



MANOEL FELIPE DA SILVA

Escola do campo para sujeitos do campo: Escola do Campo Marta Pernambuco,
análise da conquista, proposta sociopolítico-pedagógica e impactos iminentes

São Paulo – SP

2024

MANOEL FELIPE DA SILVA

Escola do campo para sujeitos do campo: Escola do Campo Marta Pernambuco, análise da conquista, proposta sociopolítico-pedagógica e impactos iminentes

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: Prof. Dr. Fábio Fernandes Villela.

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

Silva, Manoel Felipe da.

S586 Escola do campo para sujeitos do campo : Escola do Campo
Marta Pernambuco, análise da conquista, proposta sociopolítico-
pedagógica e impactos iminentes / Manoel Felipe da Silva. – São
Paulo, 2024.

130 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Fábio Fernandes Villela.

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 – Brasil. 4. Educação do campo – Rio Grande do Norte. 5.
Escola do Campo Marta Pernambuco. I. Título.

CDD 379.173

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

Esta pesquisa busca desvelar a importância da Escola do Campo para o assentamento onde ela se situa, bem como para as comunidades circunvizinhas, sob o ponto de vista do Movimento Sem Terra, partindo de uma análise crítica das mudanças no cenário local com seu advento, a qual servirá para consulta e parte basilar das discussões para o aprofundamento dos passos da Educação do Campo no Rio Grande do Norte.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

This research seeks to reveal the importance of Escola do Campo for the settlement where it is located, as well as for the surrounding communities, from the point of view of the Landless Movement, based on a critical analysis of the changes in the local scenario with its advent, the which will serve as a consultation and a basic part of the discussions to deepen the steps of Rural Education in Rio Grande do Norte.

IMPACTO POTENCIAL DE ESTA INVESTIGACIÓN

Esta investigación busca revelar la importancia de la Escola do Campo para el asentamiento donde se ubica, así como para las comunidades circundantes, desde el punto de vista del Movimiento Sin Tierra, a partir de un análisis crítico de los cambios en el escenario local con su advenimiento, el cual servirá como consulta y parte básica de las discusiones para profundizar los pasos de la Educación Rural en Rio Grande do Norte.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE MANOEL FELIPE DA SILVA, 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 22 dias do mês de novembro do ano de 2024, às 16h, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de MANOEL FELIPE DA SILVA, intitulada **ESCOLA DO CAMPO PARA SUJEITOS DO CAMPO: ESCOLA MARTA PERNAMBUCO, ANÁLISE DA CONQUISTA, PROPOSTA SOCIOPOLÍTICOPEDAGÓGICA E IMPACTOS IMINENTES**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Prof. Dr. FABIO FERNANDES VILLELA (Orientador(a) – Participação Presencial) do(a) Departamento de Educação / Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas de São José do Rio Preto, Prof. Dr. VITOR MACHADO (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / Unesp Faculdade de Ciências Campus de Bauru, Prof. Dr. LOURENÇO MAGNONI JÚNIOR (Participação Virtual) do(a) Faculdade de Tecnologia Professor Antônio Seabra / Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. 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.

Prof. Dr. FABIO FERNANDES VILLELA



Documento assinado digitalmente

FABIO FERNANDES VILLELA

Data: 22/11/2024 15:33:26-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

À memória de minha mãe Pedrosina Felipe, mulher que sempre demonstrou sua coragem e força mesmo nos dias difíceis, servindo como fonte de inspiração às pessoas à sua volta.

Aos meus filhos Kennyel Marx e Manasses Efraim. Que minha luta lhes sirva de inspiração para transcenderem as barreiras e conquistarem o pós-cercas do latifúndio do conhecimento.

AGRADECIMENTOS

Ao Deus Adonai, pela inspiração, sapiência e bondade nos momentos que me faltaram, nesse trajeto, o amor, a palavra e força para prosseguir.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Fabio Fernandes Villela, pela tranquila e majestosa forma de orientar, pela paciência em fazer este trajeto comigo sem perder de vista a qualidade do que fizemos até aqui.

À “Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho”, pela oportunidade concedida de poder realizar mais um degrau da minha escalada ao conhecimento.

À minha esposa Willyane Dantas, pela colaboração nas “madrugadas infinitas”.

Ao Movimento Sem Terra, pela oportunidade de mais uma ter-me lançado o convite-desafio para esta empreitada, o Movimento tem sido um forte parceiro dos Povos do Campo e, ao mesmo tempo, protagonista da luta por dignidade desses povos.

Aos companheiros e companheiras Professores, Professoras e Equipe de Gestão da EE do Campo Prof^a Marta Pernambuco, que gentilmente se permitiram ser entrevistados para prosseguirmos com esta obra.

Aos representantes de pais de estudantes da EE do Campo Prof^a Marta Pernambuco e lideranças comunitárias, por ter-nos dado essa grande contribuição participando de nossa pesquisa quanto aos impactos iminentes.

À Vanusa de Macedo, representante do Setor de Educação do MST/RN pelas contribuições em minha vida acadêmica, sendo ela uma das pessoas mais ilustres na história do MST no rio Grande do Norte.

Aos meus irmãos e irmãs que sempre se esforçaram para darem a mim o apoio fraterno nas horas amargas.

RESUMO

A presente dissertação apresenta uma pesquisa qualitativa sobre a educação nas áreas do campesinato. Para tanto, precisamos realizar uma discussão teórica com base na fundamentação do materialismo histórico-dialético para apropriação dos sentidos da pesquisa. Partindo da discussão das dificuldades vividas pelos povos do Campo, suas perspectivas e ardis aos princípios dos meios organizativos desses sujeitos em forma de movimentos sociais e territoriais, onde pudemos chegar a alguns caminhos teóricos que desvelam a importância dos enfrentamentos sociopolíticos para a melhoria da vida nas áreas rurais. Sendo a educação um dos principais meios de apropriação dos saberes e conhecimentos sobre a sociedade, tentamos fazer os conectivos das lutas desses movimentos sociais com os processos educacionais vivenciados em suas bases, quando mobilizados em movimentos sociais, desde o acampamento ao assentamento. Findamos nossa proposta de escrita buscando entender o vislumbre da Educação do Campo nos modos formais com base nas legislações vigentes, como processos de conquistas, sucesso e dificuldades em sua implementação e o acesso equalitário à educação de qualidade. Finalizamos nossa análise com o tratamento da pesquisa realizada no assentamento onde está localizada a Escola do Campo Prof^a Marta Pernambuco, com profissionais dessa escola e sujeitos das comunidades circunvizinhas, para a real compreensão do que seja esse impacto na trajetória das pessoas que vivem nas áreas atendidas por esta Escola do Campo.

Palavras-chave: Campesinato; Educação do Campo; Escolas de Assentamento; Movimentos Sociais do Campo.

ABSTRACT

This dissertation presents qualitative research on education in the areas of peasantry. To do so, we need to carry out a theoretical discussion based on the theoretical foundation of historical-dialectical materialism to appropriate the meanings of the research. Starting from the discussion of the difficulties experienced by the people of the countryside, their perspectives and tricks to the principles of the organizational means of these subjects in the form of social and territorial movements, we were able to arrive at some theoretical paths that reveal the importance of socio-political confrontations for improving life in the areas rural. Since education is one of the main means of appropriating knowledge and knowledge about society, we try to connect the struggles of these social movements with the educational processes experienced at their bases, when mobilized in social movements, from the camp to the settlement. We ended our writing proposal seeking to understand the glimpse of Rural Education in formal ways based on current legislation, such as processes of achievements, success and difficulties in its implementation and equal access to quality education. We conclude our analysis with the treatment of research carried out in the settlement where Escola do Campo Prof^a Marta Pernambuco is located, with professionals from this school and subjects from the surrounding communities, for a real understanding of what this impact is on the trajectory of people living in the areas served by this Country School.

Keywords: Peasantry; Rural Education; Settlement Schools; Rural Social Movements.

RESUMEN

Esta disertación presenta una investigación cualitativa sobre la educación en las zonas del campesinado. Para ello, es necesario realizar una discusión teórica basada en el fundamento teórico del materialismo histórico-dialéctico para apropiarnos de los significados de la investigación. A partir de la discusión de las dificultades que viven los pueblos del campo, sus perspectivas y engaños hasta los principios de los medios organizativos de estos sujetos en la forma de movimientos sociales y territoriales, pudimos arribar a algunos caminos teóricos que revelan la importancia de los enfrentamientos sociopolíticos para mejorar la vida en las zonas rurales. Dado que la educación es uno de los principales medios de apropiación de conocimientos y conocimientos sobre la sociedad, intentamos conectar las luchas de estos movimientos sociales con los procesos educativos vividos en sus bases, cuando se movilizaron en movimientos sociales, desde el campo hasta el asentamiento. Finalizamos nuestra propuesta de redacción buscando comprender la visión de la Educación Rural en formas formales basadas en la legislación vigente, como los procesos de logros, éxitos y dificultades en su implementación y el acceso equitativo a una educación de calidad. Concluimos nuestro análisis con el tratamiento de la investigación realizada en el asentamiento donde se encuentra la Escola do Campo Profª Marta Pernambuco, con profesionales de esta escuela y sujetos de las comunidades aledañas, para una comprensión real de cuál es este impacto en la trayectoria de las personas que viven en las áreas atendidas por esta escuela rural.

Palabras clave: Campesinado; Educación Rural; Escuelas de asentamiento; Movimientos Sociales Rurales.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

GEPEM	Grupo de Estudos de Práticas Educativas em Movimento
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
MST	Movimento Sem Terra
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UPE	Universidade de Pernambuco

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	POR QUE EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	26
2.1	Compreendendo o processo de luta e resistência (o Acampamento) para compreender o Assentamento.....	29
2.2	Educação rural e Educação do Campo: dois territórios em disputa que se distinguem nos campos teórico e prático.....	46
2.3	O MST e a Educação do Campo.....	55
3	EDUCAÇÃO DO CAMPO: DIREITO DEVER DO ESTADO.....	61
3.1	A Educação do Campo na LDB 9394/96.....	71
3.2	A Educação do Campo na ótica das Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do campo.....	83
3.3	Educação formal nas escolas de ensino básico no Campo dentro da perspectiva do Movimento Sem Terra: desconstruir para reconstruir, vislumbrando uma proposta contra-hegemônica da educação.....	92
4	ESCOLA DO CAMPO PARA SUJEITOS DO CAMPO.....	100
4.1	Objeto da pesquisa: a Escola Marta Pernambuco, estrutura e peculiaridades.....	105
4.2	Compreendendo a Proposta Sociopolítico e Pedagógica da unidade escolar, campo da investigação.....	109
4.3	Impactos iminentes: Perspectivas e Realidades.....	112
4.4	A disputa territorial tem seus precedentes. Por que uma proposta de um PPP identitário em sua originalidade.....	118
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
	REFERÊNCIAS.....	124

1 INTRODUÇÃO

Como compreender os processos de constituição de uma escola do campo, numa área de assentamento rural? Sua formação, sua proposta de ensino? Os sujeitos envolvidos? Os impactos que, positivos ou negativos, podem ser causados aos indivíduos dos assentamentos e das comunidades campo? Estas e outras perguntas não são reflexões que fazemos todos os dias sobre escolas implantadas comumente nessas áreas. Escolas essas, cujas obrigações curriculares, tal qual seu projeto pedagógico e sua proposta de ensino acabam lançando na parte periférica de suas ações os sujeitos que ali devem receber o ensino.

Devido a reflexões, como as que cito linhas acima, senti a necessidade de abordar e pesquisar sobre o tema Educação do Campo. Primeiro porque a maior parte dos dias que vivi foi dentro de áreas de assentamentos da reforma agrária. Depois, meu tempo profissional, na maioria de seus dias, ocorreu em escolas de assentamentos, contudo não para sujeitos do campo, porém implantadas no campo pela formalidade política de se ter escolas em comunidades rurais ou em assentamentos da reforma agrária.

Sou filho de agricultores assentados da reforma agrária, no assentamento Modelo I, território do município de João Câmara, no estado do Rio grande do Norte. No contexto da luta pela área de terra que veio a se tornar este assentamento da reforma agrária, no ano de 1994, ainda enquanto, criança passei a conhecer o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST.

No período em que as famílias estavam acampadas, buscando pressionar o governo para este fazer a desapropriação da fazenda Modelo, muitos episódios aconteceram, tais como emboscadas por jagunços aos militantes do MST, perseguições policiais a acampados e militantes e alguns mandados de reintegração de posse. Contudo, a dinâmica da reorganização das famílias acampadas fomentada pela resiliência da luta militante do Movimento Sem Terra e as constantes reivindicações, inclusive no centro urbano, com ocupações e manifestações, fizeram com que, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA mapeasse

a fazenda citada e, por fim, no ano de 1996, emitisse a posse da terra às famílias ali acampadas.

A vida no Assentamento trouxe novas perspectivas de vida para nossa família, pois já não tínhamos que pedir um pedaço de terra a fazendeiros para podermos plantar nossas lavouras. Contudo, não era fácil acessar o ensino público, pois a escola mais próxima há três quilômetros dali ofertava apenas os anos iniciais do ensino fundamental, enquanto, o ensino dos anos finais, era ofertado em outro distrito há 13 quilômetros de nossa área e, mesmo assim, não havia transporte escolar até lá.

É apenas no ano de 1999 que termino o Ensino Fundamental na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, com muita dificuldade, tendo de percorrer um percurso maior que 30 quilômetros de distância até o centro urbano do município, por estradas de difícil acesso em ônibus escolar precário ou em caminhão aberto. E de forma semelhante, com toda precariedade citada linhas acima, no ano 2003, em modalidade de ensino regular, concluí o Ensino Médio e iniciando em 2004 o curso de Magistério da Terra (um curso do MST em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, fomentado pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA), voltado para filhos e filhas de assentados e acampados da Reforma Agrária.

Ainda em 2004, fui convidado a participar do processo seletivo para ingressar no curso de licenciatura em Pedagogia da Terra, no estado de Pernambuco, também financiado pelo PRONERA. Sendo necessário deixar o curso do Magistério para ingressar na graduação e partir daí, no ano seguinte, começar a experienciar a prática de ensino, mesmo sem experiência alguma, a princípio.

É em um assentamento rural (oriundo de um projeto de aquisição do “Banco da Terra”) onde começo minha experiência com a educação, pelos idos do ano de 2005, em área de difícil acesso, numa turma de multisseriado numa escola cujo valor à vida e aos sujeitos está à margem das atenções das políticas socioeducacionais, onde o professor finda a assumir múltiplas funções, desde a chegada à escola até sua saída.

Esse foi um espaço tempo de muitos complexos e desafios, pois eu estava no 2º período da graduação em pedagogia e, aos 22 anos de idade, não tinha experiência com o ensino e o que eu estava estudando naqueles dois períodos acadêmicos divergia totalmente da realidade que agora eu passara a enfrentar nessa primeira experiência, uma vez que, a formação que estava recebendo e discutindo com meus pares na graduação de Pedagogia da Terra, proporcionada pela Universidade de Pernambuco-UPE e pelo Movimento Sem Terra-MST, colocava os sujeitos do Campo no centro da Educação do Campo e não na periferia desse debate.

Então, como lidar com uma situação de extremos? O que celebrar numa contratação para lecionar, cujas expectativas dos sujeitos já vão-se dissipando porque por diversas vezes repetirem a mesma série escolar, entrarem fora de faixa e chegarem a turmas de multisseriados sem prospecção alguma de seu lugar no mundo e na educação?

Em meio a toda essa pressão, que contribuiu para aumentar minha angústia, pedi quebra de contrato, voltando para a sala de aula somente no ano de 2010 quando já havia terminado a licenciatura em pedagogia, passando a lecionar nas turmas de 4º e 5º anos do ensino fundamental, na escola do assentamento Modelo I, no município de João Câmara/RN, local onde cresci e vivi minhas melhores experiências pessoais e familiares. Tive ali a oportunidade de desenvolver atividades voltadas aos interesses dos estudantes, especialmente nas áreas de língua Portuguesa, Geografia, Ciências e Matemática.

Consegui por em prática os objetos de duas discussões muito acaloradas no meu curso de licenciatura: 1) que não se ensina e se aprende apenas com quadro e giz, principalmente quando é preciso reinventar o ensino que não foi pensado para determinado público, mas que há a insistência de resistir ao novo, mesmo que para tal persista-se em sustentar um discurso antagônico à necessária realidade local e, 2) não é possível reinventar a maneira de fazer aula dentro de um conjunto quando este conjunto não deseja assimilar o necessário desafio de sair da velha rotina. Neste último ponto acerca dos colegas com quem trabalhei no período, os quais viam a educação do campo como uma utopia e um emaranhado complexo.

Permanecendo na mesma escola da rede pública municipal até o ano de 2012, em regime temporário e me questionando por que era tão incômodo para os profissionais que estavam ali comigo discutir o planejamento e, pensando nas pessoas que ali eram atendidas, percebi que um grande problema não era o de formação acadêmica e, sim, de querência ou de medo por se aventurar na construção do novo. Lembro-me das vezes que por apresentar algo diferente em planejamentos conjuntos alterou os ânimos de alguns profissionais que atuavam na mesma escola comigo, mesmo assim jamais fui cerceado da maneira de pensar, discutir na escola e praticar a minha regência de sala conforme as ideias de um educador do campo. Foi quando a partir desse momento percebi que a escola do campo não pode ser pensada apenas para sujeitos do campo, bem menos como escola rural, mas por sujeitos do campo para sujeitos do campo, numa escala horizontal.

Em 2013, precisei mudar de região, saindo do Agreste Potiguar para o Litoral, passei a lecionar em uma turma do 4º ano, numa escola anexa da rede municipal, dentro de um assentamento na região do Vale de Ceará-mirim. Nesta escola, enquanto educador do campo, encontrei um ambiente hostil à presença de qualquer forma de pensamento contrário às ideias de educação do município, a qual, à época era extremamente ruralista, conservadora, imediatista – pelo menos na promoção de projetos escolares – e super valorizadora das histórias do barão, dos senhores de engenho da época colonial e, por fim, da história da usina de local de beneficiamento da cana-de-açúcar, situada próxima à sede do município.

Por questionar a forma imediatista dos projetos que a escola recebia e os professores tinha que executar – pois acabavam sendo dois projetos por bimestre, sem qualquer ligação com a realidade dos estudantes e sem garantia e qualidade de aprendizagens – sofri uma denúncia à secretaria municipal de educação por parte das gestões administrativa e pedagógica da escola e, findo três dias após a referida denúncia, fui demitido do contrato, contudo ressaltando que voltaria apenas por meio de concurso público.

Esse momento me fez repensar a situação e tentar contrato junto ao município vizinho onde visão política sobre a educação era mais estável e o pensamento educacional dos professores da escola para onde fui enviado, embora

também conservador, mais estável e menos corroído pela dinâmica piramidal do sistema neoliberal local.

Nesta última, atuei como Coordenador Pedagógico durante os anos de 2014, 2015 e 2016. Não obstante, esta escola de ensino fundamental dos anos finais, também estava implantada numa área do campo, uma comunidade rural que outrora fora um assentamento, porém agora um distrito do município.

Ali, em todas as reuniões, a diretoria escolar sempre afirmou ser aquele ambiente uma escola do campo. Contudo, a prática geral do currículo sempre desenhou nesta instituição formas de uma escola de proposta de ensino tradicional que sorrateiramente deixara, ano após anos, alijados centenas de alunos, muitos dos quais não tiveram estímulo em avançar nos seus estudos ou não conseguiram ter êxito em algumas empreitadas de suas vidas.

Não quero com esta discussão condenar ou tentar execrar as mais diversas formas de ensino, ou pôr uma ideia pedagógica sobressalente a outras dentre as quais conhecemos, mesmo porque para entendermos a essência e a melhor eficiência do processo de ensinagem escolar, precisamos compreender quais dessas ideias são propícias a determinados tempos, a que públicos e segmentos sociais, para podermos extrair do pensamento pedagógico a prática mais adequada à realidade dos estudantes.

De tal forma, não pretendo enaltecer as ideias pedagógicas dos movimentos sociais do campo como único parâmetro de ensino-aprendizagem nas escolas do campo, mas entender de fato qual é formatação de uma escola do campo que atenda, ou tenta atender, aos anseios das pessoas do campo nas múltiplas formas do existir da escola na comunidade do campo.

No ano de 2022 surge a oportunidade de cursar o Mestrado do Programa do TerritoriAL ofertado pela UNESP. O convite foi feito por companheiros do MST, e como estávamos retornando de um período pandêmico, aceitei o desafio. Desde a inscrição no Mestrado do Territorial até a conclusão dos créditos obrigatórios enfrentamos muitas dificuldades.

As dificuldades para fazer o curso se estabeleceram porque, por eu residir no estado do Rio Grande do Norte, na região Nordeste e o curso acontecer no estado de São Paulo situado na região Sudeste, e por etapas presenciais, se instalaram as dificuldades financeiras, emocionais e de saúde. Outros fatores também entraram nesse rol, sendo um deles a dificuldade de estar longe da família e à distância prover as formas de sustentabilidade desse conjunto.

Em sentido mais estrito, cada disciplina cursada exigia mais aprofundamento do mundo da Geografia e Política Econômica, bem como da conjuntura social do Brasil, da América Latina e Caribe. E, neste sentido, vimos que as muitas abordagens das condições materiais e imateriais das pessoas do campo na América Latina, requerem atenção especial do mundo acadêmico e dos órgãos públicos de forma geral.

Finalizar este curso tornou-se uma forma simbólica de honrar os compromissos por nós assumidos em dar continuidade às lutas no campo, dentro do contexto, científico e não somente prático ou técnico, mas também nos fará lembrar que todo esforço em prol dos camponeses não tem sido em vão e, em todo tempo será trazido à memória que estar aqui é consequência de uma jornada de lutas e enfrentamentos no campo prático do contexto socioterritorial do MST e outros movimentos.

Nossa abordagem busca centrar as discussões sobre a educação no campo do pensamento histórico-crítico e dialético. Dessa forma, para nossas análises, entendemos que educação é um fenômeno encontrado na natureza dos seres humanos. E estes abstraem suas primeiras aprendizagens em contato com o meio – a princípio a terra, de onde vem a fonte de toda matéria prima palpável – e entre si mesmo. Mas, esse processo requer aperfeiçoamento e, para tal, é preciso elaboração das aprendizagens, formulações de novos conhecimentos e aprimoramento dos saberes já constituídos. E para que tal fenômeno se perpetue no meio social, é preciso um processo de escolarização e educação que perpassa pela escola básica a qual desde sua origem foi negada às classes política e socialmente desfavorecidas, isto é, a classe trabalhadora.

