temos que nos mobilizar para garantir a reforma agrária” (**Camponês 5**).

“Ser camponês consciente é ser educado, porque a comunidade e todos nós

somos um só, e eu tenho muito orgulho de ser quem eu sou” (**Camponês 6**).

“Mesmo tendo pouco tempo aqui no assentamento, mas já estou me envolvendo nas coisas do assentamento, e tenho aprendido muito, assim estou me tornando uma pessoa consciente a ativo” (**Camponês 9**).

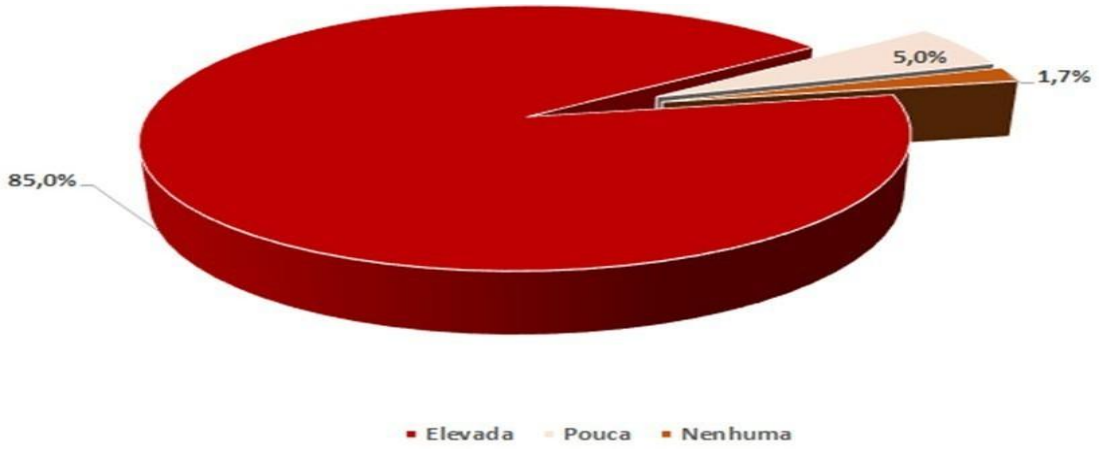
“Sou camponês consciente porque o assentamento me ajudou muito, e agora temos que ajudar os outros que ainda não tem terra” (**Camponês 10**).

No contexto desta fala entese-se que, os camponeses e camponesas se percebem agentes de consciência, e por isso tem o compromisso com a classe social a que pertencem. Portanto, esses sujeitos como classe social, apresentam objetivos muito bem definidos, o que os tem colocado em condições de aceitação e constituição da sua identidade.

Conforme os ideais de Marx (2012), “a classe social é um grupo em uma sociedade que se diferencia de outros em decorrência de características econômicas, políticas ou culturais”.

No que se refere à autonomia dos camponeses e às instâncias representativas para propor melhorias à comunidade, apresenta-se, no Gráfico 16, que na visão de grande parte dos sujeitos a autonomia é considerada elevada (85.0%).

**Gráfico 16** – Percepção amostral acerca do nível de autonomia para propor melhoria à comunidade.




Fonte: Elaborado pelo próprio autor -2024

Para Mészaros (2005), “a reformulação significativa da formação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social, no qual as práticas social cumpram a importante função de mudança”. Com isso, entende-se que há no território do Assentamento Califórnia a presença de um movimento social que atuam e propõem mudanças desta realidade. Nesse sentido, a Educação do Campo surge como uma ferramenta de articulação e mobilização social destes sujeitos. Por isso, as ações

formativas pensada e gestada pelos camponeses e camponesas se constrói com uma dinâmica política e pedagógica diferenciada.

A Educação do Campo concebe como pedagógica/formativa toda ação educativa que incorpora espaços diversos, fundamentando-se nas práticas sociais constitutivas dessas populações e conhecimentos, habilidades, sentimentos, valores, modo de ser e produzir, relacionando-se com a terra e as formas de compartilhar a vida.

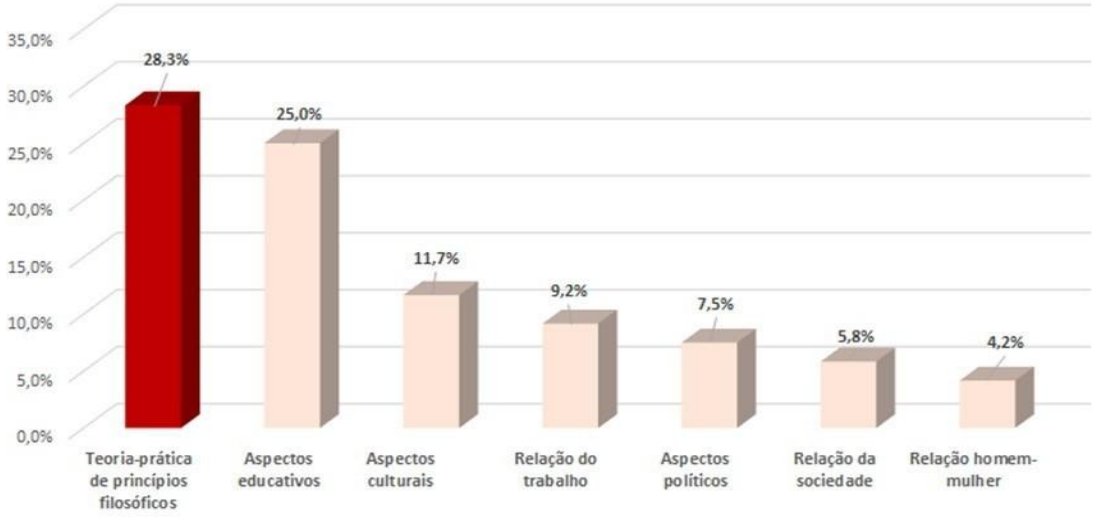
A identidade da Educação do Campo, definida pelos sujeitos sociais, deve estar vinculada a uma cultura que se produz por meio de relações mediadas pelo trabalho, entendendo-o como produção material e cultural de existência humana. Para isso, a formação precisa investir em uma interpretação da realidade que possibilite a construção de conhecimentos potencializadores de modelos de agricultura, novas matrizes tecnológicas, produção econômica e relações de trabalho e vida a partir de estratégias solidárias, que garantam a melhoria da qualidade de vida dos que vivem e sobrevivem no/do campo.

Assim, fazer parte das experiências organizativas da Educação do Campo no Assentamento California é formar-se na alteridade como sujeitos sem-terra nas relações sociais que produz e reproduz os espaços-tempos, interferindo pedagogicamente em diversas dimensões do ser humano.

Retomando o pensamento de Freire (2006), “a formação é considerada como uma atividade necessária ao funcionamento da sociedade, possibilitando aos indivíduos os conhecimentos que os tornem capazes de atuar no meio social, em função das necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade”.

Considerando a Educação do Campo como uma modalidade de educação fundamentada em teorias e práticas pedagógicas, o estudo revelou que para garantir essa política educacional na comunidade, na visão de uma pequena parcela dos sujeitos é necessário desenvolver teorias e práticas mediante os princípios da Educação do campo (28.3%), como exposto no Gráfico 17.

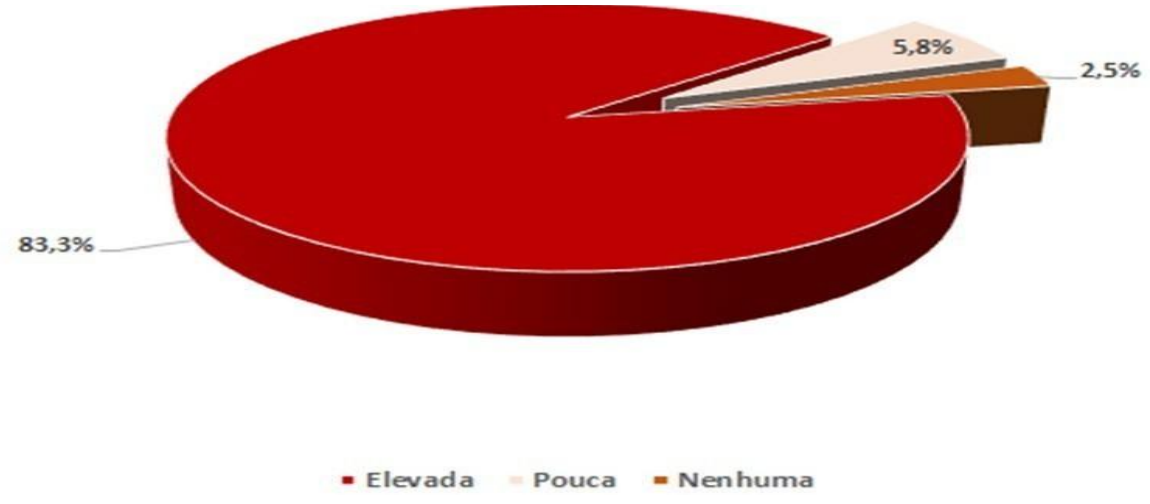
**Gráfico 17** – Distribuição amostral acerca de ações para manter a garantia da Educação do Campo no Assentamento Califórnia.