Entretanto, quando tal escola é aberta à classe trabalhadora, traz em seu cerne as ideias de dominação e expropriação embutidas em concepções que foram se revezando ou sobrepondo-se tal qual camadas durante a história da educação. Este fato também não foi diferente com as populações do campo, tanto em escala mundial como no Brasil, o que aliado a outras circunstâncias ligadas às secas, desamparo de políticas públicas sociais e à fome, deram por décadas, vazão ao êxodo rural e o subsequente surgimento dos movimentos sociais do campo na busca necessária pelo direito de viver e de existir dos indivíduos no meio rural. Tais movimentos surgem com o propósito de convencer os indivíduos retornarem ao campo, não mais como escravos ou empregados laborais, mas como sujeitos da sua cultura, das suas aprendizagens. Nesse ínterim, surgem as lutas por escolas do campo, para dar respaldo originário às aprendizagens dos sujeitos do campo.

Foi tentando conhecer mais sobre a realidade prática dessas lutas e implantação das escolas do campo, suas propostas pedagógicas e metodológicas, e seus impactos que nos propomos a investigar como acontece essa prática no chão da escola do Campo Marta Pernambuco, no assentamento Rosário, no município de Ceará-mirim, no estado do Rio Grande do Norte.

Esta Escola do Campo está situada na zona rural do município citado. O território onde está instalada é atualmente um assentamento de reforma agrária, uma antiga fazenda improdutiva, que no século XX, antes de chegar a esse estágio, foi uma área de produção da monocultura da cana de açúcar, forjada por meio do trabalho escravo.

O início da formação deste assentamento deu-se por meio da criação de um acampamento em 1997 com cerca de 250 famílias, com a mobilização do Movimento Sem Terra. Após meses de conflitos políticos, sociais e jurídicos no local, inclusive ordens de despejos das famílias acampadas e de intensas reivindicações junto ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), foi publicada a portaria de desapropriação da fazenda e iniciado o processo legal de cadastramento e assentamento das famílias.

Das 250 famílias acampadas, apenas 120 puderam permanecer no assentamento devido à capacidade de loteamento do espaço. A terra em questão

está organizada em 120 lotes, com espaço para moradia e plantação, de modo que cada família recebeu cerca de 9,7 hectares.

O Assentamento Rosário é um processo de luta pela terra e está localizado, no território solidário do Mato Grande, a 23 km da sede do município de Ceará-mirim, próximo à rodovia RN 64 e distante da capital estadual, Natal, 56 km. Fazendo limite com o município de Maxaranguape ao norte. Sendo dividido em duas agrovilas; Canudos com 40 famílias e a Rosário com 80 famílias totalizando 120 famílias assentadas e aproximadamente 1.000 habitantes, e com uma área total de 1.550,6251 ha. O clima onde está situado é tropical chuvoso, seu relevo é planície e vales com características de depressão, com solo arenoso e massapê, próximo às margens do rio maxaranguape norte e do rio riachão, ao sul.

A produção no Assentamento Rosário baseia-se nas atividades agrícolas como: banana, jerimum, hortaliças, feijão, mamão, macaxeira e mandioca, sendo realizada em três locais diferentes: Paú (massapê), (terra de tabuleiro) e nos quintais de suas agrovilas. Destamos em escala menor as atividades de pecuária e de criação suína.

Com o assentamento já assegurado legalmente, as famílias assentadas passaram a reivindicar outros direitos e serviços sociais, como acesso a saúde e educação formal. Até então as crianças estudavam em prédios improvisados do assentamento, como o clube de mães, as sedes das associações e a casa de farinha.

Somente 20 anos depois de criado o assentamento, portanto, em 2017, foi iniciada a construção de uma escola – fruto de muita luta e resistência do MST, tornando concreta a conquista de luta iniciada no ano de 2015 – cuja finalização ocorreu em fevereiro de 2019. A escola oferta o Ensino Fundamental Anos Finais, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, e tem 253 estudantes matriculados em 2019, 358 estudantes matriculados em 2020 e 2021, 523 estudantes matriculados e, 425 estudantes matriculados no primeiro semestre de 2023.

Um desafio posto é a concentração de esforços para compreender qual o universo dos discentes, seus espaços e territórios. São pelo menos 15 áreas

atendidas pela escola, as quais se diferem e se aproximam entre si. Ora pelas diferenças, ora pelas características próprias, ou pelas atividades culturais e econômicas dessas comunidades rurais ou assentamentos da reforma agrária. Numa breve descrição temos estudantes das seguintes comunidades: Agrovila Canudos, assentamento Rosário, assentamento Riachão II, agrovila São João, assentamento São Sebastião (Tamba), assentamento Nova Vida II, assentamento Vale Verde, assentamento Novo Horizonte, acampamento Tiago Justino, povoado Riachão, povoado Riacho D'água, distrito de Dom Marcolino, povoado São Miguel, faz. São Joaquim (Maleta), povoado Tamanduá, faz. Coco do Major.

Como já dissemos antes as pessoas dessas comunidades trabalham mais diretamente nas áreas de cultivo, algumas delas trabalham na área da saúde e de educação; outra parte lida com pequenos comércios de gêneros alimentícios. As culturas populares mais presentes são as religiosas, como católica, as protestantes, as neopentecostais e as espíritas; e as festivas, como as decorrentes de alguma tradição e campeonatos de futebol masculino e feminino.

O nível de escolaridade dos assentados e demais residentes desta área e das áreas circunvizinhas é marcado pelo Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ou mesmo pelo analfabetismo funcional. Entre os jovens, há os que concluíram o Ensino médio, mas há também alto índice de evasão escolar. Há alguns, em pequena escala, que estudaram no Programa de Educação nas Áreas de Reforma Agrária (Pronea) com formação em Magistério, técnico de enfermagem, técnico em agropecuária, técnico em aquicultura, Graduação, Especialização, atuando como professores em redes municipal ou estadual de ensino. O corpo discente apresenta graves lacunas quanto ao conhecimento escolar dos componentes específicos, sobretudo nas áreas de Linguagens e Matemática. Os estudantes têm muitas dificuldades em ler, conseqüentemente em ler e compreender. Entretanto, outro agravante que se distingue é a concepção política de si e do meio onde se situam as pressões sociais emanadas das posições político-partidárias que acabam por se beneficiarem das inexactidões do pensamento político popular.

A EE do Campo Marta Pernambuco tem em sua gestação a formação de diversas parcerias. Institucionalmente, está vinculada à Secretaria de Estado de Educação e da Cultura (SEEC), acrescentando em suas orientações pedagógicas as

diretrizes legais da educação do campo e as perspectivas político-pedagógicas dos movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Tem uma relação com o Grupo de Estudos e Práticas Educativas em Movimento da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (GEPEM/UFRN).

A equipe de professores vinculados ao GEPEM vem desde 2019 participando do processo de construção do Projeto Político Pedagógico da escola, fomentando momentos de formação docente com debates sobre educação do campo, didática, metodologias de ensino e produção de programa escolar de ensino.

Considerando a indagação se há território neutro, quando um determinado espaço é ocupado pelos seres humanos e, pressupondo que podemos chegar à compreensão do contraditório, é possível vislumbrar que a produção do território é, sem dúvida, o movimento da ação humana sobre o espaço geográfico onde se constroem as relações, sejam de cunho coletivo, associativo, cooperativo, ou mesmo, antagônico.

Não deveria ser diferente, a atividade coletiva que leva indivíduos a se organizarem em Movimentos de lutas por terra, caracteriza a mobilidade da reconstrução de uma identidade outrora perdida ou afanada, movimento que vai ao encontro da conquista de territórios, cujos objetivos são o restabelecimento da vida e a produção de um novo território, engendrando o modo de vida da mulher e do homem do campo.

Este Campo, constituído em território sob a ação militante do acampamento e, posteriormente do assentamento, requer meios, além da ação agrícola, para sua permanência e continuidade identitária, exige saúde (preventiva e corretiva), lazer e, principalmente educação. Esta última pressupõe boa qualidade, conforme determina a legislação; condições precípuas para a ação educativa no espaço geográfico de habitação dos sujeitos. Entretanto, não é esta a realidade na maioria das áreas destinadas à reforma agrária, onde educação, saúde e lazer, bem como cultura, têm se tornado moeda de troca invés de política pública fundamental, constituindo-se território de domínio político partidário, “curral eleitoral” na maioria das realidades.

Pensar uma educação para o campo pressupõe pensar as dimensões territoriais que sua instituição pode abranger, é pensar num território de disputas sociopolítico e cultural. Como dissera, no início deste texto com outros vocábulos, *não creio num território neutro*, bem como também não creio numa ação educativa neutra e, por esta razão, a proposição desta pesquisa tentará compreender a “Escola do Campo para Sujeitos do Campo”, quais impactos causados na área geográfica e no campo educacional onde está situada determinada escola, objeto desta pesquisa – E.E. do Campo Professora Marta Pernambuco – qual sua proposta pedagógica, bem como qual a contribuição do MST neste processo. Outra situação que está neste conjunto de análise é como esta escola constrói seu Projeto Político Pedagógico enquanto busca se constituir como Escola do Campo.

Assim, realizar esta pesquisa, hoje, significa buscar horizontes para abstrair dos elementos apresentados, conceitos, contribuições e, até mesmo, críticas reflexivas para colaborar com a discussão da educação do campo no estado Rio Grande do Norte no âmbito das escolas formais de ensino básico, pautadas na agenda de luta do MST.

Não obstante, é de suma urgência e literal importância que cada escola conquistada pela luta dos trabalhadores e trabalhadoras sem-terra nas áreas de assentamento seja compreendida no todo das questões educacionais do MST e, não somente deste movimento, mas que se registre na própria história do assentamento como uma vitória da classe trabalhadora.

Outro problema diretamente no fulcro da escola em formação diz respeito ao corpo docente. A escola começa suas atividades apenas com 4 educadores com formação superior em áreas específicas, porém sem a devida preparação para atuação em escolas do campo, mas com o desejo e esforços para fazer acontecer o ensino. Daí, importante darmos notoriedade a alguns aspectos, sendo que 1) o próprio conceito do ensino nas escolas do campo ainda está distante das universidades e centros de formação de professores no RN e, 2) porque escolas do campo em áreas de assentamento em caráter oficial no RN, sob o desejo responsivo dos objetivos da educação do MST, ainda é algo muito novo.

Desta forma, quais as alternativas urgentes para a apropriação do sentido, do *modus*, e metodologia do ensino na referida escola, uma vez que é defendida no escopo do discurso do coletivo de Educação do MST a necessidade da organização do trabalho pedagógico com ênfase na criação e recriação da identidade dos sujeitos do campo, quando ao contrário, o corpo docente apresentado à escola não compreende este universo, não por limitações suas, mas por não ter as vivências de tal processo e formação consonantes.

Além dessas questões, outras inquietações tais como se dá a relação Escola-MST-Comunidades-Estado, impõem-nos querer conhecer a fundo as abordagens desse processo, compreender, por que dos horários dos educadores com seus educandos ainda se darem por pequenas frações de tempo quando a escola do campo tem garantida por lei a autonomia da sua organização administrativo-pedagógica.

Outros processos que buscamos entender com esta pesquisa são, como se dá a discussão e implantação do Projeto Político Pedagógico, como a escola pensa seus campos experimentais, e se pensa tais processos em consonância com as comunidades e se a proposta da escola alcança na prática as realidades de educandos das comunidades e demais assentamentos por ela atendidos.

Pensar desse modo é implicar diretamente na extensão da prática da escola, como esta pensa e projeta seu currículo para a reorganização do trabalho coletivo nas comunidades sob a égide do trabalho orientado cientificamente, tomando por princípio a ressignificação e reafirmação dos modos de vivências e das culturas locais, fomentadas sob as perspectivas de que para se reviver as práticas culturais onde se vive, deve-se ligar estas às práticas escolares para aperfeiçoamento e disseminação.

A questão não é somente entender como as comunidades são alcançadas pela escola do campo, mas, também vislumbrar quais conflitos coexistem atrelados a essa perspectiva educacional de cunho dialógico. É entender como se insere nesse todo cada um dos papéis, seja do educador, do educando, da gestão escolar, da gestão pedagógica e, sem sombra de dúvida, do agricultor e outros indivíduos sociais que compõem a estrutura das comunidades e assentamentos próximos à

escola. Em suma, hoje, pesquisar a escola do campo, trará ganhos significativos em diversos aspectos dentro da conjuntura geral do MST, principal movimento de lutas por Terra, Escola e Dignidade. Mas, também ampliará o conhecimento dos problemas e possíveis apontamentos dentro do universo da Escola do Campo no RN.

O estudo sobre a Escola do Campo Marta Pernambuco, em específico, pretende servir como parte da âncora para estudos posteriores – próximos, no entanto – sobre a implantação das escolas do campo no RN. Tendo em vista ser ela a primeira escola nesta unidade da federação que, desde seu primeiro dia de funcionamento esboça a ideia da ressignificação das aprendizagens alinhadas às diversidades do homem do campo. Para além desses aspectos e problemas, a documentação formal desta empreitada poderá ou não, apresentar novos desafios e necessária resiliência do próprio coletivo de educação do MST no RN, o qual entenderá e saberá discernir, em tempo oportuno, quais sejam as melhores estratégias (repensadas e amadurecidas) ao serem implantadas outras novas escolas conquistadas pelo Movimento, dentro da lógica geral do pensamento pedagógico do próprio MST e das demandas burocráticas do processo pedagógico do estado ou dos municípios.

Urgem também as necessidades de ocupar nas secretarias e diretorias regionais de educação, não apenas do RN, mas também dos municípios, os espaços da educação do campo para os sujeitos do campo. Desta forma, desarticular os já conhecidos ‘setores das escolas rurais’ das secretarias e firmar os coletivos da Educação do Campo nestas, o que importa apresentar não apenas propostas, mas experiências que estão dando certo na prática – o que de fato precisa dar certo e apresente-se favorável a ser copiado.

E por fim, não menos importante, esta análise diz haver também com a questão da ampliação dos meus conhecimentos acadêmicos. Isso fortalecerá os vínculos do pesquisador com as questões reais que emergem para além do chão da escola, mas que a ela são intrínsecas. Aqui o ganho significa mais que uma realização pessoal. É uma questão de resiliência e debate, com subsídios acadêmicos nos âmbitos regional e local das lutas por educação e dignidade para as

crianças, adolescentes, jovens e adultos das áreas de assentamentos do MST e demais comunidades.

O desenvolvimento da dissertação está dividido em três seções. A primeira seção busca compreender o processo de luta em dois momentos que constituem as transformações em torno dos sujeitos e nos sujeitos que se propõem a contribuir com os enfrentamentos às políticas instituídas. Fazemos aqui uma reflexão sobre a educação do campo e como ela se constitui no acampamento do MST e vai se organizando em suas instâncias enquanto componente necessário às transformações nas áreas rurais.

Na segunda seção, desenvolvemos uma discussão sobre como vem sendo a implementação da Educação do Campo, como a legislação tem organizado o pensamento em torno dessa modalidade de ensino, qual a ênfase que o Estado tem dado à implantação das escolas do campo. Para tanto, precisamos analisar de forma crítica alguns documentos normativos que dispõem sobre a constituição da educação do campo, seus meios, mantenedores, parcerias e aplicação. Trazemos também a importância da estruturação do currículo da escola do campo juntos aos movimentos sociais do campo sem perder de vista o que diz a legislação, na tentativa de entender como a educação e o processo de ensinagem podem ser constituir junto ao mundo do trabalho. Aqui também apresentamos que a educação do campo, por se apresentar num cenário de insurreição contra a hegemonia política da elite, encontra diversos obstáculos e inúmeros inimigos à existência enquanto educação formal.

Por fim, na seção três, apresentamos o tratamento da pesquisa desenvolvida em campo. Neste ponto da dissertação, estaremos fazendo um fechamento, não um determinante, do que seja Educação do Campo, não apenas no campo, mas para sujeitos do campo. As entrevistas, com questionários semiestruturados feitas com um universo de 40 pessoas, desde a comunidade onde se encontra escola em pauta a profissionais dessa instituição não apresentarão soluções salvacionistas nem menos super propostas de teorias ou prática, mas nos ajudará a situar em que ponto está o debate da educação do campo no universo da nossa investigação. Com isso também, queremos provar quais impactos fortuitos a Escola do Campo pode causar às comunidades e assentamentos circunvizinhos. E não menos importante,

buscamos destacar também, a disputa territorial pela escola e os problemas desfechados a partir do pensamento burguês sobre essa instituição.

2 POR QUE EDUCAÇÃO DO CAMPO

**“Com sacrifício debaixo da lona preta
O inimigo fez careta, mas o povo atravessou
Rompendo cercas que cercam a filosofia
De ter paz e harmonia para quem planta o
amor.”**

Zé Pinto

A educação do campo está intrinsecamente associada as peculiaridades dos povos do campo e, algumas questões sobre como se constrói as particularidades de cada povo do campo, como povos originários, ribeirinhos, quilombolas, assentados da reforma agrária, entre outros, exprimem como se relacionam com a natureza, com os outros povos e com sua própria historicidade, como surgem e repercutem os modos de vivências na sua interioridade e expansão, seja do pensamento coletivo, do pensamento social e filosófico, ou mesmo do pensamento e práticas empírico-culturais.

Na sua maioria das vezes, as escolas do campo das áreas da reforma agrária, ainda não conseguem fazer a tecitura entre a historicidade e pensamento dos povos dessas áreas, tornando-se o ensino geralmente excludente e preconceituoso, criando um lapso entre o mundo real e o mundo externo ao assentamento.

Dessa forma, pensar numa escola do campo, prevendo as prerrogativas dos povos do Campo, não é uma forma de exibicionismo intelectual ou político, mas uma necessidade iminente por séculos negada neste país de proporções continentais, chamado Brasil. É também uma forma de reconhecer que o homem e a mulher do campo ocupam um lugar importante na constituição histórica e geográfica deste país. E que, por razão tal, precisam ter sua cultura e sua história valorizadas, reconhecidas e contadas além da tradição oral, no mundo e nos livros das suas escolas. Neste sentido é necessário depreender a história das lutas pela terra, a história do povo que, sem hesitação enfrenta as adversidades e os perigos que

desafiaram e desafiam a sua existência enquanto *novos sujeitos*, conforme frisa Roseli Caldart (2004) que, sua condição histórica está além de “um modo de vida camponês” e, é, sobretudo, um conjunto sociocultural das mais diversas articulações dos significados de suas formas de perceber a vida.

Nas escolas de assentamentos; mais especificamente, assentamentos onde há ação político-educacional do Movimento Sem Terra-MST não deve ser diferente, é imprescindível conhecer os processos das lutas, desde as ocupações às constituições das convivências sociais transfiguradas nas formas palpáveis de saúde, lazer, educação e trabalho.

A preocupação com a formação dos educadores e educadoras é dada pela importância de que a realidade e os conflitos diários sejam tratados como elementos para a aprendizagem, conduzindo uma educação que forme para a cidadania, sendo imprescindível que estes conheçam as áreas de atuação e consigam mediar o conhecimento, partindo de experiências e discussões em conformidade com a realidade dos acampamentos e assentamentos.

Afirmo antes que, para compreender como historicamente se constituiu uma questão da educação no MST, e dentro dela uma determinada concepção de escola, é preciso aprender qual o sentido educativo do MST, enquanto movimento social com características muito próprias, definidas dentro do contexto da sua luta principal, que é a luta pela terra e pela reforma no Brasil. Em outras palavras, é preciso compreender a experiência mais ampla de formação humana dessas pessoas, dessa coletividade, ou desse novo sujeito social, para entender porque e como estão propondo uma escola que, simplesmente, possa se constituir como parte dessa experiência (Caldart, 2004, p.30).

No processo de vivências nas áreas de acampamento e assentamentos, os conflitos internos são mais uma forma de aprendizagem e devem ser levados em consideração no cotidiano do contexto escolar, sendo esse movimento uma forma de amadurecimento das resoluções de problemas que podem posteriormente afetar direta e indiretamente a produção da vida nesses espaços se não forem mediados.

Conforme, a afirmação de Caldart (2004, p. 30), com o surgimento do acampamento e do assentamento, há um novo sujeito social em ascensão – como também já falamos linhas acima – que precisa ser respeitado na sua pluralidade e que obrigatoriamente passa pela escola, ou a escola passa por ele e que em ambas

as situações, não sendo compreendido como sujeito, novamente reverbera ilações infundadas quanto ao homem e a mulher do campo.

Grosso modo, assegurar a construção de uma estrutura física no acampamento ou numa área de assentamento da reforma não configura numa educação de qualidade se não houver, para tal, fundamentação crítica, qualificação dos profissionais para o apoio didático-pedagógico e apoio geral com base nas vivências da realidade imposta nessas áreas. Não porque os sujeitos das áreas citadas estão em sentido de superioridade aos demais da sociedade, muito pelo contrário, porque muitos direitos lhes foram negados durante o processo de divisão da terra e de tecnologização social e do campo, ao passo que a educação também lhes fora negada sem a mínima preocupação ou sentimento de reestruturação socioeconômica.

Neste sentido, a formação de educadores e educadoras das escolas do campo precisam também passar pelas trocas de experiências que cada agricultor e agricultora expõe. Mais além, cada troca de experiência realizada, diz respeito a uma nova série de uma performance que não se conclui num único ciclo, mas vislumbra novos saberes e abre margens para a cocriação e disseminação de novas práticas, ou inovações práticas que vão surgindo em determinados contextos sócio-locais dentro ou fora da sala de aula.

A discussão contida nas linhas acima apresentada parte da proposta da educação defendida pelo MST, a educação do Campo, a qual não se configura numa educação exclusivista, porém numa propositura de educação cujos elementos fundamentais estejam dentro do conjunto real basilar da comunidade a quem ela se propõe. Isto é, educação que discuta os problemas reais, sem, contudo, deixar desprezados os conceitos fundamentais e de excelência das ciências, das linguagens e das artes, as quais, geralmente já são praticadas, na maioria das vezes e de forma mais rudimentar, pelos próprios sujeitos do acampamento ou assentamento da reforma agrária.

A educação e a escola são instituições que surgem séculos antes do MST, contudo, a luta por educação do campo e escolas nas áreas da reforma agrária, é uma prerrogativa da pauta desse Movimento,

Na criação das chamadas equipes de educação pode ser identificado o início da discussão do que seria depois a proposta pedagógica do MST. A equipe (de educação) surgiu por iniciativa de algumas professoras que estavam iniciando o seu trabalho nas recém-criadas escolas de acampamento e assentamentos, tendo necessidade de discutir sua prática com as companheiras. O que moveu o grupo (umas dez professoras) foi a certeza de que uma escola de assentamento e ligada ao MST não pode ser igual às escolas tradicionais. Ela deve ser diferente. Foi exatamente pretendendo definir qual é essa diferença que a equipe começou a se reunir (Caldart, 2004, p. 233).