Fonte: Elaborado pelo próprio autor -2024

Diante disso, entende-se que a formação nos assentamentos rurais é um processo de produção de conhecimento a partir da própria realidade. Por isso, é parte integrante da vida e do conjunto da organização. Assim, os resultados da pesquisa mostraram que a maioria dos sujeitos considerou que os processos formativos influenciam na formação de sua consciência social (83.3%), como apontado no Gráfico 18.

**Gráfico 18** – Percepção amostral por influência das ações formativas na formação de sua consciência social.




Fonte: Elaborado pelo próprio autor -2024

A análise destes dados permite identificar como a educação e as práticas coletivas influenciam positivamente o entendimento dos participantes sobre seu papel na comunidade e no mundo. As ações formativas também fomentam a cultura de valorização do conhecimento compartilhado. Mesmo alguns sujeitos afirmando que estas formações têm pouca ou nenhuma influência, muitos valorizam as experiências e conhecimentos dos outros, reconhecendo a riqueza da diversidade de saberes na comunidade.

Apresenta-se ainda alguns discursos dos sujeitos da pesquisa no que se refere a sua contribuição para fazer do Assentamento Califórnia um território possível de formação da consciência dos camponeses e camponesas que vive neste lugar.

> Uma pessoa com uma boa consciência social da realidade pode ajudar na resolução de problemas comuns como criar a oportunidade de emprego para os jovens da comunidade evitando a saída deles para a cidade, facilitar a comercialização do que é produzido pelos assentados, resolver as violências que podem surgir por determinados desentendimentos e ensinar o significado de cooperação e solidariedade visando a uma qualidade de vida melhor para os moradores do Assentamento. (**Camponês 14**).

"A consciência que adquirimos aqui serve para que as decisões sejam tomadas de forma participativa, coletiva e democrática" (**Camponês 16**).

"O que aprendemos no dia a dia serve para termos a consciência mais voltada para campo, para valorizar e respeitar o meio ambiente, viver em coletividade e pensar novas formas de contribuir com o Assentamento" (**Camponês 17**).

"Além de possibilitar momentos de convivências, serve para proporcionar trocas de conhecimentos e decisões importares, voltadas para a coletividade" **(Camponês 18).**

> Além de servir para observar e buscar soluções para os problemas da comunidade, é um saber que é dividido entre as gerações. As diferentes perspectivas apresentadas tanto dos jovens e os mais velhos são utilizadas para a manutenção de uma comunidade mais unida, apesar de muitas vezes haver certos conflitos. (**Camponês 19**).

A formação presente nas ações do cotidiano do assentamento é um processo de produção de conhecimento a partir de sua própria realidade. Por isso, a formação é parte integrante da vida e do conjunto da organização dos camponeses e camponesas do Assentamento Califórnia, sendo importante e necessária a participação de todas as famílias nesta construção.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões já apresentadas e com base nas experiências vivenciadas, observadas e questionadas, foi possível perceber que um processo de formação pode ser uma prática para a domesticação ou para libertação dos sujeitos. Diante do exposto, foi possível extrair algumas conclusões.

Povoando as reflexões já realizadas até aqui, levando em consideração os espaços, os sujeitos, as vivências e a dinâmica de organização do MST, acredita-se que os objetivos propostos foram alcançados, e as hipóteses levantadas sobre o objeto em estudo foram confirmadas.

Foi possível conhecer os elementos e os espaços formativos presentes nas lutas organizativas do MST no Assentamento Califórnia, e com isso afirmar que tais lutas por si só não formam, não conscientizam, não libertam nem emancipam. No entanto, compreende-se que é exatamente pela forma como o MST a partir da Educação do Campo desenvolve suas atividades que se dá o processo de construção da consciência social dos camponeses e camponesas.

O processo de luta e organização dos camponeses do MST no Assentamento Califórnia se põe frente à realidade, pois quanto mais próximos e mais envolvidos nessa realidade, mais se possibilita desvelá-la e, por adentram na sua essência para entendê-la, analisá-la e transformá-la. Porém, acredita-se que a conscientização não consiste apenas em estar frente à realidade, pois ela não existe fora da *práxis*, ou seja, sem o enlace entre ação e reflexão. É na aproximação com a realidade que o MST possibilita o comprometimento dos sujeitos envolvidos nesse processo. Diante disso, todos precisam saber que não estão se comunicando com um grupo de ignorantes, mas com sujeitos que possuem um saber tão relativo quanto o saber sistematizado.

Finalmente, não se pode afirmar que os espaços e formas de lutas e a organicidade do MST (dentro do assentamento Califórnia) são absolutamente formativos, nem que a sua organização deve ser uma forma adotada como uma verdade absoluta no processo de formação da consciência social dos camponeses e camponesas.

No entanto, com base nos dados/falas já apresentadas é possível concluir que os MST, com seus sujeitos próprios, em seus tempos, espaços e valores próprios, têm grandes possibilidades de se conscientizarem da realidade existente, e isso se

dá em um movimento formativo e pedagógico, com pessoas inseridas nos processos de lutas orgânicas.

Com o processo de formação da consciência social dos camponeses e camponesas, o MST não atingirá o ápice da revolução social, ou da transformação necessária à sociedade, não se pode desconsiderar as estruturas sociais e políticas existentes no país, nem a falta de condições físicas e humanas que dificultam em grande proporção a realização de ações humanizantes. De todo modo, o grande legado que se pode extrair, de toda essa trajetória de lutas, é que no momento histórico faz-se necessário o uso, sem limites, das condições que se têm.

Trata-se, nesse caso, do compromisso histórico com a conscientização social enquanto principal condição de inserção crítica na história. Esse espaço implica que os camponeses e camponesas assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem a sua realidade e exige que criem sua existência com o material que a vida lhes oferece.

**REFERÊNCIAS**

ANDRADE, F. L. Formação e consciência camponesa no MST. 2021. p. (Monografia) - Licenciatura em Filosofia, Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Porto Franco, Maranhão, Brasil, 2021.

ANDRADE, F. L. O MST e a Formação da consciência camponesa no MST. Editora Bagai, Curitiba-PR. 2022.

ABRAMOVAY, R. Paradigmas do capitalismo em questão. São Paulo: HUCITEC. São Paulo, 1998.

BARROSO, Magdolino Girão. O Brasil constituinte e a constituição de 1988: um depoimento ao vivo para a história. Brasília, 1930.

BECHARA, E. C. Dicionário Escolar da Academia Brasileira de Letras. Companhia das Letras. São Paulo, Brasil: 2011.

BOFF, L.; BETTO, F.; BOGO, A. Valores de Uma Prática Militante. Consulta Popular Cartilha, n. 9, São Paulo, Brasil: 2000.

BRANDÃO, C. R. O que é educação. 12. Ed. São Paulo, Brasil: Brasiliense, 1984. BRASIL. Lei nº 8315, de 23 de dezembro de 1991, Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8315.htm Acesso em: 18 jan. 2022.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf Acesso em: 18 jan. 2022.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. A Resolução CNE/CEB n° 1, de 3 de abril de 2002, determina as Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13200-resolucao-ceb-2002 Acesso em: 18 jan. 2022.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República.

BRASIL. Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. 6 de jan. de 2024.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. 6 de jan. de 2024.

CARVALHO, H. M. O campesinato no século XXI: possibilidades e condicionantes do

desenvolvimento do campesinato no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2012.

CALDART, R. S. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, M.C; JESUS, S., S. M. S. A. Por uma Educação do Campo: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília, DF, Brasil: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004. Cap.4. p. 124-38. Escola é mais do que escola na Pedagogia do Movimento Sem Terra. Petrópolis, Brasil: Vozes 2000.

CALDART, R, Pedagogia do Movimento. 2005. 286 p. (Tese) Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2005. Disponível em: https://ufrb.edu.br/educacaodocampocfp/images/livro-pedagogia-da- terra-mst.pdf Acesso em: 18 jan. 2022.