A Educação do Campo deve ser uma prática, conforme as propostas contidas nos escritos do Movimento, não prescindindo assim, dos valores que distinguem e orientam o trabalho coletivo dentro e fora da escola, mas principalmente dentro dela, seus princípios devem constituírem-se numa ferramenta fundamental da valorização do ser social para além das prerrogativas do valor do capital e das forças da dinâmica financeira. Nesses termos, a escola do campo precisa perpetuar, por meio de seus agentes, a dialética escola-assentamento dentro de um projeto sócio-local e expansivo com vista à integração da práxis coletiva.

2.1 Compreendendo o processo de luta e resistência (o acampamento) para compreender o Assentamento

O processo de luta por reforma agrária no Brasil, promovido pelos movimentos sociais do campo, surge bem antes da existência dos movimentos sociais mais atuantes no século XXI, onde, entre as décadas de 1950 e 1980 milhões de camponesas e camponeses são coagidos a deixarem o campo devido a “revolução verde”, ascendente naquele momento, a qual prometia altos empréstimos, industrialização e alta lucratividade no campo, porém aos grandes latifundiários (MST, 2016), aumentando ainda mais a miséria e a exclusão dos pequenos produtores rurais e agregados à produção agrícola, o que subsequentemente explodiria num fenômeno que se tornou conhecido por êxodo rural.

Para termos a percepção do que foi esse processo, na visão de Pessôa (2020), com a aproximação do fim da Segunda Guerra Mundial, a Europa se encontrava enfraquecida e necessitava de ajuda externa para reconstruir a sua economia e, para tanto, necessitava de um plano moderno ousado e inovador, que

aumentasse a produção de alimentos para atender à demanda mundial, incluindo na nova dinâmica de produção, as áreas com capacidade de expansão agrícola localizadas na América Latina, África e Ásia. As primeiras experiências foram realizadas no México, nas Filipinas e nos EUA. É importante ressaltar que a Revolução Verde foi idealizada e patrocinada pelo grupo da família Rockefeller que atuava no setor industrial e financeiro, gozava de muito prestígio, respeito e influência política nos EUA.

O objetivo da Revolução Verde está caracterizado em Brum (1987), que menciona o seu objetivo central era contribuir para o aumento da produção e produtividade agrícola no mundo, através do desenvolvimento de experiências no campo da genética vegetal e criação e multiplicação de sementes adequadas às condições dos diferentes solos e climas mais resistentes às doenças e pragas, bem como a descoberta e aplicação de técnicas mais modernas e eficientes.

Para Pessôa (2020), com intuito de viabilizar o aumento da produção e da produtividade agrícola, o projeto da Revolução Verde foi desenvolvido em duas fases: a pioneira desenvolvida entre 1943/1965 e a de grande expansão iniciada em meados da década 60. Segundo ela, a Fundação Rockefeller patrocinou projetos-pilotos nos países selecionados, desenvolvendo pesquisas e experiências com a presença massiva das corporações transnacionais.

Como observa Brum (1987), a partir dos EUA, a Revolução Verde iniciou a modernização da agropecuária global atrelada aos interesses das corporações transnacionais e do capitalismo multinacional internacional. A Revolução Verde alavancou a modernização da agricultura por meio da aplicação de técnicas inovadoras de manejo de cultivo para aquela época. Entre elas estavam o avanço da mecanização dos processos produtivos agrícolas, o uso intenso da fertilização química, das variedades de sementes melhoradas e de alto rendimento e o agrotóxico para combater as pragas nas lavouras, avançando da produção agroindustrial, agroquímica e monocultora predominante no agronegócio brasileiro na atualidade.

Na área da produção da pecuária não foi diferente. A sua modernização se deu por meio da aplicação de técnicas de melhoramento genético dos animais e

aves, uso de medicação química para combater doenças, da mineralização industrial e de outros elementos sintéticos para acelerar o desenvolvimento e aumentar a produtividade no setor sem levar em consideração a sustentabilidade do sistema produtivo. Hoje, predomina a existência de variedades de animais e aves precoces que geralmente são criadas em confinamentos para aumentar a produtividade e atender a demanda de consumo de proteína animal do mundo urbano/fabril. Porém, a qualidade dos alimentos produzidos pelo grande agronegócio é questionável.

Seja no Brasil, no restante da América Latina, na África e na Ásia, a implementação da Revolução Verde não promoveu a redução da fome conforme o anunciado na década de 50 do século XX. No caso do Brasil, sua implementação foi de grande valia para a modernização do setor agropecuário, pavimentando o caminho para a expansão do grande agronegócio produtor e exportador de commodities, pouco beneficiando a pequena agricultura familiar responsável pela produção de mais de 70% da alimentação básica consumida pela população brasileira. O agro que diz ser “pop” exporta quase tudo que produz, deixando muito pouco no mercado nacional.

Do início dos anos 50 até o presente momento, grande parte das micro, pequenas e médias propriedades rurais foram e continuam sendo absorvidas pelo grande latifúndio que hoje comanda a produção de commodities do agronegócio brasileiro voltado principalmente para a exportação, com destaque para a carne bovina, o açúcar e a soja. Ao invés de contribuir com a modernização, o fortalecimento e a sustentabilidade produtiva da agricultura familiar de pequena e média escala, a Revolução Verde contribuiu para a sua redução e estagnação.

Ainda hoje, a expansão territorial e o avanço da mecanização/automação dos processos produtivos do grande agronegócio monocultor continuam degradando o meio ambiente por meio uso excessivo de agentes químicos, desmatamentos e queimadas. Também, tem expulsado um contingente significativo de trabalhadores com pouca qualificação técnica e de pequenos produtores do campo para a cidade, intensificando o nosso processo de urbanização caótico.

O agronegócio global produtor de commodities é um grande emissor de gases de efeito estufa, que vem contribuindo com o avanço do aquecimento global e seus

efeitos catastróficos, quando o mundo contemporâneo poderia contar com os recursos materiais e com o conhecimento científico e tecnológico necessários para a transição na direção de um sistema produtivo agropecuário de baixa emissão de carbono para reduzir as consequências negativas das mudanças climáticas.

Conforme o relatório do Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC) de 2019, a agricultura predatória potencializa o avanço do aquecimento global por meio da intensificação da degradação do solo e do desmatamento para expandir as áreas de cultivo, contribuindo com a elevação das temperaturas decorrente a quantidade de CO² lançado anualmente na atmosfera terrestre.

Para o relatório IPCC de 2019, a agricultura predatória ao contribuir com a queda de produção e a baixa qualidade nutricional dos alimentos, provoca um prejuízo global estipulado em torno de R\$ 920 bilhões ano.

O manejo inadequado do solo em grande parte das propriedades rurais tem acelerado o processo de degradação do solo devido a prática da monocultura que desgasta ou provoca erosão, o uso excessivo de fertilizantes químicos, agrotóxicos e a mecanização extremada. Grande parte dos sedimentos produzidos pela ação erosiva no solo agrícola provoca o assoreamento dos mananciais de água de diferentes portes, potencializando a força destrutiva das enchentes durante o período das chuvas; principalmente pelos córregos e rios que atravessam as áreas urbanas, potencializando a ocorrência de enchentes e desalojando as pessoas vulneráveis que habitam as áreas de risco das cidades.

Estudo liderado pela Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO) em 2016, indicou que 30% do solo do Planeta Terra estava degradado e que as perdas anuais de culturas causadas por erosão foram estimadas naquele ano em 0,3% da produção. O mesmo estudo alertou sobre as consequências da continuidade do problema resultando na redução de mais de 10% até 2050 e que o custo anual com a utilização de fertilizantes para substituir os nutrientes perdidos pela ação da erosão era de US\$ 150 bilhões.

O Brasil e o mundo precisaram avançar na direção da substituição do modelo degradante de produção agropecuário pelo sustentável de baixo carbono. No mesmo ano de 2016, o Instituto Capixaba de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural (INCAPER), iniciou a implementação de um conjunto de ações para tentar frear o avanço da degradação do solo rural no estado do Espírito Santo. A situação não é muito diferente nos demais estados brasileiros. Entre as ações propostas pela INCAPER estão:

a) Boas práticas de manejo do solo e da água:

- Implantação de caixas secas em carreadores e estradas vicinais para coletar a água da chuva e promover a recarga dos lençóis freáticos;
- Adequação e manejo dos sistemas de irrigação com otimização da água aplicada aos cultivos, visando ao uso racional dos recursos hídricos;
- Construção de pequenas barragens para armazenamento de água na propriedade;
- Manejo de roçadas nas lavouras de forma a manter o solo coberto para redução do processo erosivo e melhoria da capacidade de retenção de água do solo;
- Manutenção e ampliação da cobertura florestal e recomendação de cultivo utilizando variedades tolerante à seca.

b) Benefícios trazidos pela recuperação e conservação dos solos:

- Aumento da produtividade e da área disponível para uso agrícola;
- Redução no custo de manutenção das estradas;
- Maior período de disponibilidade de água nas épocas secas;
- Redução do assoreamento dos mananciais e cursos de água;

- Diminuição da intensidade e frequência de enchentes e secas.

O agro monocultor brada que sustenta o Brasil, mantendo anualmente a nossa balança comercial positiva devido ao grande volume de produtos exportados para o exterior. Porém, existem algumas contradições que devem esclarecidas devido aos bilhões que deixam de ser pagos por causa da isenção decorrente da chamada Lei Kandir criada em 1996, pelo então Ministro do Planejamento Antonio Kandir, no governo de Fernando Henrique Cardoso para isentar de ICMS as exportações de produtos primários e industrializados semielaborados. Em média, o

agro deixa de pagar mais de R\$ 40 bilhões de ICMS por ano. No ano de 2019, por exemplo, o agronegócio pagou apenas R\$ 16,3 milhões de impostos de exportação.

O agronegócio brasileiro produz alimentos para mais de um bilhão de pessoas do Planeta Terra. Porém, o Brasil possui atualmente 33 milhões de pessoas passando fome diariamente. Há 5% da população sobrevivendo com apenas com R\$ 1,30 por dia, a insegurança alimentar, habitacional e econômica afeta mais de 100 milhões de brasileiros, que recebem salários insuficientes em trabalhos sem perspectivas de uma vida econômica e social estável. Essa situação é inaceitável em um país com um território imenso, com tantos recursos de todas as espécies, que dispõe de grandes polos de ensino e pesquisa, de uma economia agropecuária e industrial complexa.

Como não podemos apostar no radicalismo e no generalismo, temos que reconhecer o valioso esforço dos agricultores familiar e do segmento mais racional do agronegócio brasileiro na busca do desenvolvimento de um modelo de produção sustentável e em sintonia com o meio ambiente. Vale destacar o valioso esforço do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) em prol da produção agroecológica. Ao contrário do agro ideologicamente extremista, patrimonialista e rentista.

É nesse ínterim, logo após o início do fenômeno supracitado, que explodem as ocupações de terras, onde ganha destaque no seio da sociedade brasileira, a luta do Movimento Sem Terra, cuja principal reivindicação seria a desapropriação de terras para a reforma agrária popular.

Por ser um movimento autônomo, sem filiação a formas políticas neoliberais, o MST ao surgir em 1984, usa a ocupação de latifúndios como forma de pressionar o governo brasileiro no avanço da distribuição das terras improdutivas ou de produção de monocultura agrícola para a reforma agrária, ocasionando os conflitos agrários em escala nacional.

Essa forma de pressionar governos – o Estado – requer uma organicidade dos indivíduos que fazem parte desse movimento contrário ao movimento conceitual da sociedade. Exige acima de tudo, trabalho de base e organização coletiva das pessoas que precisam da terra, que outrora foram do campo ou que, desde sempre,

estiveram nas periferias dos centros urbanos brasileiros, sem condições básicas de sua existência enquanto indivíduos donos de sua própria independência socioeconômica. Tal processo requer, maturação do que se aspira, enquanto acontece ação mobilizadora. Para a agitação social? Não. Para tornar a acomodação social contraditória e o que parece irreversível, passível de mudança.

István Mészáros quando discute “o poder da ideologia”, mais especificamente, sobre a crise estrutural do capital, que numa sociedade capitalista como a nossa, independentemente de como este capitalismo ressurgir e afana a força de trabalho dos sujeitos, descreve a serviço de quem está o Estado, ao afirmar que:

[...] projeções e exortações voluntaristas feitas pelas autoridades do Estado não funcionam. “O Estado é essencialmente uma estrutura hierárquica de comando. Como tal, extrai problemática legitimidade não de sua alegada ‘constitucionalidade’ (que invariavelmente é ‘inconstitucional’ em sua constituição original), mas, de sua capacidade de impor as demandas apresentadas a ele (Mészáros, 2012, p. 19).

Embora Mészáros faça uma referência direta a uma crise do capital, o teor prático das faces que o Estado Brasileiro assume ante a sociedade, desvela como este se acomoda perante as demandas circunstanciais da classe trabalhadora. Isto é, não havendo mobilização organizada, o Estado não opera em prol dos trabalhadores do campo quanto a desapropriação de terras para a reforma agrária, condições mínimas e de assistências à produção dos camponeses e camponesas que, por meio de muitas lutas e enfrentamentos conquistam a terra e, ou mesmo chegando a não implantar políticas públicas que alcancem os pequenos produtores do campo.

Partindo do princípio da imobilidade do estado em desenvolver um programa robusto de reforma agrária, várias frentes de lutas são formadas pelo MST para chamar atenção à sociedade e ao governo. Entre elas estão as ocupações a terras, as marchas, as ocupações às instituições ligadas ao Estado, as palavras de ordem que evocam, entre outras bandeiras de lutas, a resistência e a memória dos que lutam ou lutaram pela dignidade dos povos pobres, esquecidos e marginalizados nos rincões do Brasil, da América Latina e Caribe, tal como da África.

Por esses vieses, a passagem e permanência no acampamento sem-terra perpassam, em longa escala, a perspectiva de se conquistar “um pedaço de terra”,

porque a vida neste espaço geográfico e sociopolítico se aglutina aos modos de constituição existencial de um coletivo que partilha ali um desejo que querer SER. Ser no sentido amplo de querer resistir, conquistar, produzir, não em sentido estrito, porém organizado e coletivizado por um elo que se torna emblemático e contextualizador entre ser político e o ser social, cujas disparidades nos dois sentidos tornam-se tênues sob a ação de próprio MST.

Para compreendermos as dimensões das perspectivas do acampamento, é necessário sabermos de quem e do que esse Movimento se constitui. João Pedro Stedile ratifica o seguinte sobre quem é o Movimento na sua formatação:

[...] desde o início todas as formas de luta que desenvolveu foram de massas, o que trouxe para dentro dele *algumas* características fundamentais. A primeira foi a de ser um movimento popular, em que todo mundo pode entrar, [...] de um lado, popular no sentido de que dentro da família camponesa vai todo mundo. Participam o idoso, a mulher e as crianças.

A outra subdivisão do caráter popular e que o torna mais popular ainda é que, desde o início, talvez até pelo trabalho da Igreja (porquanto o MST tem em seu início amplo apoio de alguns setores da igreja católica) fomos pouco sectários. Ou seja, somos um movimento camponês que tem essa raiz da terra, essa ideologia que entra todo mundo que queira lutar pela reforma agrária. [...] Ele soube se abrir ao que havia na sociedade. Simplesmente, ele não se fechava e não fechava a um movimento camponês típico, no qual só entra quem pega na enxada (STEDILE, 2001, p. 32,34, grifo nosso).

Figura 1 – Mulheres em área de Acampamento no Litoral Norte do estado do RN.



Como o movimento de organicidade do MST reflete o acampamento, forma organizativa necessária à luta pela terra, é ali que se apresentam também as diversas manifestações sociopolíticas e econômicas nos sentidos materiais e imateriais, pois na organização do acampamento, após feito o trabalho de base com as famílias e, subsequentemente, a ocupação da terra, percebe-se logo distantemente uma aglomeração de pessoas debaixo da lona preta. Vemos um ajuntamento de pessoas que para além de seus objetos individuais, anseiam conquistas coletivas, das quais dependem ou dependeram após entrarem na terra.

O acampamento é um espaço onde a disputa pela reforma agrária acontece cotidianamente e manifesta-se pelo enfrentamento material e imaterial. Material porque enquanto luta por terra e dignidade os trabalhadores acampados e as trabalhadoras acampadas sofrem pressões jurídicas, sociais e, em muitas esferas, até ameaças de mortes. Imaterial porque, na vida de muitas pessoas que adentram ao movimento por terra e se desafiam a estar num acampamento da reforma agrária organizado pelo MST, passam a ter outra visão da sociedade, a priori porque o seu modo de pensar como é o acampamento entra em confronto com a maneira como as mídias sociais ou noticiários apresentam os movimentos sociais e sua luta à sociedade. Depois, a própria dinâmica do acampamento mostra como a sociedade é desconhecadora de si mesma, isto é, aos indivíduos estar acostumados com a miséria oriunda da falta de políticas públicas sociais é mais prático que lutar por elas.

O processo dialético do acampamento desvela o quanto o sistema governamental coloca à margem do seu projeto de sociedade a classe trabalhadora, principalmente os sujeitos do campo, os quais quando pressionados pelas disparidades e pressões econômicas, e, principalmente pelo desinteresse do Estado em investir nessa classe social, se sentem coagidos a venderem ou abandonarem suas pequenas propriedades e se amontoarem nos centros urbanos sem qualquer amparo ou política pública que sane seu problema imediatamente.

Podemos nos deparar com um questionamento ante o exposto nas linhas acima: por que o acampamento é um instrumento coletivo que traz medos e, ao tempo, desejos de resistir, quando ali se desvelam mudanças de hábitos inesperadas e tantos outros desafios? Vamos tentar compreender essa questão da seguinte maneira:

A formação 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.

Estar no acampamento é resultado de decisões difíceis com base nos desejos e interesses de quem quer transformar a realidade. Todavia, decidir pelo acampamento, é optar pela luta e resistência. [...] A ocupação da terra é um trunfo nas negociações (Fernandes, 2012, p. 21).

Além das definições aludidas a essa forma de luta por direitos e conquistas, feitas por Bernardo Mançano Fernandes, o qual apresenta vasto conhecimento *in lócus* e teórico sobre o tema que abordamos como parte de nossa discussão nesta obra, para manter a organização no acampamento, é salutar percebermos e observarmos que, os Sem Terra criam equipes próprias e núcleos de base - Nb's para melhor gerenciamento dos grupos familiares quanto a todos os processos e modos dentro do acampamento esteja ele geograficamente situados à margem das rodovias, ou dentro da terra que as famílias desejam que sejam desapropriadas.

Essas equipes são formadas por participantes de todos os gêneros sejam jovens, adultos e até idosos, com o propósito de somar esforços para compor resultados conjuntos e breves. Todos os trabalhos desenvolvidos por essas equipes são de forma voluntária e distinguem-se nas mais diversas áreas como equipe de saúde que colabora com criação e manutenção da horta orgânica e da 'farmácia' junto aos Nb's, equipe de infraestrutura a qual se responsabiliza pela organização da orientação das barracas, pela localização da escola itinerante, provisão e abastecimento de água e, em algumas circunstâncias pela área de produção junto às demais como equipe de produção. O acampamento também constitui a equipe de educação, a equipe de disciplina, a equipe de coordenação, entre outras que somam atribuições conforme cada uma de suas características, ante as constantes demandas recorrentes no contexto dos Sem terra.

Para o Movimento, uma das formas de contrapor-se ao Estado e exigir que este efetive a reforma agrária, enquanto garantia legitimada na legislação brasileira, é a luta organizada da classe trabalhadora. Não se trata aqui de luta por eliminação, mas sim, por pressão a um estado burguês que, em função de quem detém o poder de usá-lo, desdenha do povo que dele não usufrui. Entretanto, estaríamos cairíamos

em um erro fatal acreditar que a luta dos acampados e militantes da reforma agrária subsistirá sem a ação deste Estado, '[...], pois o MST precisa do governo, da mesma forma que este não pode ignorar o MST' (Comparato, 2002, p. 56). Desta maneira, é mister considerar que mesmo o acampamento por vezes sofrendo as duras represálias do Estado, apenas este pode concluir o estágio da passagem embrionária do acampamento ao assentamento.

Enfatizando e elucidando nossa discussão e, ainda tomando as palavras do autor citado no parágrafo acima, ao discorrer o tema sobre a ação política do MST, somos insistentes em concordar que,

[...] Os dirigentes do MST têm plena consciência de que precisam da mediação do governo para atingir os seus objetivos. Apenas o governo pode desapropriar terras, conceder indenizações, conceder crédito aos assentados, estabelecer uma política agrária e executá-la. Em outras palavras o governo é o único ator que pode conciliar os interesses em jogo e impedir que os conflitos entre proprietários de terra e os sem-terra se radicalize. Por outro lado, sem o MST o número de mortes no campo seria, provavelmente, muito maior, (Comparato, 2002, p.56).

O acampamento é sem dúvida uma trincheira de luta pela reforma agrária mais incisiva, e também é o termômetro das decisões coletivas que fazem avançar as batalhas no campo prático e teórico. E, Não obstante, é desde essa instância que se dá a busca pela desalienação com a qual muitos chegam a esse espaço de luta. E é na escola itinerante do acampamento onde é constituído espaço físico e político das aprendizagens, por ser ali um ambiente de ensino voluntário, alfabetização e escolarização em muitas circunstâncias, sobretudo, para além de um “barracão” uma unidade de discussão dos próximos rumos a serem tomados pelo coletivo das famílias acampadas.

As escolas nas áreas de acampamentos do MST demonstram outra forma de resistência. Enquanto os Sem-terra lutam por reforma agrária, buscam também o domínio básico da escrita – nas situações de analfabetismo –, conhecimentos gerais da aprendizagem e específicos da luta que encabeçam. Nesse contexto de comunicação de em que se reúnem as multiplicidades dos saberes e conhecimento, se harmonizam também as atividades e direcionamentos ligados aos núcleos de base formados por membros das famílias acampadas, sendo a análise da conjuntura política nacional e internacional uma das principais características dessa dinâmica,

sem, contudo, perder de vista que ao contrário das instituições tradicionais, quando trata do quesito formação básica elementar:

O MST busca um conjunto de meios para estruturar e organizar o estudo e a prática dos sujeitos envolvidos com a escola e os demais espaços formativos do Movimento. Para isso, o setor de Educação do Movimento produz os seus materiais teórico-metodológicos de fácil acesso, linguagem e compreensão para que a sua base tenha condições de apropriação e contribuir com a formação do sujeito sem-terra (Araújo; D'agostini, 2012 p. 144).

Na prática, é no acampamento do MST que, às vezes os Sem-terra passam a reaprender os modos de vida por meio da necessária luta que emanam daquele território de disputa. Dali se exprimem lições que, 'sozinho um sem-terra jamais poderia praticar uma luta de trincheiras mais abrangentes', a exemplo ter de ocupar uma rodovia para se tentar abrir uma pauta de discussão, negociação, ou conseguir uma audiência com governo/Estado.

As tensões nesse território se amplificam quando os processos formativos e debates diários levam os sujeitos a compreenderem que uma vida passiva simboliza uma ação de entrega e rendição às mazelas impostas pelas forças dominantes que, muitas vezes, ainda que contraditórias entre si se hegemonizam para dominar a classe trabalhadora.

Entende-se assim, que na formação sociopolítica da luta por reforma agrária, dignidade, educação e saúde para se viver no Campo, é preciso firmar uma identidade de lutas de classes sociais e atualização estratégica dessa luta, para que as ações daí emanadas não caiam na órbita da passividade e ineficácia.

Comparato (2003)¹, nos inscreve quanto a originalidade da passividade do povo Camponês brasileiro, bem como da classe trabalhadora de forma geral, salientado que, entre o decorrer dos séculos, de modo geral o povo trabalhador assistiu de forma passiva as resolutas investidas das reformas sociopolíticas e econômicas da classe burguesa. Alerta ainda que, devido a tanta passividade dos povos do Campo, por décadas foi-lhes incutidos todos os adjetivos possíveis à depreciação das suas raízes, em muitas circunstâncias, negando-lhes o direito da sua existência Camponesa.

¹Comparato (2003) toma por base para sua análise o capítulo 6 do livro *Raízes do Brasil*, de Sérgio Buarque de Holanda.

Com base na exposição de Bruno Konder Comparato, podemos vislumbrar a extrema necessidade que as populações do campo tem de estarem organizadas em movimentos sociais e socioterritoriais no entendimento que a predisposição das lutas por novas conquistas não se limita apenas a uma emissão de posse de uma terra conquista, por exemplo, mas que perscrute e mira a conquista de novos territórios que não estão limitados aos espaços físicos, contudo dele dependem para que se atinja a definitiva dignidade.

Entretanto, como não podemos equivocadamente romantizar a narrativa da passividade das populações do campo, de igual modo, acabamos sendo levados a compreender que nem toda ação mobilizadora dos movimentos sociais atinge seus fins objetivados. Apesar disso, a evidência que na maioria das vezes, pautadas acordadas, oriundas dessas ações não são respeitadas, cumpridas e implementadas nas proporções de suas reivindicações.

Discorrendo sobre os paradigmas em disputa da Educação do Campo, Camacho (2014) reafirma que não há opções neutras dentro das nossas concepções quanto à pauta das lutas de classe, seja no campo teórico ou no campo prático. Para ele, cada variante comportada dentro das nossas ações, impacta no campo sócio-filosófico e político, revelando qual seja a posição comportamental que ensejamos dentro de um campo de disputas, transcendendo a própria forma de pensar o posicionamento político, uma vez que, o que se pauta é a construção de um processo coletivo onde os saberes que se divergem também se alinham na teoria e na prática.

Nas áreas de acampamentos do MST, o debate da ação política e conjuntural, nos sentidos micro e macro, é essencialmente evidenciado como parte da formação das pessoas que vivem no acampamento, pois há toda a efervescência de se conhecer a princípio pelo que se luta, por que escolher efetivamente um lado nessa disputa e para que tornar imprescindível alimentar uma utopia cuja concretude a se transparecer começa com o surgimento do Assentamento, onde se configuram novas frentes de disputas territoriais, com objetivos bem definidos.

Na vivência do processo de organização do assentamento parece mais fácil perceber um entrelaçamento entre os diferentes tempos da história e que é fundamental para compreender a identidade de um determinado grupo

social. Nas escolhas de cada família sem-terra sobre como será a sua vida em um assentamento, pois estão presentes (como uma espécie de 'pressão invisível') opções históricas feitas há muito mais tempo, ligadas à economia e ao tipo de organização social, e que não se modificam apenas porque um grupo de sem-terra decide agir de forma diferente; está presente também a herança de muitos séculos de relação dos camponeses com a terra, e das marcas que ela deixa aflorar toda vez que um sem-terra se reencontra com ela em um assentamento. [...] Os *sem-terra* precisam romper determinadas tradições camponesas para poderem realizar as formas mais complexas de produção que tornariam mais viável a sua sobrevivência no campo. Mas, ao mesmo tempo precisam recuperar outras tantas para não sucumbir a uma lógica econômica que não defendem e que poria em risco a sua própria identidade de lutador do povo. A realidade que então produzem acaba sem uma nova síntese ou, pelo menos, uma nova mistura de relações entre tempos de história, de culturas, de posições políticas (Caldart, 2004, p.197-198, grifos nossos).

O que define um assentamento rural não é apenas uma terminologia nominal ou um conceito governamental, estabelecidos por alguma das políticas criadas pelo governo brasileiro para este fim, porém o que esse assentamento projeta através de suas práticas e vivências. Neste sentido não são, a priori, as políticas de financiamento de bens e produtos que traduzirão um assentamento rural em um assentamento da reforma agrária, uma vez que há um problema circunscrito entre o que se pretendeu produzir como meio existencial e o que se produz em convivência com os princípios de domínio e idealismo do pensamento hegemônico do capital imposto.

Na existência de um coletivo que dê continuidade aos propósitos anteriores da 'utopia', (sentimentos a concretizar no advento do assentamento), os sentidos de Assentamento da Reforma Agrária ganham distinção, pois estão ali os motivos sincrônicos de lutas e resultados, bem como uma operacionalidade dos meios existenciais que não destoam da realidade dos territórios do assentamento.

De forma mais resumida, consideramos que compreender um assentamento da reforma agrária, oriundo das incansáveis frentes de lutas dos movimentos sociais do campo, não exime o estado de sua responsabilidade fundamental quanto a este tópico sociopolítico, econômico e geográfico – se pudermos considerar assim – contudo, acrescenta nas histórias dos assentados como estes pensam o assentamento nos principais e mais fundamentais elementos necessários à sua existência, como produção agrícola adequada, escoamento do excedente, saúde, lazer e educação.

Esta maneira de agir dos assentados da Reforma Agrária apresenta ainda que, na maioria das vezes, pouco percebidos, processos de desalienação do modo de vida praticados pela atividade excludente do capitalismo. Esses processos de mudança promovem ao longo do tempo a reestruturação ou reformulação do seu pensamento político. E é neste sentido, não subvertido ao Estado, mas compreendendo que este tem obrigações também com as populações do campo, que o assentamento da RA se torna o ponto de convergência e ponto de partida para a trajetória das famílias sem-terra.

Conforme dados oficiais do Instituto Nacional de colonização e Reforma Agrária - INCRA, até o ano de 2017 o Brasil contava com 9.374 assentamentos rurais ², sendo cada assentamento com características específicas, alguns resultantes de lutas e conflitos por terra, outros de originados de programas de compras de terra feitas diretamente pelo Estado em regiões e cidades diferentes. Entretanto, todos têm os mesmos problemas em comum, dificuldades de acesso às políticas públicas para acesso à saúde de boa qualidade, educação pública eficiente e de boa qualidade e, acesso rápido e equitativo ao crédito para produção agrária.

Na maioria das vezes, aguardar um projeto de assentamento se concretizar conforme os trâmites governamentais, dada a passividade de quem espera um pedaço de terra para produzir, finda por postergar – por parte dos órgãos do Estado – o desenvolvimento do assentamento incidindo nas dificuldades aos acessos dos direitos que citamos nas linhas do parágrafo anterior e, em muitos casos na produção da miséria nessas áreas.

Não obstante, no Rio Grande do Norte, um dos menores estados do Brasil, com população estimada em 3,3 milhões de habitantes, estado onde está situado a assentamento Rosário, no município de Ceará-mirim, acampamentos e assentamentos sofrem devido à morosidade em relação às desapropriações de terras para a reforma agrária e melhoria da vida nos assentamentos.

²Apesar das muitas discussões em reuniões, mesas, estudos escritos etc., os órgãos oficiais ainda usam a denominação comum 'assentamentos rurais' para denominar de maneiras generalizantes todas as modalidades de assentamentos, subdividindo-os em dois grandes grupos modais e estes distribuídos em quatorze submodalidades, conforme site oficial <https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/reforma-agraria/assentamentos>

Diante desse patamar, a direção do MST propunha, em 2023, um nome para representar os trabalhos do Campo na função de superintendente regional do INCRA, expressão que, mesmo com as adversidades enfrentadas, os acampados e assentados das áreas da reforma agrária concentram esforços para lutarem e produzirem no Campo e acrescenta:

Em dados, o estado do Rio Grande do Norte possui 295 assentamentos com aproximadamente 20.000 famílias assentadas e 3.000 famílias acampadas, distribuídas em 50 acampamentos em todas as regiões do estado. O MST/RN tem contribuído ao desses 33 anos na luta pelo acesso à terra e à reforma agrária, exemplo disso são: a conquista do assentamento Marajó, na região do Mato Grande, que o ponta pé inicial dessa luta aqui no estado. O assentamento Maisa em Mossoró, assentamento Arizona da região litoral, assentamento Rosário em Ceará-Mirim, entre outros.

Na luta pela educação do campo tivemos grandes conquistas como: as turmas de alfabetização, cursos de formação superior em Pedagogia da Terra, Magistério da Terra, Controle Ambiental, enfermagem, Ciências Sociais e Geografia em parcerias com a Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN e o Instituto Federal do Rio Grande do Norte-IFRN (MST, 2023).

Com base na argumentação da direção estadual do MST/RN, há um número considerável de famílias em áreas de acampamentos e assentamentos no RN e que, esse processo só foi possível devido a lutas estratégicas e de enfrentamento desse Movimento durante mais de três décadas, em militância intensa, pressionando o Estado brasileiro e governos locais por reforma agrária e condições para a existência das pessoas do campo.

Para o Estado, as pessoas que se encontram nas áreas de acampamentos, estão sob profundas situações de vulnerabilidade. Na visão do Movimento e, dos próprios acampados, – pois os que se propõem de ali estar, são conscientizados das dificuldades a enfrentar – fazer parte do acampamento é um princípio de reafirmação que sem pressão social não acontece reforma agrária no Brasil e que, são os acampamentos e assentamentos que vem contribuindo para o combate à fome no país, como descreve na íntegra:

Os acampamentos produtivos têm se tornado uma nova metodologia de organização nos latifúndios ocupados pelo MST, que buscam aliar a luta pela terra com a produção de alimentos saudáveis, melhorando a condição de subsistência das famílias acampadas e ampliando o diálogo com a sociedade, quanto à

importância da Reforma Agrária para o combate à fome e o desenvolvimento do país.

Nesses acampamentos, a produção é destinada para o autoconsumo das famílias acampadas e o excedente vai para a comercialização nas feiras livres, em outras formas de comércio local e em ações de solidariedade, em que são doados alimentos à família em situação de vulnerabilidade social e fome, nas periferias de centros urbanos e rurais.

Essas áreas de acampamentos do MST vêm cumprindo o que o agronegócio não tem tido a capacidade de realizar no país, a produção de alimentos para abastecer os comércios locais, o mercado interno de comida, bem como fornecem alimentos às populações com fome e em situação de vulnerabilidade, auxiliando no combate à fome no Brasil. Diante disso, torna-se tão necessária a destinação desses territórios ocupados pelas famílias Sem Terra, para fins de reforma agrária pelo governo federal.

Por isso, para a produção em alimentos em quantidade suficiente e de boa qualidade, é preciso garantir que terras que não cumprem a função social e muitas vezes são dedicadas ao monocultivo de *commodities* possam ser destinadas à Reforma Agrária Popular, permitindo que as famílias Sem Terra tenham acesso a essas terras onde possam cultivar alimentos de forma sustentável, garantir o próprio sustento e contribuir para a produção de comida suficiente em nosso país. (MST, 2023).

Partindo do princípio de que há a possibilidade de mudanças no cenário social e econômico no Campo, bem como a diluição do capital agressivo nos territórios agrícolas, sendo realizada a introdução de novos manejos na agricultura das áreas destinadas à Reforma Agrária Popular, conforme afirmação do MST, pode ser e, em alguns territórios já está sendo, essa, a base transitória para uma sociedade mais equitativa, tanto dos bens materiais quanto imateriais.

Podemos então inserir que, para tal mudança, como já percebidos nos escritos do próprio MST, há um conjunto de propostas com princípios estabelecidos e bem elaborados para dar cabo à essa superação. Essas orientações dizem

respeito a princípios que se seguem desde a produção agrícola à educação, saúde, lazer e cultura nesses territórios.

Neste sentido, a Educação do Campo, de modo geral – desde as concepções de ensino, processos didático-metodológicos às práticas no chão da escola, pensamento político aos demais sentidos do currículo – deve transcender a lógica de ensino mercantilista e de pensamento hegemônico dominante na sociedade.

Não se trata apenas de conteúdo-forma, mas de dispor a pessoa humana no centro de todo o processo de ensinagem. Isto é, pensar dentro dessa dinâmica a construção de conteúdos escolares atentando-se na abordagem do assentamento e, dessa forma na troca de conhecendo e na construção de materiais didáticos para o uso cotidiano escolar, sem perder de vista a produção geral e global dos conhecimentos já predispostos, mantendo um alinhamento constante entre o que se tem de conhecimento local, regional e global nas esferas do ensino-aprendizagem.

2.2 Educação rural e Educação do Campo: dois territórios em disputa que se distinguem nos campos teórico e prático

Desde que a escola foi aberta às camadas sociais da classe trabalhadora, a intenção nunca foi outra, senão de domínio. Temos assim que, desde a revolução industrial a partir do século XVIII, às ocupações europeias aos territórios que hoje conhecemos como América do Sul e Caribe e até mesmo, aos dias atuais, a educação tem sido uma ferramenta de domínio social, uma arma contra as massas populares em benefício de quem detém o capital e os meios de produção.

A formação educacional massificada desenvolvida a partir da revolução industrial revela o sentimento e os desígnios do pensamento capitalista por sucessivas e bem estruturadas, formas de alienação da classe trabalhadora, a qual de forma consciente ou não acabar sendo seduzida – é preciso encararmos que ainda o é dessa forma – pelos discursos e, em muitos casos brilhantes, do Estado como agenciador dessa educação massificada e abrangente. Dessa forma de educação advêm alguns princípios pedagógicos antagônicos à formação integral do indivíduo, instrumentando-o, por meio da educação escolar, para a execução das

atividades (geralmente laborais) do mercado de trabalho, restringindo-lhe o direito à formação para a vida.

Depreendendo um pouco do pensamento de Mészáros (2012), podemos constatar que há uma determinação social do poder capitalista de forma verticalizada que circunscreve as ações do meio dominante nas camadas populares, introduzindo ali, a sensação de completude dos direitos aos cidadãos da classe trabalhadora proclamados pelo Estado na forma de educação, saúde, direitos e lazer. Tal sensação é, para muitos, a realização do sentimento de evolução social. Para outra parcela da sociedade é síntese da extensão de domínio imposto de forma disfarçada de bem-estar globalizado.

O mesmo teórico ratifica que Marx, ao discorrer sobre a conjuntura estrutural das classes sociais, discorda haver classe social evoluída, porém distinção de classes que subjazem em interesses e sobreposições entre si visto, não haver uma conjunção que verse o desenvolvimento integral coletivo.

De acordo com Marx, a classe – inclusive a “classe-para-si” – está necessariamente confinada à “*pré-história*”. Por seguinte, enquanto houver determinações de classe objetivas, a ideia da “totalização coletiva consciente” (isto é, o controle consciente e adequado de suas condições de existência por parte da totalidade dos indivíduos autodeterminados e mutuamente integrantes que formam a “classe universal”) é e permanecerá um conceito paradoxal, apesar das diferenças *qualitativas* entre capital e trabalho como alternativas sociais hegemônicas. Na tentativa de avaliar a natureza até da classe mais avançada e de seu relacionamento com o que Marx chama de “verdadeira história” (em oposição à “pré-história”), nós nos defrontamos com o difícil problema de que a classe como tal é tanto o agente de emancipação *necessário* como inerentemente *problemático* (Mészáros, 2012 p.330).

A condição de classe dominante e classe dominada é um fato recorrente em todas as regiões do globo terrestre, sendo a educação uma das principais ferramentas para essa condição de domínio. Estabelece-se, portanto, conteúdo e forma do detentor do poder, onde a formatação curricular na escola não surge da necessidade do meio, porém do dominador, isto é, da imposição da classe que domina.

No Brasil, o ensino nas escolas públicas sempre apresentou fragilidades e fragmentação. No primeiro período da colonização as escolas jesuítas, alinhadas à coroa portuguesa instauram as catequeses, cujos objetivos nada mais eram que

apaziguar os nativos, convertê-los à religião do povo colonizador. Tal processo fomentou uma forma de domínio que daria de alguma forma, o passe livre à exploração sem questionamentos. Já na fase subsequente, com o período pombalino a reforma educacional estabelece um ensino mais fragmentado, laico e com disciplinas mais isoladas. Entretanto, inacessível à maioria da população, dando vazão ao grande processo de excludência às camadas pobres e mestiças.

De forma semelhante acontece com a vinda da família real para, dando continuidade ao processo da educação laica, agora de forma mais ampliada com a criação e instituição de mais escolas, da biblioteca nacional e de outras instituições que fomentaram a educação naquele período. Contudo, o ensino dito “de qualidade” era, portanto, urbanizado e restrito à classe burguesa, restando à classe trabalhadora o ensino das primeiras letras – quando algum sujeito desta classe a ela tinha acesso – tanto nas áreas urbanas e raramente nas áreas rurais, garantindo assim, o domínio da realeza e da elite sobre as demais classes sociais.

Conforme Santos (2014, p. 4), o ensino desenvolvido de forma regular nas áreas rurais no Brasil surge no fim do segundo império, e se perpetua no século XX, conforme as necessidades apresentadas a partir das mudanças nos cenários político e econômico no contexto agrário, com o fim da escravidão e a urgente necessidade de mão de obra especializada. Em algumas ocasiões as classes camponesas eram obrigadas a frequentarem a escola rural para poderem votar em candidatos políticos apoiados pelos grandes produtores rurais e, em outras ocasiões – como no caso da industrialização ou mecanização no campo – os latifundiários se viam obrigados a aceitarem até mesmo a criação de algumas escolas em suas propriedades rurais.

Ao contextualizar historicamente a educação rural no Brasil se faz importante ter claro que a Educação sempre esteve ligada e seguiu, de forma direta ou indiretamente, às orientações de setores econômicos, políticos, sociais ou culturais que foram se organizando na construção histórica do Brasil, sempre a partir dos interesses do capital, e que influenciaram diretamente e indiretamente as políticas para a educação pública a esses sujeitos (Viero, 2018. p. 13).

Com as mudanças nas áreas rurais, com industrialização urbana, o surgimento das grandes secas, as crises econômicas, aumento dos grandes latifúndios e o massivo êxodo rural, dar-se início também ao fechamento de milhares de escolas rurais, com um processo paulatino que se perpetua até os dias atuais,

mesmo havendo nas últimas décadas movimentos contrários ao fim de escolas no campo.

A escola rural representava o local onde se pretendia dizer que se estuda. De fato, pouco de escola poderíamos encontrar nos contextos dilapidados espalhados pelo interior do Brasil; escolas sem qualquer condição de abrigar suas crianças para o mínimo de ambiente qualitativo de aprendizagem. Aprende-se por conviver com o outro (esta riqueza que a relação com o outro nos proporciona), mas não por haver no contexto institucional, o primordial e necessário aparato que as escolas exigem para que o “ambiente educativo” (onde o saber elaborado ganha cenário para instalar-se como propriedade e função social da escola) esteja disponível aos seus educandos e educadores (Cavalcante, 2010, p.554, apud Santos, 2014, p. 5).

Ao tomarmos a citação de Santos (2014) como sequência basilar de nossa discussão, não estamos inferindo de maneira alguma, o apoio aos fechamentos de escolas rurais. Pelo contrário, anunciamos que há outro elemento, além dos que estivemos apresentando até agora para o ocasionamento do fechamento das escolas no campo, isto é, a má qualidade da educação ofertada nas escolas que foram fechadas e nas que ainda resistem, denunciam a falta de interesse do Estado em ofertar formação adequada aos professores dessas escolas, a objeção em garantir infraestrutura no mínimo confortável aos sujeitos que ali estudam e ali trabalham.

Além do escasso esforço do poder público em manter escolas abertas no campo há uma parcela significativa dos grandes latifundiários, empresários e das bancadas políticas – bancada ruralista – que objetam interesses em aumentar as possibilidades do agronegócio, ainda que, para tanto, segreguem pequenos agricultores de seus campos, consigam por meio dos mais diversos esforços fechar escolas no campo ou urbanizar o ensino, remontando ou reinventando as formas de domínio do capital sobre o campesinato.

As tentativas verticalizadas de hegemonizar nas escolas públicas o pensamento pedagógico que permite às elites o domínio e a alienação, é sem dúvidas, um problema concreto no currículo do ensino público, sobretudo nas escolas das comunidades rurais e assentamentos da reforma agrária. Essa configuração também se estruturou no espaço tempo das escolas públicas, reforçando assim e, perpetuando características de transferências de conhecimentos

fora das realidades existenciais dos alunos dessas escolas e, de forma geral, da classe trabalhadora.

A despeito de que os empresários sempre estiveram tentando interferir nos processos educacionais desde os tempos da teoria do capital humano, o que pode estar havendo de novo que esteja motivando um redobrado interesse do empresariado pela educação. É possível que modificações no processo de desenvolvimento econômico-social [...] ou as próprias crises do capital, estejam mobilizando empresários?

[...] O atual interesse dos empresários tem aspectos específicos que merecem ser examinados. Não é recomendável que acreditemos que “a história está se repetindo”. Tal linearidade de análise nos desarmaria para o enfrentamento local das condições que estão postas por esta nova escalada do capital sobre a educação (Freitas, 2014, p. 61).

Para a lógica do capital, a escola que não evolui no processo ensino-aprendizagem, isto é, onde o alunado não melhora nas notas, não apresenta bons índices nas avaliações externas e, em outros elementos tomados como meios avaliativos da educação, apresenta resultados insatisfatórios, logo se torna motivo de desconfiança para o poder público, sofrendo em muitos casos redução parcial de investimentos e, por fim, deverá ser fechada. A tabela abaixo nos dá uma visão mais específica desse problema.