CALDART, R. PEREIRA, I. B., ALETEJANO, P., FRIGOTO, G. (ORGAS). Dicionário de Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, R. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico do Campo. In: MOLINA, M.C., JESUS, S.M.S.A. Por uma Educação do Campo: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2005.

CAMBI, F. História da Pedagogia. São Paulo, Brasil: UNESP, 1999.

CANDIOTTO, Luciano Zanetti Pessoa. Uma reflexão sobre ciência e conceitos: o território na geografia. In: RIBAS, A. D.; SPOSITO, E. S.; SAQUET, M. A. 10 Território e Desenvolvimento: diferentes abordagens. Francisco Beltrão: Unioeste, 2004.

CARLOS, A. F. A. O Lugar no/do Mundo. São Paulo. Hucitec, 1996.

CASTELLS, M. La era de la información. Economia, sociedade e cultura. El poder de la identidad. v. 1. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI, 2001.

CAVALCANTI, C. R.; ARAÚJO, H. F. A.; SILVA, J. R. S. O movimento pela Educação do Campo: contexto histórico e fundamentos político-pedagógicos. CAVALCANTI, C. R. (Org.). Fundamentos e princípios da Educação no Campo – Módulo 2. São Luís, Brasil: EDUFMA, 2012. Cap. 2, p. 25-38.

DURKHEIM, E. As regras do método sociológico. São Paulo, Brasil: Martin Claret, 2001.

ESCOLA MUNICIPAL ANTÔNIO DE ASSIS. Projeto Político-pedagógico (2022). Documento interno. Açailândia, Brasil: 2022.

FANON, Frantz. Os condenados da terra. Juiz de Fora: UFJF, 2005.

FERNANDES, B. M. Dicionário de Educação do Campo. Rio de Janeiro, Brasil: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FERNANDES, B. M. MST: formação e territorialização. São Paulo: Hucitec, 1996.

FERNANDES, B. M. Brasil: 500 anos de luta pela terra. In: Revista Cultura Vozes, número 2, ano 93. Petrópolis: Vozes, 1999.

FERNANDES, B. M. A Formação do MST no Brasil. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

FREIRE, P. A importância do ato de ler, em três artigos que se completam. 14 ed. São Paulo, Brasil: Cortez. 1996.

FREIRE, P. Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos. 9 ed. São Paulo, Brasil: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. Conscientização: Teoria e Prática da Libertação. 3 ed. São Paulo, Brasil: Centauro, 2006.

FREIRE, P. Extensão ou Comunicação? São Paulo, Brasil: Paz e Terra, 1983.
. Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa. 2 ed. São Paulo, Brasil: Paz e Terra. 1997.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. São Paulo, Brasil: Paz e Terra. 1989.

FREITAG, B. Escola, estado e sociedade. São Paulo, Brasil: Cortez, 1998.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo, Brasil: Atlas, 1999.
IASI, M. Ensaio sobre consciência e emancipação. São Paulo, Brasil: Expressão Popular, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE) Pesquisa nacional por amostra de domicílios: PNAD: microdados. Rio de Janeiro: IBGE, 2004

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE), Pesquisa nacional por amostra de domicílios: PNAD: microdados. Rio de Janeiro: IBGE, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Pesquisa nacional por amostra de domicílios: PNAD: microdados. Rio de Janeiro, Brasil, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). O rural e o urbano na Política de Educação do Campo. Rio de Janeiro, Brasil, 2012.

HAESBAERT, Rogério. Desterritorialização e identidade: a rede “gaúcha” no Nordeste. Niterói: EdUFF, 2004.A multiterritorialidade do mundo e o exemplo da Al Qaeda. Terra Livre, São Paulo, v. 1, n. 18, jan. /jun. 2004, p.37- 46.

HARVEY, David. O enigma Do Capital e as crises do capitalismo. Tradução João Alexandre Peschanski. Boitempo, 2011.

HUSSERL, E. Ideias para uma Fenomenologia Pura e para uma Filosofia Fenomenológica. São Paulo: Ideias & Letras. 2006.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Fundamentos de metodologia científica. 7. ed. São Paulo, Brasil: Atlas, 2010.

LEITE, Carlos. Cidades sustentáveis, cidades inteligentes**:** desenvolvimento sustentável num planeta urbano. PORTO ALEGRE: Bookman, 2012.