Tabela 1 – Número de estabelecimentos da educação básica na zona rural e de escolas fechadas entre os anos 2018 e 2021

Região	2018	2021	Escolas fechadas
Norte	13.879	13.474	405
Nordeste	30.842	27.959	2.883
Sudeste	6.857	6.429	428
Sul	4.407	4.140	267
Centro-Oeste	1.624	1.555	69
Total	57.609	53.557	4.052

Fonte: Lanna Cecília Lima, 2023

As motivações são diversas sem, contudo, justificáveis, pois a lógica imposta a essas escolas não lhes dá possibilidades ou fôlego de questionar a ideologia do sistema dominante, a princípio por motivação político-econômica e, 1) porque processo ensino-aprendizagem é imposto abruptamente de maneira vertical; 2) os discursos de domínio ideológico estão enraizados nas práticas da escola, disfarçados de currículo, que parece já não haver abertura para novas práticas; 3) com a verticalização das práticas pedagógicas às escolas das áreas do campo e a tentativa de seguir um ensino urbanizado, o alunado não consegue acompanhar o

método pragmatista importado a essas escolas, sofrendo então um processo de supressão e estigmatismo, como “aluno de escola atrasada”, entre outros.

Afinal quem é o aluno da educação rural? O aluno das escolas que anos após anos sofrem fechamentos de suas portas? De modo geral, os sujeitos, “na maioria das vezes, passivos”, destinados à educação rural, são as pessoas agricultoras e seus filhos, que residem nas áreas rurais e dali tiram (ou deveriam tirar) seu sustento. Estes sujeitos – todos afanados do direito de receberem uma educação de qualidade voltada às suas realidades que levassem em conta seus modos de vivência e relação com a terra e agricultura, sofreram ou sofrem um processo discriminatório, pois não houve e, na maioria da realidade, não há interesse do sistema educacional em adequar a educação rural aos sujeitos do campo.

A educação rural se propunha tão somente a oferecer o conhecimento elementar e, em algumas situações, o ensino técnico, dada as fases do processo econômico capitalista brasileiro. Trata-se no primeiro caso da transmissão do conhecimento básico em leitura, escrita e matemática básica a princípio, causando altas taxas de analfabetismo no campo, (Ribeiro, 2012), uma vez que o ensino nunca condizia com o extrato do meio onde se inscrevem as raízes socioculturais dos camponeses. No segundo caso, a educação técnica em sua versão para a educação rural, nada mais significava do que formar mão de obra substituta e barata para manuseio de máquinas ou implementos agrícolas para as grandes propriedades.

Tal qual aconteceu na maioria dos países latino-americanos, a educação brasileira também sofre forte influência do capital estrangeiro travestida de apoio e financiamento da educação dos países em desenvolvimento. ‘Os escassos registros existentes indicam que diferentes modalidades de educação rural, como centros de treinamentos, cursos e semanas pedagógicas efetuadas até os anos 1970 estiveram sob influência norte-americana (Ribeiro, 2012).

O objetivo dos investimentos estrangeiros, ou pacotes, das formações para a educação rural, bem como sua política, não representou momento algum a integração das populações camponesas à produção, à construção ou reformulações de conhecimentos dos povos do campo, bem menos os fez progredir em processos

de aperfeiçoamentos com o lidar das suas práticas agrícolas. Não significou avanços, mas retrocessos no campo, se observarmos a partir do olhar dos pequenos agricultores.

Deduz-se daí que a política educacional destinada às populações camponesas teve maior apoio e volume de recursos quando contemplava interesses relacionados à expropriação da terra e à consequente proletarianização dos agricultores. Associados a esses interesses, identificava-se o projeto de implantação, por parte das agências de fomento norte-americanas, de um modelo produtivo agrícola gerador da dependência científica e tecnológica dos trabalhadores do campo (Ribeiro, 2012. p. 297).

Os povos do campo foram obrigados a suportarem – e, na maioria das realidades ainda são – a estereótipos que lhes davam adjetivos desconexos de sua real existência ou razão de ser. Entendeu-se por levadas décadas os sujeitos do campo como atrasados, sem educação cidadã, desprovidos de conhecimentos. Daí, a notória passividade dos camponeses e sua sujeição ao extrato sócio-histórico, pois no lugar da educação para sua formação integral, foi lhes dado um ensino fragmentado, “domador” e descontextualizado. Sendo a qualificação dos profissionais para atuarem nessas áreas destoante, incompleta e afuncional, realizando dessa forma uma educação rural adestradora, movedora do interesse da elite dominante cuja intenção é manter o conjunto do seu estoque de mão-de-obra barata em acúmulo.

A maneira operante como as elites dominantes política, latifundiária e agrária se valeram para hegemonizar seu poderio sobre a classe trabalhadora, em específico os camponeses, emanou forte opressão político, sociocultural e econômica, ora pelas repressoras forças especializadas do Estado, ou grupos específicos, ora pela educação, enquanto parafernália constituída; criando assim, bolsões cíclicos de revoltas e insurreições. Nesses casos vemos a formatação e surgimento de vários movimentos de camponeses que se “atreveram” lutar por uma vida mais digna para as pessoas do campesinato, sem, contudo, do campo saírem ou, enfim para ele voltarem (Stedile, 2001).

Os movimentos do campo não surgem com as características de movimentos de educação do campo, nem com propostas formuladas para educação nas áreas do campesinato. Da mesma forma, seria um equívoco alegarmos que as ideias de educação do campo nasceram do acaso, pelo contrário. As ideias de educação do

campo, surgem na pauta de luta dos movimentos sociais do campo, em especial no MST, devido a importância e querência 'de e por uma' educação de boa qualidade, com vieses da identidade de homens e mulheres do campo. Essa educação precisaria então prezar pela formação das humanidades e ao mesmo tempo ser humanizante, onde os sujeitos que vivem a história possam interferir diretamente em sua formação, sem descontextualizar conhecimento científico do conhecimento sociocultural, histórico e econômico da comunidade, das pessoas do povoado e do assentamento ou acampamento da reforma agrária. Em seu primeiro caderno de educação o Movimento Sem Terra destaca que,

[...] Não adianta saber discursar o que democracia e na prática da escola não deixar ninguém participar, impondo sempre as suas ideias. A escola é o local de desenvolvimento integral das pessoas. É o trabalho, é o estudo; mas também o relacionamento entre os companheiros, a solidariedade, a disciplina, o entrosamento e a alegria dos jovens, nas festas como se tratam meninos e meninas, como é relação entre professores e alunos [...] Estes comportamentos, geralmente não aparecem ditos e escritos. Eles precisam ser observados e, até mesmo avaliados.

A escola é local de preparação de militantes. A disponibilidade em trabalhar pela comunidade, o interesse em conhecer a história e os fatos da luta, o cultivo dos símbolos, da mística do MST etc. Isto também de ser objeto de avaliação (MST 1992, p.18).

Considerando que a resistência no campo se dá a princípio por várias vias de conflitualidades, a educação e as escolas do campo, são para o Movimento Sem Terra uma trincheira de luta. Essa trincheira se constitui à priori no campo das ideias, mas também no campo prático, pois é também a escola um campo integrador das questões políticas, cujos 'construtos podem pender em favor para o lado mais forte' e derribar sobre que não detém o poder ideológico, fazendo-se reverberar a escola rural, onde o alunado nada mais é do que massa, e por fim, mão-de-obra barata.

A Educação do Campo não se apresentada como solução definitiva de problemas no campo. Entre outras formas de conquistas, é também uma forma de denúncia de tudo aquilo que foi praticado nas escolas rurais – o que ainda aconteça na maioria dessas escolas – em favor das elites agrárias e políticas deste país. Podemos também depreender que a educação do campo está aliada a ideias pedagógicas que dialogam com a realidade e fazem enfrentamentos ao pensamento neoliberal, como as ideias da Pedagogia Histórico-crítica dos Conteúdos. A educação do campo não por se só um projeto de sociedade. Ela está inserida no

projeto de sociedade como uma ação, parte da ação popular injetada na realidade do campo brasileiro e que, de maneira alguma admite a verticalização ou interferência dos modelos tradicionais de ensino e, isso é o que leva a escola do campo fazer uma ruptura obrigatória com o ensino ruralista tradicional.

Saviani (2010, p. 402) nos dá uma definição aclarada de qual seria a fundamentação de uma educação crítica e com ascendência na história dos sujeitos deixados à margem da sociedade que, em muitos casos, nem ao menos são vistos pelas políticas públicas em educação. Reforça também que uma educação que mantém relação com a pedagogia histórico-crítica e com pensamento contra hegemônico, deve apoiar-se nas constatações culturais, políticas econômicas e sociais da classe que está na condição de dominada. Essa intervenção pode causar a ruptura entre os pensamentos e práticas pedagógicas no meio da educação. Mas para ela acontecer é preciso participação e, principalmente, movimentação em massa, contestando o que está posto, não aceitando mais o conformismo e rompendo com hegemonia da classe dominante para hegemonizar o pensamento social, o que impele os movimentos sociais e socioterritoriais buscarem continuamente aperfeiçoar seu pensamento de crítica e ação pedagógica e nas escolas do campo.

Na educação do campo está posto o grande desafio de transformar a realidade buscando conceitos pautados nesta realidade, a princípio por análise, em seguida por revolução e transformação. E embora revolução e transformação sejam dois conceitos com formas bem distintas, cabe ressaltar que, na linha das rupturas e reestruturação de uma mudança de realidade para outra, um depende muito do outro e vice-versa, por ambos se encontrarem no mesmo viés revolucionário, contrariando as forças políticas postas e questionando qual o modelo de sociedade se objetiva no mundo onde a educação se inscreve como Educação do Campo, por quem e para quem.

2.2 O MST e a Educação do Campo

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra é hoje o maior movimento socioterritorial da América Latina. Ele surge pela inconformidade das realidades que os povos do campo vivem desde o período colonial aos dias atuais no Brasil. Mesmo tendo se originado na década de 1970, é então em 1984 oficializado pelos trabalhadores e trabalhadoras rurais como movimento social do campo.

Enquanto movimento de massas, o MST se organiza coletivamente para ocupar as terras improdutivas, constituindo acampamento em áreas de latifúndios ou em margens das rodovias. Tal movimentação causa simpatia a inúmeros membros da sociedade e aversão a alguns segmentos sociopolítico da burguesia. Contudo, é a organicidade deste Movimento, bem como sua ocupação a órgãos de Governo e rodovias, suas marchas às capitais estaduais e à Brasília, aliadas a outras ações tem garantido que os setores do meio político, executivo e jurídico repensem com amenizar e dirimir os problemas e conflitos no campo e campo da reforma agrária.

Para se manter renovado e eficiente, enquanto Movimento socioterritorial, o MST como indicamos em seções anteriores deste texto, buscou por meio da coletividade constituir Setores específicos que lidam com a cultura, a saúde, a educação, produção, disciplina, financeiro, infraestrutura, entre outro. Esses setores se interligam desde o trabalho de base com as pessoas para as mobilizações e ocupações à constituição do assentamento da reforma agrária.

O Setor de Educação do MST tem seu surgimento logo após a criação do Movimento, se constituindo assim em Coletivo crucial dentro da luta pela terra e dignidade humana. Dessa forma, lutar também pelo direito e acesso a uma educação digna e integral para os sujeitos do campo, começa a integrar as articulações e pautas do Movimento, chamando a sociedade brasileira a enxergar o meio rural como um lugar onde pessoas existem não apenas para o trabalho e, menos ainda para a mão de obra barata e, ou para esquecimento social (Stedile, 2001).

O MST vai contra toda uma corrente que existe no mundo inteiro hoje, que defende que o campo vai acabar. Ao criar uma outra política, cria, conseqüentemente uma nova concepção. O Setor de Educação passa a ter uma grande responsabilidade, porque o professor daquela escola rural é um trabalhador rural. Os pesquisadores que vão trabalhar em determinado assentamento também são trabalhadores rurais. Essa escola rural desenvolve conhecimentos voltados para o benefício e o bem-estar dos trabalhadores a partir de uma nova concepção de vida rural. Em decorrência disso, o MST enfrenta uma luta difícil, que é a de tentar explicar aos educadores, aos governos, enfim, às pessoas que desenvolvem políticas públicas, que a escola tem que ser no assentamento (Stedile, p. 77-78).

A constituição da escola no acampamento e no assentamento (embora que autores usem o termo 'escola rural', pois o termo escola do campo ainda estava nascendo) e, de modo geral em áreas conquistadas e acompanhadas pelo Setor de Educação do MST, necessariamente tem que transcender o pensamento político neoliberal, visto que é uma escola de rupturas e como tal, precisa expurgar de si os malefícios e vícios da educação tradicional, outrora incutida aos sujeitos do campo e aos profissionais nessa escola.

Temos que o MST se preocupa com a educação para além do limite educacional. Essa educação não transmuta uma realidade exclusivista, como já reafirmamos anteriormente e, com embasamento, ela constitui para os sujeitos do campo em uma arma de defesa, cuja ascendência começa no acampamento e deverá se perpetuar no assentamento. Há, portanto, que ser levado em consideração o aspecto político ideológico para que a luta não seja contradita pelo próprio fator educacional.

O evento citado nas últimas linhas do parágrafo acima pode ocorrer em função de contra-concepção ideológica aos princípios da educação do MST, após a conquista da terra, após a transição do acampamento, quando por fim o poder público, na maioria das vezes, torna a escola do assentamento instituída e oficializada como escola pública, há um afastamento ou uma tentativa de isolar o Movimento da escola. Em muitos casos esse fato se dá pela contratação, porém não formação específica de profissionais da educação, bem como pelo real assédio político perpetrado na maioria das escolas brasileiras.

Preocupado também com esse fator de mudanças nos momentos de transição entre acampamentos e assentamentos referentes a educação, o Movimento vem aperfeiçoando as estratégias de permanência nessas, visto que 'os

assentamentos são ao mesmo tempo a vanguarda e retaguarda da luta pela reforma agrária. Eles precisam ser viáveis, econômica, política e culturalmente. Daí então, investir na educação das futuras gerações' (MST, 2017, p.16), lutando por construção de escolas oficiais nos assentamentos, comprovando a sùmula da conquista, organizando o pensamento pedagógico e mantendo vivas e sistematizando as tradições do local onde se encontra a nova escola.

Para o Movimento Sem Terra, ter uma escola fecunda numa área de assentamento, uma escola com raízes próprias, não significa que será dado o vicário papel de sozinha resolver ou transformar os problemas ligados às condições de produção e formação social e política em geral no assentamento. Invés disso, o que se espera da instituição de ensino é sua participação geral na vida do assentamento, construindo e formulando junto à comunidade novas condições do ser e estar no campo. O que para tal vai fornecendo ao campesinato uma estrutura mesclada em forma de conhecimentos científicos e políticos de sabres elaborados desde as crianças, perpassando por todos os indivíduos que compõem o assentamento.

O que se quer da escola ainda é que ajude a formar personalidades saudáveis, criativas e coerentes; que estimule a consciência organizativa das crianças e jovens, respeitando a lógica do desenvolvimento infantil; e ainda de participação real das crianças na produção e organização do assentamento (MST 2017, p. 17).

O movimento que a escola do campo vem a proporcionar com a consolidação da implantação de educação do campo, sob a perspectiva de educação do MST, nos remete a pressupormos que essa educação precisa pactuar com o pensamento emancipatório dos sujeitos de modo integral defendidos por Marx e Engels, onde a prática da liberdade e da boa qualidade de vida deve ser experimentada e vivenciada por todos, não por alguns privilegiados.

Em resumo, podemos perceber a defesa dos rumos educacionais que enxergam escola e comunidade como partes integrantes de um todo que se completam com a junção dos meios de produção prática e teórica, entre o mundo acadêmico e o sociocultural e econômico das pessoas do assentamento, sem, contudo, desvencilhar ou estigmatizar a realidade local.

A transformação social no assentamento não depende somente das ações do Movimento na escola e na comunidade. É preciso que os próprios assentados e

suas famílias desejem experimento a constituição do Novo, rompendo algumas fronteiras de base trabalhista e, em muitas situações, até de expropriação da sua forma de trabalho. Para a escola, realizar este feito, é distinguir em seu próprio conjunto, isto é, 'no seu chão' qual o trabalho necessário e qual o trabalho alienante, pois não são poucos os casos de abusos de poder dentro das escolas de modo geral, mas em particular no campo, onde distam as fiscalizações públicas, bem como os problemas de disputas por cargos no ambiente escolar.

Marx e Engels trabalham com os conceitos de libertação da classe trabalhadora, de emancipação política e de emancipação social como possibilidades de romper relação que separa os trabalhadores enquanto produtores dos produtos do seu trabalho e dos meios de produção [...] esses autores refletem sobre questões do seu tempo, século XIX, algumas das quais persistem até hoje, como as condições materiais e humanas de vida e as relações sociais sobre as quais se assenta a exploração, a dominação e a alienação da imensa maioria da população mundial (Ribeiro 2012, p. 303).

Pautada com o compromisso de colaborar com a construção e reconstrução do ser social dos sujeitos das áreas de assentamento da reforma agrária e comunidades rurais, a escola do campo mais que uma escola, deve viver as experiências que ali acontecem, problematizar o cotidiano e questionar os meios de produção dos contextos locais e regionais para produzir um novo paradigma versado na educação do campo, produzida com sujeitos do campo e para sujeitos do campo.

Neste sentido, constituir um ambiente onde se produza a concepção dialética do conhecimento requer um esforço de resistência, pois há um sistema político anti-assentamentos da reforma agrária popular, anti-educação do campo e anti-escola do campo, cuja preocupação é finalizar, esses três territórios de disputada e conformar os camponeses à mera condição e, por fim, convicção de que quem mora no campo não precisa de educação sistemática e de boa qualidade.

Por volta da década de 1990, o MST já ensaiava qual tipo de escola, qual tipo de professor, qual tipo de trabalho pedagógico seria necessário para dar conta de uma proposta de ensino contra hegemônica do poder do capital, que deveria contribuir com a formação integral das crianças, jovens e adultos no assentamento. Motivo pelo fez um raio-x de como estava a situação escolar nas áreas de acampamento e assentamentos nos estados onde atuava o Setor de Educação e formação. A intenção para a época seria debater os resultados, reorganizar e

fortalecer o pensamento ideológico e remeter ao Setor de Educação do MST atuantes nos diversos estados, uma proposta de educação concisa unificadora e propulsora de mudanças nas áreas (MST, 2017).

No sentido de colaborar com a melhoria e mudança do cenário da educação e fortalecer a interação do tripé Escola-Comunidade-Movimento, o Setor de educação do MST propõe em relação à educação do campo seis Objetivos, oito Princípios com sete recomendações e oito Metas bem distintas. Quanto aos objetivos:

- produzir coletivamente a base de conhecimentos científicos necessária ao avanço produtivo e organizativo dos assentamentos, a começar com uma prática de alfabetização que garanta o processo de leitura e expressão crítica da própria realidade;
- desenvolver uma proposta de educação que proporcione às crianças experiências concretas de transformação da realidade permitindo que, a partir dos desafios específicos do assentamento ou acampamento, elas possam se preparar crítica e criativamente para participar dos processos históricos cada vez mais amplos de transformação;
- ajudar na formação integral de novas personalidades capazes de incorporar em todas as dimensões de sua vida cotidiana valores que estão sendo criados pela prática da luta, rompendo com comportamentos ideológicos próprios da sociedade opressora tais como o individualismo, o autoritarismo, o consumismo, a corrupção, que são obstáculos para o avanço da proposta do Movimento;
- preparar na teoria e na prática para o trabalho manual e intelectual no assentamento e fora dele;
- educar sujeitos com capacidade e consciência organizativa e possuidores de uma visão de mundo refletida e que lhes dê uma clara compreensão de tudo o que ocorre ao seu redor, tanto na natureza como na vida social, em relação ao assentamento e à sociedade como um todo;
- formar sujeitos sociais que saibam construir uma vida racional, produtiva, bela e alegre (MST, 2017, p. 26-27).

O conjunto de objetivos contidos na proposta de educação do campo não se limita apenas a escolas de assentamentos da reforma agrária. Transmite um sentimento de realismo, que transcende o conformismo paralelo existente entre os setores do ensino público, cujas propostas de educação e ensino se limitam à mera ação reprodutivista dos planos e conteúdos de ensino.

Não é interessante ao movimento a perpetuação de profissionais leigos na formação dos quadros escolares. Dessa forma, estabeleceu metas para alcançar a formalização das escolas do campo como viés de luta e resistência, porém fomentada por instituições que mantenha o vínculo institucional com demais segmentos da sociedade. Das oito metas

formuladas pelo MST destacamos a prática de diagnóstico constante da situação das do campo nos estados; buscar do Estado a garantia da criação de escolas no campo, acesso ao ensino formal, legalização das atividades escolares desenvolvidas nos acampamentos, autonomia dos assentamentos nas decisões de todos os processos das escolas do campo, sob a legalidade vigente; capacitar e formar e certificar profissionais da educação; estabelecer relações com instituições amigas do projeto de educação do Movimento (MST, 2017, p. 28-29).

Os princípios pedagógicos do Movimento orientam a escola do campo a não cair na mesquinha ação do isolamento, do trabalho pedagógico findo em si mesmo, do individualismo profissional do professorado. Por outro lado, salientam que a escola do campo e educação do campo devem alimentar a persistência, a justiça, a disciplina, a crítica, a solidariedade a transforma e as tomadas de decisões coletivas. Nessa mesma face, o professor deve sair da condição de mestre para a de orientador, criativista, mediador e incentivador da participação democrática do conjunto escolar e social.

3 EDUCAÇÃO DO CAMPO: DIREITO NOSSO DEVER DO ESTADO

A educação do campo desempenha um papel fundamental no desenvolvimento sustentável das comunidades camponesas, uma vez que contribui para a valorização e preservação do meio ambiente, reorganizando sistematicamente o conhecimento de forma dialética, quando postas em prática as propostas pedagógicas que vem sendo aperfeiçoadas em algumas escolas formais, como as propostas dos movimentos sociais do campo.

Essa importante troca emerge por meio de práticas educativas contextualizadas, e nisto os estudantes são sensibilizados a compreender a importância da conservação dos recursos naturais e a adotar comportamentos responsáveis em relação ao ambiente em que vivem. Além disso, a educação do campo promove o conhecimento sobre técnicas agrícolas sustentáveis, como o manejo adequado do solo e o uso consciente da água, possibilitando uma produção agrícola mais eficiente e menos impactante para o ecossistema.

A conservação ambiental, relacionada à qualidade de vida, tem sido uma preocupação da sociedade há algum tempo. Com isto identifica-se a demanda por atividades que estimulem o desenvolvimento de uma consciência ambiental, não só ecológica, do ponto de vista da natureza, mas também visando às questões sociais, culturais e econômicas, relacionadas à existência humana.

Em outras palavras, uma suposta sociedade sustentável pressupõe a crítica às relações sociais e de produção, tanto ao tipo de valor atribuído à natureza quanto ao uso dos recursos naturais.

O exemplo acima é apenas um dos benefícios que a verdadeira prática da educação do campo pode trazer, não apenas ao campesinato, mas a todo o conjunto da sociedade. No entanto, a educação do campo enfrenta diversos desafios que dificultam sua efetivação. Um dos principais obstáculos é a falta de infraestrutura adequada nas escolas rurais. Muitas delas apresentam condições precárias de funcionamento, com salas de aula improvisadas, falta de material didático e ausência de laboratórios e bibliotecas. Além disso, há também a

dificuldade de acesso à educação para os jovens que vivem no campo, devido à distância entre as comunidades rurais e as escolas, bem como à falta de transporte público adequado.

Para enfrentar esses desafios, foram implementadas políticas públicas voltadas para a educação do campo nos últimos anos. Dentre os avanços conquistados está a criação de programas específicos para atender às demandas das comunidades rurais, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO). No entanto, ainda há medidas que precisam ser implementadas para garantir uma educação de qualidade para todos, como a ampliação do acesso à internet nas escolas rurais e a melhoria da infraestrutura educacional

A formação dos professores que atuam na educação do campo é outro aspecto relevante a ser considerado. É fundamental que esses profissionais recebam uma formação específica que leve em consideração as particularidades e demandas das comunidades do campesinato brasileiro. Isso inclui conhecimentos sobre agroecologia, agricultura familiar e cultura camponesa, além de metodologias pedagógicas adequadas para o contexto rural. A formação continuada também se mostra essencial, de forma que possibilitará aos professores que não são oriundos das áreas de assentamentos da reforma agrária atualizarem-se em um constante processo de fortalecimento de princípios e conceitos acerca dos sujeitos que ali residem, preparando-o para lidar com os desafios e conflitos que, de modo geral afetam a resistência e tecitura da construção do Novo. Tratando de forma resumida, a educação que se deseja no Campo precisa ser indissolúvel do tripé homem, conhecimento e método.

A tarefa da construção de uma pedagogia inspirada no marxismo implica a apreensão da concepção de fundo (de ordem ontológica, epistemológica e metodológica) que caracteriza o materialismo histórico. Imbuído dessa concepção, trata-se de penetrar no interior dos processos pedagógicos, reconstruindo suas características objetivas e formulando as diretrizes pedagógicas que possibilitarão a reorganização do trabalho educativo sob os aspectos das finalidades e objetivos da educação, das instituições formadoras, dos agentes educativos, dos conteúdos curriculares e dos procedimentos pedagógico-didáticos que movimentarão um novo

éthos educativo voltado à construção de uma nova sociedade, uma nova cultura, um novo homem, enfim. Isto vai requerer a formação de professores enquanto intelectuais orgânicos (Taffarel, 2011).

No que diz respeito às metodologias pedagógicas utilizadas na educação do campo, é importante destacar a importância de práticas educativas contextualizadas e participativas. Essas metodologias valorizam o conhecimento local e promovem o protagonismo dos estudantes, estimulando sua participação ativa no processo de aprendizagem. Além disso, as atividades práticas são valorizadas, permitindo aos estudantes vivenciarem experiências concretas relacionadas ao campo.

As transformações sociais, econômicas e tecnológicas no meio rural, forçam a educação do campo enfrentar desafios e oportunidades para o futuro educacional. Por um lado, é necessária uma ruptura com os elementos socioeconômicos relacionados à migração dos jovens para áreas urbanas, os quais determinam a perda de mão de obra no campo, o que em um primeiro momento, seria danoso ao mundo latifundiário como os exemplos históricos dos êxodos rurais. Entretanto, o maior e verdadeiro dano é refletido nas próprias populações dessas áreas que, de alguma forma perderam ou tendem a perder mais do que o latifundiário ou o agronegócio, quando precisam executar o êxodo rural, perdendo, na maioria das vezes, sua identidade histórica e sociocultural.

Por outro lado, a Educação do Campo, tende a fazer a população do campo (pois a Escola do Campo passa a ser também um construto da comunidade camponesa, quando esta consegue assumir a tarefa de incorporar essa escola ao seu cotidiano) enxergar oportunidades de aproveitar as potencialidades do meio rural, como o uso de tecnologias para a valorização da produção agroecológica, em forma de associativismo, entre outras práticas. Para tanto, é fundamental que as políticas públicas sejam direcionadas para garantir uma educação de qualidade no campo, que promova o desenvolvimento sustentável das comunidades rurais e contribua para a redução das desigualdades sociais.

Ao promover a formação educacional dos indivíduos que vivem nessas áreas, é possível fortalecer a economia local, preservar o meio ambiente e garantir a qualidade de vida das populações camponesas. Além disso, a educação do campo

contribui para a valorização da cultura local, resgatando tradições e conhecimentos ancestrais que são fundamentais para a identidade das comunidades.

A educação ofertada à população rural do Brasil tem sido objeto de estudos e de reivindicações de organizações sociais há muito tempo. O art. 28 da LDB estabelece o direito dos povos do campo a um sistema de ensino adequado à sua diversidade sociocultural, (BRASIL, 2013, p. 225).

Não podemos prescindir que há um sistema que busca deturpar o ensino-aprendizagem da educação do campo nos moldes dos movimentos sociais do campo, inclusive quando uma escola do campo assume o compromisso de hastear bandeiras de lutas ou evocar os nomes de membros dos lutadores do povo que em algum momento tombaram pela causa do homem e da mulher do campo. Esse sistema de desmonte da educação do campo se dá pela alimentação de sentimentos de núcleos conservadores que buscam por meio da política, de força policial, ou força jurídica, desarticular as conquistas gerais, mas, sobretudo, educacionais do povo campo, entre elas programas Leis, diretrizes e programas específicos para esta modalidade de ensino.

Além dos ataques constantes sofridos, às vezes de forma vertiginosa, como denunciou o jornal Brasil de Fato sobre a ação do governo ultraliberal de Jair Bolsonaro ao decretar o fim do PRONERA³, a educação do campo enfrenta diversos desafios que dificultam sua efetivação. Um dos principais obstáculos é a falta de infraestrutura adequada nas escolas campesinas. Essa forma de ataque à educação é bastante comum nas escolas urbanas, contudo, nas escolas que estão fora das sedes dos municípios, ela se intensifica, pois, geralmente os casos de denúncias são em menor escala, pouco ouvidos, e em muitas situações até esquecidos. De maneira obstatante, o acesso a recursos educacionais também é limitado nessas escolas (quando as acessam), o que compromete o processo de aprendizagem dos estudantes. Tais desafios evidenciam a necessidade de investimentos e políticas públicas voltadas para a melhoria da educação do campo.

³ O Programa Nacional de Educação nas áreas da Reforma Agrária - PRONERA foi criado em 1998 e desarticulado em 20 de fevereiro de 2020 pelo decreto federal de nº 20.252, do então presidente Bolsonaro. De acordo com a Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária – PNERA, publicada em 2015 pelo IPEA, o Programa foi responsável pela alfabetização, escolarização fundamental, médio e superior de 192 mil camponeses e camponesas nos 27 estados da Federação, (BRASIL DE FATO, 2020), disponível em <https://www.brasildefato.com.br/2020/02/28/com-fim-do-pronera-bolsonaro-ataca-educacao-dos-povos-do-campo>

Para enfrentar esses desafios e atendendo, afinal, as reivindicações dos movimentos sociais e socioterritoriais do campo, são implementadas políticas públicas voltadas para a educação do campo. Dentre os avanços conquistados está a criação de programas específicos para atender às demandas das comunidades camponesas, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) sobre qual trouxemos um breve comentário no rodapé da página anterior, e o Programa Nacional de Educação do Campo⁴ (PRONACAMPO). Mesmo assim, ainda há medidas que precisam ser implementadas para garantir uma educação de qualidade para todos, como a ampliação do acesso e a melhoria da infraestrutura educacional.

A formação dos professores que atuam na educação do campo é outro aspecto relevante a ser considerado. Pois mesmo não sendo este o foco de nossa discussão para este momento, ressaltamos a necessidade imprescindível de que esses profissionais recebam uma formação específica que leve em consideração as particularidades e demandas das comunidades do campo. Isso inclui conhecimentos sobre agroecologia, agricultura familiar e cultura camponesa, além de metodologias pedagógicas adequadas para o contexto local dessas comunidades.

Dentro de um sentido mais abrangente e, tomando as metodologias pedagógicas utilizadas na educação do campo por base para o ensino, é importante destacar a urgência de práticas educativas contextualizadas e participativas. Essas metodologias valorizam o conhecimento local e promovem o protagonismo dos estudantes, estimulando sua participação ativa no processo de aprendizagem. Quando enfim esse aspecto torna-se cotidiano, as atividades práticas são valorizadas e o ensino massivo alienante cede lugar à reorganização epistemológica do ser, permitindo aos estudantes vivenciarem experiências concretas relacionadas

⁴A Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012, conversão da MP nº 562/2012, encaminhada ao Congresso em razão do lançamento do PRONACAMPO, possibilita: a disponibilização e transferência direta dos recursos financeiros da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas; a inclusão dos polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil na assistência financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola.

Disponível em

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13214-

[documentoorientadordopronacampo.pdf&Itemid=30192#:~:text=A%20Lei%20n%2012.695%2C%20de,polos2presenciais%20do%20sistema%20Universidade.](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13214-documentoorientadordopronacampo.pdf&Itemid=30192#:~:text=A%20Lei%20n%2012.695%2C%20de,polos2presenciais%20do%20sistema%20Universidade.)

ao meio onde residem refutando processos desestruturadores e descompassados de sua realidade.

Educação do Campo – e não no campo – causa impacto e provoca de modo geral o provocar aversões aos adeptos do ensino tradicional e burguês elitizado, porque ao mesmo tempo em que questiona o sistema de governo, propõe mudanças. Enquanto propõe mudanças exige que as leis que a implementaram enquanto modalidade de ensino, cumpram seu ordenamento jurídico e faça-se cumprir as políticas públicas que a fomenta. Neste sentido, para Estado burguês e repressor, a educação do campo uma educação que causa risco ao apogeu dos meios tradicionais de transmissão do conhecimento, pois fere o pensamento neoliberal e, atrelada aos movimentos sociais populares apresenta-se como ameaça ao domínio hegemônico do capital.

No pensamento geral da sociedade capitalista, deveu-se aos povos camponeses o lugar do “matuto”, do “jeca tatú”, do analfabeto, entretanto, o que nunca foi levado em consideração é que nos rincões do país quem produziu e ainda produz as riquezas e todas as formas primárias de tudo que é agricultável são os povos do campo. Todas as técnicas de cultivos, estratégias de convivência com secas, buscas de soluções a danos em áreas naturais e animais, são méritos do homem e da mulher do campo. Assim, primar por educação no ambiente de vivências é nada mais que uma forma de se libertar de um sistema opressor-expropriador que nada mais dá à gente camponesa estereótipos em lugar de conhecimento científico.

A educação do campo não se define enquanto educação de ruptura somente por si própria. Mesmo constituída atualmente por lei como uma modalidade de ensino, ela nasce no seio dos movimentos sociais e toma forma e corpo com o Movimento Sem Terra, o qual propõe, junto a milhares de professores da reforma agrária uma proposta pedagógica construída a partir do povo, por sujeitos do campo para sujeitos do campo, como temos resumido no capítulo um desta obra, indicando um sentimento de ruptura com os meios tradicionais de educar.

Em um país como o Brasil, cujo campo agrícola se constitui em dois polos, onde de um lado o agronegócio em crescente efervescência vem aumentando

abruptamente a produção de *commodities*, expropriando os povos originários de suas terras, atacando áreas de terras destinadas à reforma agrária, envenenando solo e mananciais, entre outros atozes de sua extensão, (uma das muitas faces do projeto neoliberal), e no outro polo os povos do campo, outrora tentando sobreviver a esse fato, que nada teve ou tem de efêmero, e buscando sair o reconhecimento de seu lugar de direito como sujeitos de transformação, resta-nos depreender que não estamos vivendo um momento transitório, mas uma luta de classes que, rigorosamente exige da escola aceitação do estar posto ou uma ruptura.

A escola é vista por Gramsci como um dos espaços em que se inscreve a batalha das ideias e a luta pela hegemonia e pelo consenso, e a educação, por sua vez é compreendida como estratégia fundamental no processo de formação do “novo homem” também na perspectiva da superação das relações capitalista. Esse novo homem, capaz de construir o socialismo, deve ser educado para pensar, sentir e agir via uma escolarização que o forme ‘como pessoa de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige’ (Gramsci, 2001a, p. 49 apud Neves, 2005, p. 210).

Não existe educação sem ideologia política ou de classe – bem menos “escolas sem partido”. Os modelos de educação tendem a servir o propósito de uma ou de outra classe social, porém, caberá à escola que currículo incorporar à sua prática, se deverá se resignar ou se revoltar. Sobretudo, é importante frisar que uma escola sem o fortalecimento da identidade cultural, por meio do resgate e valorização das tradições locais, não consegue gerar educação de qualidade com cunho de transformação social, tão quanto não estimula ações participativas, em sentido social e coletivo, onde devem ser incentivados o desenvolver das habilidades sociocooperativas e empreendedoras, como o planejamento e gestão de desenvolvimento comunitário, por exemplo; podendo contribuir para o crescimento econômico e despertando os sentidos da autonomia, da cooperação e da solidariedade, princípios fundamentais para uma formação integral dos estudantes (Brito, 2018).

As perspectivas futuras para a educação no campo são desafiadoras, considerando os problemas socioeconômicos e ambientais que afetam as comunidades do campo. A falta de acesso a serviços básicos, como saúde e

transporte, e as mudanças climáticas são apenas alguns dos desafios que precisam ser enfrentados. No entanto, é possível vislumbrar um futuro melhor para nossas crianças, nossos jovens e adultos do campo, desde que sejam implementadas políticas públicas efetivas e haja investimentos na formação dos professores e na infraestrutura das escolas, atrelados aos projetos de vida e condições econômicas das e para as pessoas que vivem.

O direito e o acesso à educação do campo desempenham um papel fundamental no desenvolvimento social e econômico das comunidades campesinas e assentamentos da reforma agrária e a garantia desse direito promove inclusão social e proporciona oportunidades de crescimento para os indivíduos que vivem ali. Essa garantia também contribui para o fortalecimento da economia local, porque não apenas qualifica os camponeses e seus filhos para trabalho nos setores produtivos agrícolas e agroindustriais, mas também lhes oportuniza protagonizarem os rumos de seus futuros, dando-lhes a condição fundamental de associar conhecimento a suas invenções de mundo, por assim dizer, logo o entendimento é que a escola do campo não é um setor fabril, onde se formam mão de obra qualificada, mas forma-se antes que, sujeitos capacitados a criarem novas maneiras de produzirem sua existência.

É essencial considerar alguns pressupostos, tais como compreender que homens e mulheres são seres histórico-sociais que atuam no mundo concreto para satisfazerem suas necessidades subjetivas e sociais e, nessa ação, produzem conhecimento. Assim, a história da humanidade, é a história da produção da existência humana e a história do conhecimento é a história do processo de apropriação social dos potenciais da natureza para o bem do próprio homem, mediada pelo trabalho.

O trabalho é uma importante mediação ontológica e histórica da produção de conhecimento. Outro pressuposto é o de que a realidade concreta deve ser entendida como uma totalidade, que é síntese de múltiplas relações. A totalidade significa um conjunto estruturado e dialético, do qual ou no qual um fato ou conjunto de ocorrências pode ser racionalmente compreendido pela determinação das relações que os constituem. Desses dois pressupostos decorre um princípio de ordem epistemológica da maior importância, que consiste em compreender o conhecimento como uma produção do pensamento pela qual se apreende e se representam as relações que constituem e estruturam a realidade objetiva. Para apreender e determinar essas relações é exigido um método que parte do concreto empírico – forma como a realidade se manifesta – é, mediante uma determinação mais precisas, chegar às relações gerais, as quais são determinantes da realidade concreta (BRASIL, 2013, p. 228).

As políticas públicas existentes para garantir o direito à educação do campo ainda apresentam limitações significativas. Embora haja legislação específica que reconheça sua importância e estabeleça diretrizes para sua implementação, na prática essas políticas nem sempre são efetivamente aplicadas. A falta de recursos financeiros destinados às escolas do campo e a ausência de programas de capacitação adequados para os professores, espaços insuficientes, falta de laboratórios e campos de experimentos, são exemplos dessas limitações.

A formação adequada dos professores que atuam nas escolas do campo é essencial para garantir uma educação de qualidade nesse contexto. Os profissionais da educação precisam estar preparados para lidar com as especificidades das comunidades do campo, como a diversidade cultural, a realidade socioeconômica e as demandas do setor agrícola, a agricultura tradicional, o associativismo e o cooperativo agrícola.

A valorização da cultura e dos saberes locais é parte integrante da educação do campo. Reconhecer e valorizar os conhecimentos tradicionais dessas comunidades contribui para fortalecer a identidade dos estudantes e promover uma educação mais contextualizada e significativa. Além disso, a valorização da cultura local também contribui para o resgate e preservação das tradições e práticas sustentáveis ligadas ao meio rural (Santos, 2018).

A participação das comunidades do campo na definição das políticas educacionais voltadas para suas áreas é de extrema importância. As decisões sobre a educação no campo devem ser tomadas de forma participativa, levando em consideração as necessidades e demandas específicas dessas comunidades. A participação ativa dos pais, estudantes, professores e demais membros da comunidade contribui para o fortalecimento do vínculo entre escola e sociedade, além de garantir que as políticas educacionais sejam mais adequadas às realidades locais (Silva, 2017).

No entanto, a implementação efetiva do direito à educação do campo enfrenta diversos desafios. A falta de recursos financeiros destinados à infraestrutura escolar, à formação dos professores e ao transporte dos estudantes é um desses desafios. Além disso, a falta de articulação entre os diferentes órgãos responsáveis pela

educação nas escolas do campo e a ausência de um planejamento adequado também dificultam a implementação das políticas educacionais. Para superar esses desafios, é necessário investir na melhoria da infraestrutura escolar, na formação continuada dos professores e na articulação entre os diferentes atores envolvidos nessa modalidade de educação (Oliveira, 2020).

A importância da educação do campo para o desenvolvimento social e econômico das comunidades rurais reside na sua capacidade de promover a inclusão social, o empoderamento dos indivíduos e a melhoria das condições de vida. Através da educação, os povos do campesinato têm acesso a conhecimentos e habilidades que lhes permitem participar ativamente da sociedade, do mercado de trabalho e intervirem ativamente nas moldagens das transformações sociais.

O Estado tem implementado políticas públicas voltadas para a educação do campo. Essas políticas visam garantir o acesso igualitário à educação para todos os estudantes, independentemente de sua localização geográfica. Entre as medidas adotadas estão a construção e reforma de escolas para melhoria da oferta da educação básica, a capacitação de professores para atuarem nessas áreas e a oferta de transporte escolar gratuito. No entanto, é importante ressaltar que a efetividade dessas políticas ainda é limitada e que há a necessidade de um maior investimento e comprometimento por parte do Estado.

Contudo, podemos vislumbrar alguns avanços – mesmo diante de retrocessos de opositores reacionários –, que vão se incorporando naquilo que se constitui como direito subjetivo das pessoas que buscam sair das condições de classe explorada no contexto geral da história do Brasil. No ano de 2002 o Conselho Nacional de Educação estabelece, por meio da Câmara de Educação Básica, a resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, onde destaca no seu artigo 2º, o seguinte:

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, acordando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciências e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

E no Art. 4º O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á

num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável, (Brasil, 2013, p. 282, grifos nossos).

A relação entre a educação do campo e a preservação do meio ambiente é estritamente e fundamental. As escolas do campo desempenham um papel importante na conscientização ambiental dos estudantes, promovendo práticas sustentáveis e incentivando o respeito pela natureza. Através da educação ambiental, os estudantes aprendem sobre a importância da conservação dos recursos naturais e são estimulados a adotarem comportamentos responsáveis em relação ao meio ambiente. Dessa forma, a educação do campo contribui para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a sustentabilidade, entretanto é imprescindível o investimento em laboratórios de campos práticos nas escolas, (Silva, 2017, p. 102-103).

A Educação do Campo apresenta diferenças significativas em relação à educação urbana. Os estudantes das áreas rurais têm necessidades específicas que devem ser consideradas na elaboração das políticas educacionais. Por exemplo, é necessário levar em conta a realidade do meio rural e as atividades econômicas desenvolvidas nessas áreas, como a agricultura, a pesca, e a pecuária. Além disso, é importante valorizar os conhecimentos locais e as tradições das comunidades rurais, incorporando-os ao currículo escolar. A educação do campo deve ser contextualizada e relevante para os estudantes, levando em consideração suas vivências e experiências.

3.1 A Educação do campo na LDB 9394/96

A inclusão da Educação do Campo, incluída no cenário nacional pela LDB 9394/96 externou a extrema importância de garantir o direito à educação para todos os cidadãos, independentemente de sua localização geográfica. Essa medida reconhece a especificidade e as necessidades dos estudantes que vivem em áreas rurais, possibilitando uma educação mais contextualizada e significativa. Mas, esse direito ainda não se concretiza integralmente em todo o país, pois o cenário na maioria dos municípios ainda diverge do que rege o texto dessa lei nacional. Vemos

constantemente escolas deficitárias nas áreas do meio rural, em quase todas as unidades federativas. Mesmo o Estado tendo assumido o compromisso de promover a igualdade de oportunidades educacionais, na tentativa de superar as desigualdades regionais e contribuindo para o desenvolvimento social e econômico dessas comunidades, ainda há muito a se fazer para chegarmos a construir uma educação do campo promotora de igualdade.