LIMA, I. M. A. Os paradigmas da educação nas civilizações antigas e a preparação dos pesquisadores da antiguidade. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, v. 5, n. 2, p. 100-9, fev. 2019.

LINHARES, Maria Yedda Leite & SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. *Terra prometida*: uma história da questão agrária no Brasil. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. Pesquisa educacional: abordagens qualitativas. São Paulo. EPV, 1999.

LUKÁCS, G. História e consciência de classe: estudos de dialética marxista. Trad. Telma Costa; Revisão Manuel A. Resende e Carlos Cruz. 2 ed. Rio de Janeiro, RJ: Elfos Ed.; 2001.

LUKÁCS, G. Prefácio de 1967 de História e Consciência de Classe. São Paulo: Martins fontes, 2001.

MANACORDA, M. A. História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias. 12. ed. São Paulo. Brasil: Cortez, 2013.

MARTINS, G. BNCC: o protagonista. São Paulo, Brasil: IGM, 2021.

MARTINS, J. S. Os camponeses e a política no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1981.

MARTINS, J. S. O cativeiro da terra. São Paulo: Hucitec, 1986.

MARX, K. Contribuição à crítica da economia política. 2 ed. Trad. Florestan Fernandes. São Paulo, Brasil: Expressão Popular, 2008.

MARX, K. Emancipação Versus Cidadania. In: RIBEIRO, M. Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, Brasil: Expressão Popular, 2012.

MARX, K. O trabalho alienado. In: Manuscritos econômico-Filosóficos. Lisboa: Edições 70, 1993. Cap. 3. p. 157-182.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. Trad. Luciano Cavini Martorano. Nélio Schneider. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

MARX, K, in RIBEIRO, Marlene. Emancipação Versus Cidadania. Dicionário da Educação do Campo, Expressão Popular, Rio de Janeiro e São Paulo, 2012.

MARX, K. O trabalho alienado. In: Manuscritos econômico-Filosóficos. Lisboa: Edições 70, 1993.

MARX, K. Contribuição à crítica da economia política. 2.ed. Trad. Florestan Fernandes. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K. A ideologia alemã. Trad. Luciano Cavini Martorano. Nélio Schneider. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo Editorial, 2001.

MÉSZÁROS, I. A educação para além do capital. São Paulo, Brasil: Boitempo, 2005.

MEDEIROS, L. S. de. Movimentos sociais, disputas políticas e Reforma Agrária de mercado no Brasil. Rio de Janeiro: Editora da UFRRJ, 2002.

MINAYO, M. C. S. Introdução. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Orgs.). Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais. Rio de Janeiro, Brasil: FiOCruz, 2010. p. 29-42

MARX, K. O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde. 2 ed. São Paulo, Brasil: Hucitec-Abrasco, 1994.

MORISSAWA, M. A história da luta pela terra e o MST. São Paulo, Brasil: Expressão Popular, 2001. Brasil

MOREIRA, Emília; TARGINO, Ivan. De território de exploração a território de esperança: organização agrária e resistência camponesa no semi-árido paraibano. Revista Nera, Presidente Prudente (SP), ano 10, n. 10, p. 72-93, jan.-jun. 2007.

MUNARIM, A. Educação do Campo e LDB: uma relação quase vazia. Santa Catarina, Brasil: UFSC, 2016.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Campanha Nacional Escola Nacional Florestan Fernandes, 1998.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, Caderno de educação do MST Nº 03, 2002. Campanha Nacional de alfabetização- São Paulo 2002.

NEY, A. Política Educacional: organização e estrutura da educação brasileira. Rio de Janeiro, Brasil: Wak, 2008.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento um Processo Sócio-histórico. São Paulo, Brasil: Scipione, 1993.

PALUDO, C. Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, Brasil: Expressão Popular, 2012.

RIBEIRO, M. *et al*. Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, Brasil: Expressão Popular, 2012.

RIBEIRO, M. Movimento Camponês, Trabalho e Educação: liberdade, autonomia,

emancipação: princípios/ fins da formação humana. São Paulo, Brasil: Expressão Popular, 2010.

RIBEIRO, W. C. Do Lugar ao Mundo ou o Mundo no Lugar? Terra Livre AGB, n. 11, v. 12, p. 237-242, 1993.

RICARDO, Cassiano. Borrões de Verde e Amarello. São Paulo: Ed. Novissima/Helios, 1936.