A educação do campo possui características próprias que a diferenciam da educação urbana. É fundamental que o currículo valorize a cultura e os saberes locais, reconhecendo a importância das tradições e práticas agrícolas para a formação dos estudantes. Além disso, é necessário promover uma formação integral, que contemple não apenas os aspectos cognitivos, mas também emocionais, sociais e culturais dos estudantes do campo. No texto que colabora para fundamentar as Diretrizes Operacionais para Educação básica nas escolas do Campo, encontramos que é preciso romper com a visão distópica de que é o centro urbano superior em todos os aspectos ao campesinato e, tendo sido essa visão um dos grandes empecilhos para desurbanizar os métodos de ensino nas escolas do campo. denuncia ainda o referido texto que [...]em resumo, há, no plano das relações, uma dominação do urbano sobre o rural que exclui o trabalhador do campo da totalidade definida pela representação urbana da realidade. Com esse entendimento, é possível concluir pelo esvaziamento do rural como espaço de referência no processo de constituição de identidades, desfocando-se a hipótese de um projeto de desenvolvimento apoiado, entre outros, na perspectiva de uma educação escolar para o campo. no máximo, seria necessário decidir por iniciativas advindas de políticas compensatórias e destinadas a setores cujas referências *culturais e políticas são concebidas como atrasadas*, (BRASIL, 2004, p. 30).

Voltando um pouco mais na história da educação para os povos do campo no Brasil, encontramos um Estado omissivo, parafernália opressora à disposição da grande elite detentora da hegemonia política que teve em seu apogeu as condições legais para continuar seus ciclos de aumento e acumulação de bens e riquezas. Tais ciclos determinaram como deveriam ser referendadas as leis que orientavam o ensino no meio rural, o se apresentava menos irrisório que uma educação compensatória.

Esse empreendimento elitista determinou os rumos da educação rural no Brasil durante décadas, repetindo velhos sentimentos de domínios, como o foram durante o período colonial, facetados na maior parte do século XX em leis. É do primeiro congresso da Agricultura do Nordeste Brasileiro, em 1923, por exemplo, o registro da importância dos patronatos na pauta das questões agrícola que deveriam ser cuidadosamente estudadas.

Tais instituições segundo os congressistas, seriam destinadas aos menores pobres das regiões rurais e, pasmem, aos do mundo urbanos, desde que

revelassem poder para a agricultura. Suas estavam associadas à garantia, em cada região agrícola de uma poderosa contribuição ao desenvolvimento agrícola e, ao mesmo tempo, à transformação de *crianças indigentes em cidadãos prestimosos*.

A perspectiva salvacionista dos patronatos prestava-se muito bem ao controle que as elites pretendiam exercer sobre os trabalhadores, diante de duas ameaças: quebra da harmonia e da ordem nas cidades e baixa produtividade do campo. De fato, a tarefa educativa dessas instituições unia interesses nem sempre aliados, particularmente os setores agrário e industrial na tarefa educativa de salvar e regenerar os trabalhadores, eliminando à luz do modelo de cidadão sintonizado com a manutenção da obra vigente, *os vícios que poluíam suas almas*. Esse entendimento, como se vê, associava educação e trabalho, e encerrava este como purificação e disciplina, superando a ideia original que o considerava uma atividade degradante.

Havia ainda os setores que temiam as implicações do modelo urbano de formação oferecidos aos professores que atuavam nas escolas rurais. Esses profissionais, segundo educadores e governantes desenvolviam um projeto educativo ancorado em formas racionais, valores e conteúdos próprios da cidade, em detrimento da valorização dos benefícios que eram específicos do campo, [...] e desconheciam a importância das condições de vida e trabalho para a permanência das famílias no campo (BRASIL, 2013 p. 267-270).

É fato que, após esses períodos, mudanças significativas aconteceram, ora devido à pressão de professores e sindicatos no movimento que conhecemos como Manifesto dos Pioneiros, ora pelas ações de grandes movimentos socioterritoriais, como o MST, movimento que mais tem levantado a bandeira da Educação do Campo e denunciado as ações reacionárias dos setores dominantes aos povos do campo. Também é inegável que houve um aumento significativo no número de escolas em áreas do campesinato todo o país, o que possibilitou um maior acesso à educação para os estudantes dessas áreas. Além disso, houve uma valorização dos profissionais que atuam nesse contexto, com a criação de políticas de incentivo e reconhecimento da importância do trabalho realizado por eles.

Essas conquistas representam avanços significativos na garantia do direito à educação para os cidadãos que vivem no Campo. No entanto, é fundamental promover a formação docente específica para a atuação no ensino, capacitando os professores para lidar com as demandas e peculiaridades dessa modalidade educacional. É preciso também desenvolver políticas públicas específicas que garantam uma educação de qualidade para os estudantes do campo, a fim de que haja uma genuína superação das desigualdades regionais, bem como especificamente entre campo e cidade, no sentido de romper com essa dicotomia,

causadora de preconceitos e estereótipos. Neste sentido Gramsci (1999 p. 94), ressalta a grande importância que há em se reconstruir o ser por meio da atividade da completude, quando diz o seguinte,

Quando a concepção de mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa, nossa própria personalidade é compósita de uma maneira bizarra: nela se encontram elementos dos homens das cavernas e princípios da ciência mais moderna e progressista, preconceitos de todas as fases históricas passadas estreitamente localistas e intuições de uma filosofia que será próprio do gênero humano mundialmente unificado (Gramsci, 1999 p. 94, apud Neves, 2005 p. 217).

Como já temos adiantado, a formação cidadã é um aspecto essencial da educação do campo. Mas não o foi durante quase toda a história da educação ruralista, pois pressupunha intenções e fundamentos baseados na ideia reprodutivista da ideia de dominação. Entendendo que, a perspectiva hegemônica do pensamento burguês ainda é muito forte nas áreas do mundo rural e, principalmente daquelas que não estão sob a influência dos movimentos sociais, torna-se urgente que os estudantes sejam preparados para exercerem seus direitos e deveres como cidadãos ativos na sociedade, entendo assim que, no caso das peculiaridades dos sujeitos do campo, a ideia de cidadania precisa tomar forma e vez, transcendendo disto à emancipação do ser. Isso implica em desenvolver habilidades de pensamento crítico, participação política e respeito aos direitos humanos. Além disso, é importante promover a consciência ambiental e o engajamento com as questões socioambientais, levando em consideração as especificidades do ambiente rural.

As crianças que vivem no campo enfrentam diversas dificuldades para ter acesso à escola. A distância geográfica é um dos principais obstáculos, uma vez que muitas comunidades rurais estão localizadas em áreas remotas, afastadas dos centros urbanos onde se encontram as escolas. Além disso, a falta de transporte adequado é um problema recorrente, pois muitas vezes não há ônibus escolares disponíveis para levar os estudantes até a escola mais próxima. Outro aspecto a ser considerado são as condições precárias das estradas rurais, que podem se tornar intransitáveis durante períodos de chuva intensa, dificultando ainda mais o acesso dos alunos à escola.

Garantir o acesso à educação no campo é imprescindível como um direito fundamental das crianças e jovens que vivem nessas áreas. Isso se deve ao fato de que a educação é um meio essencial para promover a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento social e econômico dessas comunidades. Ao proporcionar educação de qualidade no campo, estamos contribuindo para romper com o ciclo de pobreza e exclusão social que muitas vezes afeta essas regiões.

Por isso, falar da pobreza rural e de sua relação com a questão agrária requer situar o debate numa perspectiva histórica, o que pressupõe entender a conformação histórica e social do país e suas particularidades, especialmente nas áreas rurais. Desta forma, é possível afirmar que a pobreza rural não pode ser concebida como um fenômeno natural, pois se trata de um processo sócio-histórico construído pelo homem. Nesta perspectiva analítica adotada, a pobreza tem seus determinantes centrais de ordem estrutural.

[...] **Caio Prado Júnior** resumiu este processo com a seguinte expressão: “somos hoje o que nós éramos ontem”. Na verdade, aqui ele discutia a formação histórica da economia rural brasileira, a qual se assentou em três pressupostos básicos: monocultura em grandes propriedades; relações de trabalho escravocrata; e produção voltada para o exterior. E é a partir desses três elementos que podemos encontrar grande parte dos determinantes da pobreza rural, inclusive nos dias atuais. [...] Além disso, no caso brasileiro, a pobreza rural também está fortemente associada ao rápido processo de industrialização e de urbanização do país ocorrido a partir da segunda metade do século XX, o qual revelou uma grande contradição: por um lado, verifica-se que ocorreu uma forte expansão da produção física de mercadorias em todas as atividades econômicas, mas, por outro, foram estabelecidos mecanismos que restringiram o acesso a esse conjunto de bens produzidos, o que proporcionou um alto grau de exclusão social, cujo resultado mais visível é a existência até os dias de hoje de elevados índices de pobreza (Sanson, 2012, p. 5).

A sociedade civil, de forma geral também precisa desempenhar seu papel na promoção do acesso à educação do campo, apoiando as atividades extracurriculares voltadas para o desenvolvimento sustentável podendo contribuir para ampliar as oportunidades educacionais no campo. Entre os desafios, está o rompimento com as barreiras preconceituosas que, na maioria das vezes limitam as ações da escola por não se aceitar a discussão de uma educação popular dentro da escola formal por que serem os movimentos sociais os propulsores desse diálogo.

Há muito vem-se tentando criminalizar atitudes sociais e educacionais que divergem da costumeira forma que os sistemas utilizam para ofertar a educação pública no país. Ideologias como ‘escola sem partido’, ‘politicamente correto’, entre outras, tem influenciado diretamente as escolas brasileiras numa tentativa de manchar os feitos que práticas de ensinosa transformadoras e eficientes têm revelado

no meio popular. Esses movimentos se contrapõem à própria dinâmica da escola, na tentativa de impor pela via legal seus meios de dominação e exploração.

Este é mais um daqueles clássicos exemplos impostos (ou introjetados) na educação brasileira, onde o professorado não deve ser ‘professor’ de opiniões e de ideias e estudantes devem apenas seguir o “manual da vida” sem em sua trajetória vivenciar delas os acenas e o contraditório no universo escolar. Diferentemente dos trechos do projeto de lei que busca instituir a ‘escola sem partido’⁵, a Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394/96, estabelece que o ensino deve ser ministrado com respeito à liberdade e apreço à tolerância. A Constituição, por sua vez, prevê o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas nas escolas, assim, entre outros artigos respaldando um conjunto de sentidos autônomo a serem praticadas no meio educacional, como vemos aqui em dois de seus artigos.

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV - Respeito à liberdade e apreço à tolerância, (BRASIL, 2013, p 17).

Além de lidar com a própria rejeição de parte da sociedade, os atores da educação do campo, precisam estar em constante processo de enfrentamento para garantir infraestrutura das escolas rurais para que haja, de fato, um desempenho satisfatório e fundamental na garantia do acesso ao ensino de boa qualidade. A disponibilidade de uma estrutura física adequada é essencial para que os estudantes possam frequentar as aulas regularmente e desfrutar de um ambiente propício ao aprendizado. Além disso, a infraestrutura também está diretamente relacionada à qualidade do ensino oferecido, pois influencia aspectos como o conforto térmico,

⁵ Leia sobre o projeto de lei 7180/2014 ‘escola sem partido’ em <https://educacaointegral.org.br/reportagens/por-que-o-escola-sem-partido-vai-contra-o-papel-da-escola/>, para que sejam constatadas informações mais amplas.

acústico e visual das salas de aula, bem como a disponibilidade de recursos tecnológicos e materiais didáticos.

A falta de infraestrutura adequada nas escolas rurais tem consequências diretas na qualidade da educação oferecida. A ausência de recursos tecnológicos e materiais didáticos dificulta o processo de ensino-aprendizagem, prejudicando o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Além disso, as condições precárias das instalações físicas podem gerar desconforto e distrações durante as aulas, afetando negativamente a concentração e o rendimento dos estudantes.

Escolas das áreas de assentamentos, pleiteadas, conquistadas e acompanhadas pelo Movimento Sem Terra vem dando um salto de melhoria na reorganização de seus currículos, e no processo de ensinagem. Para garantir tal feito o Movimento vale-se da dinâmica determinada na LDB 9394/96, nos artigos 1º, 2º e 3º, que torna legal as suas ações educativas que evocam, como determina esta lei o envolvimento da família, as relações dos estudantes com o mundo do trabalho, com suas experiências e, com a preparação para o mundo social e do trabalho.

Diante desses desafios e das demandas contidas nas pautas de lutas movidas pelo povo do campo, o Estado tem implementado iniciativas para melhorar a infraestrutura das escolas no meio rural, porém, sob as tomadas de lutas e pressões dos movimentos sociais. Uma das ações adotadas é a construção de novos prédios escolares, visando proporcionar ambientes mais adequados e confortáveis para os alunos. o governo também tem investido na disponibilização de recursos tecnológicos, como computadores e acesso à internet, buscando reduzir a exclusão digital no campo e promover a inclusão digital dos estudantes rurais, mas ainda são ações pífias em relação as inúmeras demandas das escolas do campesinato.

A participação da comunidade local nas exigências da educação de qualidade é outra característica que deve começar a surgir no cotidiano dos povos do campo para a melhoria da infraestrutura suas escolas. Através do envolvimento ativo dos moradores da região, é possível identificar as principais necessidades e demandas locais, contribuindo para a elaboração de projetos mais eficientes e adequados à realidade da comunidade. Além disso, a participação da comunidade também

fortalece o sentimento de pertencimento e valorização da escola, estimulando o engajamento dos alunos e professores (Begnami, 2019).

Uma infraestrutura adequada nas escolas rurais traz uma série de benefícios para a educação no campo. A priori, ela contribui para o aumento da qualidade do ensino oferecido, proporcionando um ambiente favorável ao aprendizado e facilitando o uso de recursos tecnológicos inovadores. Além disso, uma infraestrutura adequada também valoriza os profissionais da educação que atuam nessas escolas, oferecendo condições de trabalho mais dignas e incentivando sua permanência nessas áreas (Campos, 2018).

O Brasil precisa romper com as ideias de que o Campo é atrasado e, para tanto precisa de “políticas compensatórias”. É preciso entender que não é somente a lei que levará os investimentos da educação do campo a outro patamar, são necessárias ‘revoltas’ contra o positivismo compensatório nos investimentos de ensino nas escolas do campo. A proposição deverá ser a de ‘reparação histórica’, correção nos investimentos como determinam as legislações vigentes e igualdade de investimento nas esferas governamentais: federal, estaduais e distrital, municipais.

O teórico e professor Miguel Arroyo, salienta que os Movimentos Sociais vêm perfazendo uma trajetória infinda durante décadas para introduzirem e manterem o Campo nas pautas das políticas públicas de governo. Porém a morosidade para esse processo ainda insiste em permanecer ativa. Para além, de ‘compensação’ e até mesmo ‘correção’.

Uma das funções de uma política pública deveria ser superar essas análises. Incentivar e criar condições para que ultrapassados olhares e imaginários o campo, e especificamente sobre a educação, sejam confrontados com dados pesquisas e análises sérias. A realidade da Educação do Campo e de seus condicionantes históricos é desconhecida. Assumi-la na agenda pública como uma primeira tarefa estimular seu conhecimento. Pôr em ação as agências, capazes de pesquisar, analisar, diagnosticar essa realidade [...] exigirá, ainda, criar mecanismos para que uma visão nova, mais realista, menos estereotipada do campo oriente os diversos agentes da educação: Ministérios, Secretarias estaduais e municipais e

municipais, Conselhos de Educação. Que uma nova visão oriente a formulação de políticas e formação de profissionais e reorientação de currículos, produção de material didático etc. (Arroyo, 2004, p. 92).

No contexto do ensino no campo, as estratégias pedagógicas devem levar em consideração a diversidade cultural e social dos alunos. É fundamental que os professores adotem abordagens inclusivas, valorizando o conhecimento prévio dos estudantes e promovendo a participação ativa de todos. É também necessário utilizar metodologias que estimulem o protagonismo dos alunos, como projetos interdisciplinares e atividades práticas relacionadas ao cotidiano. A utilização de recursos didáticos e tecnológicos é uma ferramenta importante para auxiliar os professores na sua prática pedagógica no campo, mas a falta de acesso à internet e a escassez de recursos financeiros podem ser obstáculos para a utilização dessas ferramentas, porém, é possível buscar alternativas viáveis, como o uso de materiais impressos e a criação de espaços de aprendizagem colaborativa.

É necessário que essas políticas contemplem não apenas a formação inicial dos docentes, mas também programas de atualização e capacitação ao longo da carreira. Além disso, é importante que haja investimentos em infraestrutura nas escolas rurais, garantindo condições adequadas para o desenvolvimento das atividades educacionais.

Existem experiências bem-sucedidas de formação de professores para atuar no Campo que merecem destaque. Algumas instituições de ensino superior têm desenvolvido programas específicos voltados para a preparação dos futuros docentes da Educação do Campo em parceria com Movimentos Sociais e Sindicais, contemplando tanto aspectos teóricos quanto práticos e, mesmo não sendo totalitário o número de permanência desses profissionais nas áreas do campo, essas iniciativas têm apresentado resultados positivos, contribuindo para a valorização da educação do campo e o fortalecimento das comunidades do campo.

Projetos e iniciativas voltados para a melhoria da qualidade do ensino, como a implementação de escolas itinerantes e a oferta de cursos profissionalizantes, têm contribuído para superar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes das comunidades do campo. Na tentativa de superar os altos índices hereditários do

analfabetismo e da falta de formação no campo, o Estado promove programas de incentivo à permanência dos jovens nas áreas do campo, como bolsas de estudo e auxílio financeiro, como é o caso do Projovem Campo-saberes da terra. De certo modo, programas como estes têm sido eficazes na redução da evasão escolar, mas ainda são insólitos, dadas as grandes dimensões do campesinato brasileiro.

Esses casos de sucesso fornecem exemplos concretos de práticas pedagógicas eficazes e estratégias bem-sucedidas, que podem ser replicadas em outras instituições. Além disso, ao analisar as experiências dessas escolas campo, é possível identificar os fatores-chave que contribuíram para o seu sucesso, permitindo uma compreensão mais aprofundada dos desafios enfrentados e das soluções encontradas, por meio da participação, financiamento e colaboração social.

Os principais desafios enfrentados pelas escolas rurais incluem a falta de recursos financeiros e materiais, a dificuldade de acesso à formação continuada para os professores e a distância geográfica entre as comunidades. No entanto, as instituições que obtiveram bons resultados educacionais conseguiram superar esses obstáculos por meio de estratégias inovadoras e adaptadas à realidade local. A participação dos movimentos sociais e o envolvimento da comunidade são fundamentais nesse processo e isso é o que permite o compartilhamento de responsabilidades e a busca por soluções conjuntas.

A participação da comunidade no processo educacional das escolas do campo é um fator determinante para os resultados positivos alcançados. A colaboração entre pais, professores e demais membros da comunidade fortalece o vínculo entre a escola e o contexto em que ela está inserida. Além disso, essa participação permite uma maior compreensão das necessidades locais e possibilita a implementação de projetos educacionais mais alinhados com a realidade dos estudantes.

As condições estruturais das escolas do campo desempenham um papel relevante para bom ou mau desempenho dos estudantes. Aspectos como salas de aula adequadas, bibliotecas bem equipadas, acesso à internet e transporte escolar são a mola estrutural para o bom funcionamento desses estabelecimentos de ensino. Entretanto, algumas observações sobre esses aspectos não podem cair no

esquecimento, para (Arroyo, 2004) sempre houve 'agentes' do ordenamento público os princípios da educação do campo constituída em lei sobre muito pressão do MST e outros movimentos sociais do campo.

Esses agentes, segundo o autor, por décadas constroem estruturas precárias, contratam professores em regime temporário, disponibilizam materiais em escassez, causando a precarização do ensino, de forma que bons resultados tendem a se perderem face às demais condições gerais das escolas campesinas, movendo um sistema mesquinho de cunho de barganha meramente política. Acrescenta mais que,

A reprodução do uso privativo do sistema público é uma das determinantes mais perversas na produção do atraso e da precarização da educação dita rural. Reivindicar que seja assumida na agenda pública deverá significar criar mecanismos compulsórios de superação desse tradicional uso privado do público.

Este talvez seja um dos aspectos mais delicados e ao mesmo tempo mais urgentes a ser assumido se se pretende um trato realmente público da Educação do Campo. Não se trata, pois, de revitalizar ou reforçar a velha política "privatista" do público, mas superá-la como um fardo incompatível com a obrigatoriedade dos governos de garantir o direito à educação dos cidadãos brasileiros que trabalham e vivem no Campo (Arroyo, 2004).

Com base em estudos de caso realizados, foram apresentadas conclusões e recomendações visando melhorias para educação do campo. Entre as conclusões, destaca-se a importância de políticas públicas específicas para as escolas rurais, que considerem suas particularidades e necessidades. Recomenda-se o fortalecimento da formação continuada dos professores, o estímulo à participação da comunidade e o investimento em infraestrutura adequada. É preciso somar toda uma gama de esforços e práticas pedagógicas inovadoras na educação do campo para garantir uma educação de qualidade e promover o desenvolvimento integral dos alunos.

Ofertar formação continuada, como parte das políticas públicas em educação do campo aos professores é essencial para atualizá-los sobre novas práticas

pedagógicas e promover a troca de experiências entre eles. Através dessas formações, os professores têm a oportunidade de conhecer diferentes metodologias e estratégias de ensino que podem ser adaptadas à realidade da educação no campesinato. Além disso, a formação contínua contribui para o fortalecimento da identidade profissional dos professores, incentivando-os a buscar constantemente a melhoria de sua prática pedagógica. Essa troca de experiências entre os professores também é importante para que eles possam compartilhar desafios e soluções encontradas no contexto da educação.

A valorização da cultura local na educação rural é fundamental para promover a identidade e o pertencimento dos estudantes. Resgatar tradições e conhecimentos tradicionais no processo educativo possibilita que os alunos reconheçam e valorizem sua própria cultura, além de contribuir para a preservação do patrimônio cultural da comunidade. Essa prática também introduz conceitos ao ensino, como regionalismo, localização geográfica, mediação entre os diferentes contextos das comunidades do campo e, também da cidade, por assim dizer.

O papel das famílias na educação de modo geral. No caso de escolas de acampamentos e assentamentos da reforma agrária, essa prática estreita também os laços entre escola e comunidade, resultando em contextos de sucesso no processo educativo. Dessa forma quando a escola passa a ser interpretada pelas famílias como espaço de aprendizagem e participação conjunta, surgem novas contribuições para a construção de uma relação de parceria, fortalecendo o vínculo entre todos os envolvidos no processo educativo, mas também fortalecendo o amento das influências locais no currículo das aprendizagens.

[...] Quando os assentados querem uma escola voltada para a sua realidade, eles estão, antes de tudo, fazendo uma crítica ao modelo de escola que conhecem e que é o tradicional em nossa educação. Então, quando tentam resolver os seus problemas educacionais, na prática passam a participar da construção de alternativas para as escolas brasileiras em geral, em especial àquelas localizadas no meio rural. Ou será que um ensino que ajude a entender e a transformar a realidade, que vincule teoria e prática, que prepare para um trabalho concreto e para uma cidadania plena, não são bandeiras comuns a todos os movimentos de transformação da educação que conhecemos?