RAFFESTIN, Claude. Por uma geografia do poder. Tradução de Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.

SAQUET, Marcos Aurélio. O território: diferentes interpretações na literatura italiana. In: RIBAS, A. D.; SPOSITO, E. S.; SAQUET, M. A. Território e Desenvolvimento: diferentes abordagens. Francisco Beltrão: Unioeste, 2004.

SPOSITO, Eliseu Savério. Sobre o conceito de território: um exercício metodológico para a leitura da formação territorial do sudoeste do Paraná. In: RIBAS, A. D.; SPOSITO, E. S.; SAQUET, M. A. Território e Desenvolvimento: diferentes abordagens. Francisco Beltrão: Unioeste, 2004.

SANTOS, Milton A. Geografia Humana, São Paulo. 1997.

SANTOS, Metamorfoses do espaço habitado. 4.ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, A Natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: EDUSP, 2002.

SIEGEL, Norberto. Fundamentos da Educação: Temas Transversais e Ética. Associação Educacional Leonardo da Vinci, (ASSELVI). Indaial: Ed. ASSELVI, 2005.

SHANIN, T. A definição de camponês: conceituações e desconceituações – o velho e o novo em uma discussão marxista. Revista NERA, ano 8, n. 7, jul./dez. 2005.

SILVA, M. A. As lutas Sociais e o Processo de Construção da Educação do Campo no Norte do Espírito Santo. Revista História da Educação (Online), v. 27, 2023. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/121312 Acesso em: 02 de fev. 2023.

SOUZA, M. A. Educação do Campo: Proposta e Práticas Pedagógicas do MST. Petrópolis, Brasil: Vozes, 2006.

SOUZA, As formas organizacionais de produção em assentamentos rurais do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. Campinas, 1999. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de Campinas.

SOUZA, Marcelo José Lopes de. O território: sobre espaço e poder. Autonomia e desenvolvimento. In CASTRO, I. E. de; GOMES, P. C. da C.; CORRÊA, R. L.

(Orgs.). Geografia: conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001, p.77-116.

STÉDILE, João Pedro. O MST e a questão agrária. Estudos avançados, v. 11, n. 31, São Paulo, 1997.

STEDILE, Brava Gente. A trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. São Paulo, Brasil: Fundação Perseu Abramo, 1999.

TARDIN, José Maria. Dicionário da Educação do Campo, Expressão Popular, Rio de Janeiro e São Paulo, 2012.

TAKEUCHI, H.; NONAKA, I. Gestão do Conhecimento. Trad. Ana Thorell. São Paulo, Brasil: Bookman, 2008.

THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. (Coord.) Escola e Educação no Campo. Campinas: Papirus, 1993.

THOMPSON, E. P. A formação da classe operária inglesa – v. 1 A árvore da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

VASCONCELLOS, E. M. Complexidade e pesquisa interdisciplinar: epistemologia e metodologia operativa. 2 ed. Petrópolis, Brasil: Vozes, 2002.

VENDRAMINI, C. R. A escola diante do multifacetado espaço rural. Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação, v.21, n.1, jan./jun. 2004.

VENDRAMINI, C. R. Consciência de Classe e Experiências Sócio – educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. São Carlos, 1997. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo, Brasil: Martins Fontes, 1984.
VYGOTSKY, L. S. Lo Sviluppo psichico del bambino. Roma, Italia: Riuniti, 1973.

VYGOTSKY, L. S. Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Trad. María M. Rotger. Buenos Aires, Argentina: Fausto. 1995.

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO




### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa O MST E A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA SOCIAL CAMPONESA: A experiência do Estado do Maranhão.

**A JUSTIFICATIVA, OS OBJETIVOS E OS PROCEDIMENTOS:**

A relevância do estudo sobre essa questão está na necessidade de compreender as discussões e as reflexões sobre a Educação do Campo, entendendo o processo de conscientização e politização dos camponeses interligados aos movimentos sociais do campo, conhecendo e refletindo sobre os elementos pedagógicos presentes nos espaços e nos momentos formativos vivenciados.

O objetivo geral deste estudo é analisar o processo de construção da consciência crítica e social dos camponeses do assentamento Califórnia Brasil, a partir das vivências da Educação do Campo. Nesse sentido, os sujeitos irão responder a um questionário sobre Educação do Campo.

**DESCONFORTOS E RISCOS E BENEFÍCIOS:**

Não deverão ser subestimados os riscos e desconfortos, mesmo que sejam mínimos.

**FORMA DE ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA:**

Os participantes responderão um questionário estruturado sobre a Educação do Campo e a Formações social, não havendo a necessidade de identificação.

**GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO:**

Você será esclarecido (a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar.

Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou perda de benefícios.

O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

**CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS:**

A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional em caso de haver gastos de tempo e transporte.

**DECLARAÇÃO DA PARTICIPANTE OU DO RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE: camponeses, professores, estudantes, e famílias de estudantes.**

Eu, _____ fui informada (o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e motivar minha decisão se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas,

**Assinatura do Participante:**_____

**Data:** _____/___/___

**Assinatura do Pesquisador:**_____

**Data:** _____/___/____

**Nome**_

## APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS CAMPONESES E CAMPONESAS DO ASSENTAMENTO CALIFÓRNIA

| | |
|---|---|
| 1 | Quanto tempo reside no Assentamento California?<br>Menos de 2 anos 3 a 7 anos 8 a 12 anos 13 a 17 anos<br>18 a 23 anos Acima de 23 anos |
| 2 | Qual o nível de escolaridade?<br>Fundamental Incompleto Médio Incompleto<br>Fundamental Completo Médio completo |
| 3 | Como era a situação social de sua família antes de vir para o Assentamento Califórnia? |
| 4 | De que forma você analisa a sua inserção no MST? |
| 5 | Como você avalia sua vida antes e depois de vir para um assentamento do MST? |
| 6 | Você participa de alguma forma de organização social ou política dentro do Assentamento Califórnia? Por quê? |
| 7 | Você acredita que a participação nessas organizações influencia a consciência dos camponeses do Assentamento Califórnia? De que forma? |
| 8 | De que maneira você participa das decisões e atividades coletivas no assentamento? |
| 9 | Você acredita que pode aprender algo com as atividades coletivas desenvolvidas no dia a dia do assentamento? O que geralmente se aprende? |
| 10 | Para que servem as aprendizagens adquiridas nestes espaços (reuniões, assembleias, coletivos, grupos, associações e outros existentes no assentamento)? |
| 11 | Você percebe mudanças na sua formação política desde que se mudou para o assentamento? Por favor, explique. |
| 12 | O que você entende por consciência social de classe? |
| 13 | Você poderia compartilhar alguma experiência de luta ou resistência que considera marcante na formação da sua consciência social? |
| 14 | Existem questões específicas que mobilizam mais fortemente a comunidade do assentamento? Quais são? |
| 15 | Qual é o papel da educação no Assentamento Califórnia? |
| 16 | É possível dizer em quem você votou para presidente na última eleição? |

## APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS CAMPONESES E CAMPONESAS SUJEITOS DA PRÁTICA ESCOLAR NO ASSENTAMENTO CALIFÓRNIA

| | |
|---|---|
| 1 | De que forma você analisa a sua inserção em uma escola de um assentamento do MST? |
| 2 | De que forma as práticas educativas desenvolvidas pela escola do Assentamento California se relacionam com a vida social da comunidade? |
| 3 | Você acredita que a educação no assentamento Califórnia contribui para a formação da consciência social dos alunos/comunidade? De que maneira? |
| 4 | Existem espaços de diálogo e participação para que alunos, educadores e comunidade discutam e proponham soluções para questões sociais? |
| 5 | De que forma a escola incentiva o engajamento dos alunos em questões sociais e políticas do assentamento? |
| 6 | Você percebe mudanças na sua formação política desde que se inseriu em atividades formativas na escola do Assentamento Califórnia? Por favor, explique. |
| 7 | O que você entende por consciência social de classe? |
| 8 | Quais são os principais desafios enfrentados pela Educação do Campo no Assentamento Califórnia na promoção de uma consciência social crítica? |
| 9 | Que oportunidades você vê para a Educação do Campo contribuir ainda mais para a consciência social e o desenvolvimento comunitário? |
| 10 | Você pode compartilhar uma experiência educacional que teve um impacto significativo na sua visão sobre a formação da consciência social na comunidade? |
| 11 | Como essa experiência contribuiu para a sua formação enquanto sujeito social ativo e consciente? |
| 12 | Você percebe mudanças na sua consciência de classe desde que se inseriu nas atividades educativas da escola do assentamento? Por favor, explique. |