O que acontece é que a relação escola-comunidade, possível num Assentamento, está permitindo a este grupo avançar mais rapidamente na definição concreta de uma escola alternativa. Talvez seja por isso que cada vez mais entidades de educação e de pesquisa estão chamando ou

visitando os professores de assentamentos, para conhecer e discutir suas experiências...

“A principal luta hoje é para que os professores tenham maior conhecimento e consigam mudar a educação nos assentamentos. Desde a organização da escola até o modo de ensinar...”(Bernadete). Mas não é fácil mudar. E não são todos os professores de Assentamento que já conseguiram fazer esta trajetória da escola tradicional à escola “diferente”, e muito menos os que já chegaram à consciência de uma proposta alternativa de educação. Por isso, uma das maiores bandeiras de luta no Setor de Educação é hoje, a da formação do professor, ou seja, sua capacitação técnica e política para a construção prática desta proposta. Na realidade, esta formação se deu e se dá no dia a dia da sala de aula, bem como da sua organização como setor específico do MST e da sua participação na organização geral do Assentamento ou Acampamento, a cada discussão e a cada tentativa de buscar soluções para os novos problemas surgidos (MST, 2005, p. 21).

Para movimentos sociais como o Movimento Sem Terra, é urgente que não somente as escolas trabalhem o acolhimento e a inserção das famílias ativamente nas decisões, mas também que outros órgãos de Estado cumpram a legislação criando campanhas definitivas para a participação dessas famílias na vida escolas dos estudantes e na participação das construções e definições curriculares. Em outras palavras, se não houver o definitivo esforço das entidades federadas para o estímulo da participação das famílias no construto da educação, jamais poderemos afirmar que há resiliência da família no papel educacional dos estudantes a partir do chão da escola.

3.2 A Educação do Campo na ótica das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo

A Educação do Campo é um direito fundamental dos cidadãos que vivem nas áreas rurais, sendo essencial para garantir o acesso à educação de qualidade e contribuir para o desenvolvimento social e econômico dessas comunidades. Nesse sentido, as diretrizes operacionais para a educação básica no campo têm como objetivo propiciar por meios e mecanismos constituídos na legislação, uma educação contextualizada,

Art. 5º as propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igual e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos arts. 23,26, e 28 da Lei nº 9394/96, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. (BRASIL, 2013, p. 282).

Dessa forma, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo são instrumentos normativos no Brasil que garantem a oferta dessa modalidade de educação em todo o território nacional, além de orientar as práticas educacionais em contextos rurais. Elas reconhecem as especificidades e demandas próprias das comunidades do campo, destacando a importância de uma educação que considere a realidade local, valorizando a cultura, a história e as práticas agrícolas.

Tais diretrizes foram estabelecidas de forma a dar enfoque às responsabilidades dos sistemas de ensino em relação ao atendimento escolar, em qualquer território, considerando a perspectiva do direito. Isso implica o respeito pelas diferenças e a adoção de políticas de igualdade, com ênfase na qualidade da educação escolar sob a ótica da inclusão. Assim, as diretrizes para o ensino no campo, em alinhamento com as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), propõe medidas para adaptar a escola à realidade da vida no campo.

Para a legislação brasileira a educação do campo, ou educação rural, transcende a concepção convencional ao abranger não apenas os espaços florestais, pecuários, mineradores e agrícolas, mas também ao incorporar os ambientes pesqueiros, ribeirinhos, extrativistas, dentre outros. Nesse contexto, o campo vai além de ser simplesmente “aquilo que não é cidade”, configurando-se como um campo de possibilidades que potencializa a conexão entre os seres humanos, a produção das condições sociais de existência e as realizações na sociedade humana.

Art. 6º O Poder Público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regimento de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, proporcionará Educação Infantil, e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não o concluíram na idade prevista, cabendo, em especial aos Estados, garantir as condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL, 2013, p. 283).

Fazendo-se um paralelo entre o que descreve o 6º parágrafo das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo, encontramos as desconformidades existentes entre o que está neste dispositivo e o que realmente vem sendo praticado durante as mais de duas décadas de sua promulgação. E o que mais nos duvidamos sobre quanto a plena implementação dessas diretrizes é a

capacidade que os órgãos federados têm de cumpri-las, porém circundam ano após ano sem a devida mobilidade para tal. O fato é que, como viemos discutindo antes, há um desígnio propositado pela própria formulação da ideia de sociedade que os princípios elitistas prevaleçam em detrimento das classes socialmente menos favorecidas e, que principalmente ao Campo, a oferta de uma educação de excelência alternaria a ordem da lógica do domínio do capital.

Toda legislação constituída em prol do campesinato brasileiro, não foi criada por 'boa vontade política'. Podemos dessa forma, afirmar que as conquistas das legislações que dão bases legais para a coexistência da Educação do Campo no aparato geral das modalidades de ensino, também são resultantes de muita mobilização dos movimentos sociais do campo, de ações de ocupações a instâncias governamentais por grupos das militâncias sociais para se fazer valer dentro dos preceitos legais a instituição de valores e vivências, como distingue (Frigotto, 2017)

O que Marx nos lega, portanto, como algo fundamental é o método dialético materialista histórico mediante o qual se pode compreender a especificidade, as contradições dos diferentes modos de produção da existência humana e como estes foram superados. O ponto central da concepção materialista histórica e do método científico de apreendê-la é o de que, para entender o processo histórico real, o ponto de partida não a política, a ciência, a arte, a religião, a educação, mas como se definem nas relações sociais a *produção dos meios de vida imediatos*. É para sustentar e reproduzir essas relações sociais de produção dos meios de vida imediatos que estrutura uma determinada forma de estado, instituições políticas, científicas e educacionais, e as ideias, teorias, ideologias etc. (Frigotto, 2017 p. 213-214).

A efetividade da educação do campo requer políticas públicas que englobem investimentos em infraestrutura escolar, transporte seguro e de qualidade, formação continuada dos professores e acesso a recursos pedagógicos específicos. Deve-se levar em consideração que os estudantes que vivem em áreas rurais enfrentam desafios significativos em relação ao acesso à educação de qualidade. Conforme vimos há um confronto no mundo das ideias e concepções de ser, de totalidade, homem, meios de produção.

Então, o que temos não é falta de recursos efetivamente para fazer-se as verdadeiras mudanças na educação das escolas rurais, mas sim, concepções de dominação, as quais são postas em riscos eminentes quando os meios existenciais

de como estão estruturadas as camadas sociais são questionados por vários fatores e fenômenos, entre estes a educação.

Depreendendo o pensamento de Marx, sobre como se estruturam as relações sociais e de poder, torna-se vantajoso ao poder capitalista a não transcendência dos desafios ligados a estrutura das escolas rurais, bem como a presença irregular dos estudantes em sala de aula e a significativa evasão escolar, frequentemente associada às responsabilidades relacionadas ao trabalho agrícola, e isso constitui desafios substanciais no contexto educacional rural, mantendo sempre a manutenção da mão de obra barata e a exigência de muitos estudantes do meio rural em abandonarem a escola para forçosamente contribuírem para as atividades familiares, criando dessa forma uma dinâmica complexa, da qual a escola finda por não conseguir concorrer com as responsabilidades práticas e econômicas do cotidiano familiar.

A necessidade de equilibrar a educação com as demandas do trabalho agrícola frequentemente resulta na interrupção dos estudos por parte dos estudantes rurais. A importância econômica das atividades agrícolas para muitas famílias rurais intensifica a pressão sobre os estudantes para que participem ativamente nas tarefas diárias, muitas vezes em detrimento de sua presença regular e permanência na escola.

Portanto, nesse contexto, é crucial reconhecer que a evasão escolar não é simplesmente uma questão de falta de interesse ou motivação, mas sim uma resposta a circunstâncias complexas e desafiadoras. A necessidade urgente, portanto, é desenvolver estratégias específicas que abordem essas complexidades de maneira ampla e sensível. Isso implica não apenas em flexibilizar os métodos de ensino, mas também em integrar a educação com as realidades práticas do trabalho no campo, reconhecendo e valorizando as habilidades adquiridas nesse ambiente (Freire, 2014).

Essa realidade sublinha a urgência de desenvolver estratégias específicas para combater a evasão escolar nas áreas rurais. A implementação efetiva de medidas que considerem as peculiaridades do contexto rural, como programas flexíveis de ensino, horários adaptados ou mesmo a integração de práticas

educacionais com as atividades agrícolas, torna-se essencial. Além disso, é crucial envolver ativamente as comunidades locais, pais e responsáveis para criar um ambiente de apoio que compreenda e respeite as demandas tanto da educação quanto do trabalho no campo. Essas estratégias direcionadas são fundamentais para enfrentar a complexidade desse desafio e para promover uma educação mais inclusiva e adaptada à realidade desses estudantes (MST, 2005, p. 41).

Dessa maneira, identificando pontos de interesse e propondo uma metodologia de ensino que leve em consideração o patrimônio sociocultural que os estudantes carregam consigo, é possível transformar aquilo que se apresenta como dificuldade para algo que incentive e motive os alunos a participarem das aulas. Em outras palavras, existe a possibilidade de se propor eixos temáticos a serem explorados pela educação formal de acordo com as necessidades laborais dos territórios em que a escola está assentada. Ou seja, aproveitar a 'leitura do mundo' desses alunos como mola propulsora da 'leitura da palavra' por parte deles.

Sem uma formação direcionada e adequada, os professores podem não estar plenamente cientes das nuances particulares do meio rural. Essa falta de conscientização pode resultar em métodos de ensino genéricos, inadequados e em um currículo que não se mostra relevante ou aplicável à vida dos estudantes das escolas rurais. Dessa forma, seria difícil envolver e motivar esses alunos, limitando, assim, a eficácia do processo educacional.

Além disso, a formação genérica pode não preparar adequadamente os professores para enfrentar desafios típicos do meio rural, como a sazonalidade do trabalho agrícola, a distância entre comunidades ou a escassez de recursos. Isso pode levar a uma grande frustração do professor para com seus alunos e, até mesmo, em relação a sua própria prática. Desmotivando-o a continuar nesse posto de trabalho e reduzindo sua qualidade de vida e trabalho.

Dessa maneira, um professor generalista, sem formação específica para atuar na educação rural, pode negligenciar oportunidades para promover o engajamento dos alunos, desenvolvimento de habilidades práticas e valorização dos conhecimentos locais. Com isso, tanto alunos quanto professores sofrem com a falta

de motivação e com o desinteresse, levando a diminuição da qualidade do processo educacional.

Nas Escolas do MST não pode ter um professor qualquer. O professor deve ser alguém que entenda dos conteúdos: matemática, história, português... Alguém que saiba o jeito de ensinar bem às crianças. Também deve acompanhar as crianças no trabalho. Ajudar as crianças a se organizarem. Não deve decidir as coisas sozinho. Deve levar as crianças a tomarem decisões.

Mas isto ainda é pouco. O professor deve participar da vida do Assentamento. Só dar aula não chega. Deve participar das discussões e ações principais do Assentamento como um todo. O professor só será professor de verdade quando assumir de corpo, mente e coração estes princípios pedagógicos e os princípios do MST. Quando fizer sua a luta pela terra, pela produção, como a luta pela educação. Quando participar das lutas do Assentamento e dos trabalhadores em geral. O professor do MST deve ter preparo político e técnico. Deve ter clareza da proposta política dos trabalhadores sem terra e trabalhadores em geral. Deve estar CAPACITADO para coordenar a caminhada coletiva das crianças. Deve buscar sempre um preparo melhor através de leitura, cursos e conversas com outros professores. É importante que o professor do MST participe do SINDICATO dos professores e do SETOR DE EDUCAÇÃO do MST (MST, 2005, p. 36).

Portanto, a formação dos professores que atuam na educação do campo é uma peça crucial para o aprimoramento da qualidade do ensino. Investir na capacitação dos educadores, com foco em metodologias participativas e no entendimento das particularidades do meio rural, é fundamental para garantir uma educação de qualidade.

A formação de professores direcionada à realidade do campo é um imperativo para garantir uma educação de qualidade e relevante nas áreas rurais. Este processo educacional vai além de fornecer habilidades técnicas; ele abraça a compreensão profunda das particularidades, desafios e potenciais das comunidades rurais (Fernandes, 2017).

Ao enfatizar práticas pedagógicas contextualizadas, a formação visa capacitar os professores a adaptarem os conteúdos curriculares de acordo com a realidade específica do ambiente rural. Isso implica não apenas em transmitir conhecimento teórico, mas em integrar experiências práticas, exemplos locais e a própria história de vida dos estudantes das áreas rurais. Ou seja, deve-se propor uma educação dialógica, que promova a integração de educação formal e experiência da

comunidade. Dessa forma, a aprendizagem torna-se mais significativa, conectada ao cotidiano dos alunos e passível de aplicação prática em suas vidas (FREIRE, 2015).

A valorização da cultura local é outro pilar crucial dessa formação. Isso significa reconhecer e incorporar os saberes tradicionais, as tradições, os costumes e as peculiaridades culturais das comunidades rurais no processo educacional. Ao fazer isso, os professores não apenas fortalecem a identidade cultural dos estudantes, mas também promovem um ambiente de aprendizagem inclusivo, onde as diferentes perspectivas são respeitadas e celebradas (Arroyo, 2019).

Além disso, como abordado anteriormente, a formação de professores para o meio rural deve abordar estratégias específicas para lidar com os desafios únicos encontrados nessas áreas. Isso pode envolver a criação de métodos de ensino flexíveis para lidar com a sazonalidade do trabalho agrícola, a escassez de recursos ou a distância entre as comunidades. Os professores precisam estar equipados para enfrentar esses desafios de maneira eficaz, garantindo que todos os estudantes tenham acesso igualitário a uma educação de qualidade. Nesses termos, determinam as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, sem perder de vista a Constituição Nacional de 1988 e a LDB 9394/96 que,

Art. 14 O financiamento da educação nas escolas do campo, tendo em vista que determina a Constituição Federal no art. 212 [...] e a regulamentação do Funda de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do Magistério (Lei nº 9.424/96), será assegurado mediante cumprimento da legislação a respeito do financiamento da educação escola no Brasil.

Art. 15 No cumprimento do disposto no § 2º do art. 2º, da Lei nº 9.42/96, que determina a diferenciação do custo-aluno com vistas ao financiamento da educação escolar nas escolas do campo, o Poder Público levará em consideração: [...]

II – As especificidades do campo, observadas no entendimento das exigências de materiais didáticos, equipamentos laboratoriais e condições de deslocamento dos alunos e professores apenas quando o atendimento escolar não puder ser assegurado diretamente nas comunidades rurais, (BRASIL, 2013, p.284).

Em última análise, a formação de professores voltada para o meio rural é um investimento fundamental para construir uma educação que não apenas atenda às demandas acadêmicas, mas também promova o desenvolvimento integral dos estudantes e contribua para o fortalecimento das comunidades rurais. Conforme o

trecho acima, a legislação completa o aparato que dá sustento às formas de financiamento da educação do campo, desde sua instituição, manutenção, formação de professores e demais orientações. Para superar os desafios, é imperativo o fortalecimento das políticas públicas específicas para a educação no campo. Investimentos significativos são necessários para melhorar a infraestrutura das escolas rurais e garantir que ofereçam um ambiente propício ao aprendizado.

Considerando-se que a participação ativa da comunidade na gestão escolar é um elemento essencial para construir uma educação no campo de maior qualidade. Uma escola mais inclusiva e democrática, com envolvimento dos pais, agricultores familiares e lideranças comunitárias na definição de políticas educacionais contribui para garantir que as diretrizes operacionais para a educação básica no campo sejam efetivamente implementadas. Essa parceria entre a escola e a comunidade é crucial para alinhar os objetivos educacionais às necessidades locais e para criar um ambiente educacional mais envolvente e relevante.

Participação real dos assentados na escola significa a criação de conselhos escolares: espaços coletivos de decisão sobre quem serão os professores, quem vai coordenar o dia a dia da Escola, qual será a relação da Escola com a organização do Assentamento, quais são as melhorias necessárias na infraestrutura e como conquistá-las, como implementar os princípios pedagógicos de que estamos falando aqui, e o que priorizar nos estudos de cada ano ou semestre, letivo etc. (MST, 2005, p. 42).

Vinculado ao que institui o pensamento contido nas Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, o Movimento Sem Terra, busca em sua trajetória toda a organicidade entre seus setores e a construção da escola do campo com vista a mudanças no cenário posto, para de fato efetivar a participação social no meio educacional fazendo-se cumprir o que está legislado. Entretanto, vale salientar que essas diretrizes levam em consideração as especificidades da educação rural, discorrendo sobre a obrigatoriedade de se constituir um currículo e um plano político pedagógico diferenciado para esse tipo de escolas.

Por fim, as escolas do campo e a educação rural, constituem-se em uma oportunidade visando os novos tempos em que a sustentabilidade e a preservação ambiental são valores importantes para a sociedade. Pela sua localização geográfica, em áreas rurais, essas escolas oferecem uma vantagem única ao proporcionar aos estudantes um contato direto com a natureza. Esse aspecto

favorece uma aprendizagem mais contextualizada e contribui para o desenvolvimento de uma consciência ambiental. Valorizar essa proximidade com o meio ambiente nas estratégias pedagógicas pode enriquecer ainda mais a experiência educacional no campo.

É preciso ter em mente que os processos que estabeleceram leis que tornam a educação uma obrigação para os entes federados é uma conquista do povo da classe trabalhadora do campesinato brasileiro. Tal fato se deu a duras custas, pois camponeses e camponesas mobilizados em movimentos sociais enfrentaram um sistema público que, mesmo atualmente, segregam pessoas que são “incompatíveis” à maneira que é concebida a educação brasileira, que sumariamente segue modelos americanos e europeus para satisfazer as elites ou bancos financeiros de grupos internacionais.

Sendo a Educação do Campo um conjunto de conjunto de referências para a constituição integral da formação do ser, e, sendo sua verdadeira efetivação nas áreas onde há a militâncias de movimentos sociais, compreendendo assim, áreas de acampamentos e assentamentos da reforma agrária, logo não se enquadra nos padrões de educação formal estabelecidas pelos princípios do pensamento burguês. Contudo, é a Educação do Campo a modalidade de ensino que mais tem se destacado no meio social nas últimas décadas, e isso se deve a dois princípios básicos: 1) porque seu fortalecimento se dá mediante desafios reais medidos no cotidiano, fato muito comum na realidade do Movimento Sem Terra que constitui nos acampamentos suas escolas itinerantes e ali o ambiente desafiador não é apenas ensinar a ler e escrever, mas discutir com todos os membros de seus núcleos de base como organizar a luta e transpor os desafios; 2) a escola do assentamento, territórios de desafios mais abrangentes (pois é ali que estão se formalizando as associações, adentrando os órgãos públicos locais, principalmente, para convergir as demandas dos assentados em ações de direito público) é a vanguarda e realização do desejos pós conquista da terra e, por razão tal, a nova comunidade de assentados vê ali a oportunidade de criar o novo e reinventar seu modo de viver e de aprender.

3.3 Educação formal nas escolas de ensino básico no campo dentro da perspectiva do Movimento Sem Terra.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra teve origens na década de 1970, durante o regime militar no Brasil. Nesse período, a concentração de terras era alta, e a distribuição fundiária desigual causava inúmeras injustiças sociais nas áreas rurais. A luta pela reforma agrária começou a ganhar força como resposta a essas condições (Arroyo, 2019).

A constituição do MST como movimento social organizado aconteceu na década de 1980, reunindo trabalhadores rurais que buscavam reivindicar o direito à terra para a produção agrícola. O Movimento rapidamente se espalhou por diferentes regiões do Brasil, realizando ocupações em grandes propriedades improdutivas. Os sem-terra buscavam chamar a atenção para a necessidade de reforma agrária, exigindo uma distribuição mais justa das terras e o acesso a condições dignas de vida para os trabalhadores rurais.

Os objetivos do MST são claros: buscar a realização da reforma agrária, com a distribuição justa das terras improdutivas, e garantir os direitos dos trabalhadores rurais. A luta pela terra é entendida como uma forma de combater as desigualdades sociais e promover a justiça no campo. Além disso, o MST também busca a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, baseada nos princípios da solidariedade e da cooperação.

Ao longo das décadas, apesar da resistência de grupos políticos ligados aos latifúndios e grandes propriedades, o MST passou a expandir suas ações para além da luta pela terra, envolvendo-se em questões mais amplas relacionadas à agricultura sustentável, educação no campo, e participação política. Nesse sentido, é importante abordar a maneira como esse Movimento de trabalhadores influencia e ajuda a promover a educação no campo, uma vez que em vários assentamentos de trabalhadores vinculados ao MST têm escolas em seu território.

O MST reconhece e entende que na Educação do Campo há uma ferramenta estratégica para a conscientização e o empoderamento dos trabalhadores do campo de si e do mundo à sua volta. Para o Movimento a educação pode ser um catalisador poderoso de transformações sociais ao proporcionar aos indivíduos as

habilidades e o conhecimento necessários para uma participação crítica e ativa na sociedade

Dessa forma, a Educação no Campo é importante para capacitar os trabalhadores rurais, não apenas fornecendo conhecimentos acadêmicos, mas também promovendo uma compreensão aprofundada das dinâmicas sociais e políticas que permeiam seu contexto rural, fato que provoca desconforto aos grandes grupos detentores do poder no Brasil.

Nesse sentido, a educação é percebida como um instrumento capaz de transcender os limites da sala de aula, alcançando um impacto significativo nas vidas das comunidades rurais. A formação de sujeitos críticos e atuantes é um objetivo fundamental dentro desse ponto de vista, onde se busca não apenas o desenvolvimento individual, mas também a capacidade de transformação coletiva.

A presença de escolas do campo e nos assentamentos, bem como a visão da educação como agente de conscientização e empoderamento, está intrinsecamente ligada à missão mais ampla do movimento, que busca promover uma reconfiguração social e política no ambiente rural. Entender a Educação do Campo por este viés é também compreender a imensa necessidade de fixar os trabalhadores no campo, convergindo suas relações sociais à terra. Dessa maneira, a educação deve atender às demandas existentes nas comunidades do campo, permitindo que os filhos dos assentados e, eles próprios tenham educação formal de qualidade e bem delineada para o contexto em que vivem.

Nesse contexto, a relação entre o MST e a educação no campo emerge como uma possibilidade necessária na construção de um caminho para a justiça social e a igualdade, refletindo uma compreensão profunda das interconexões entre educação e a melhoria das condições de vida e trabalho no campo. Ou seja, a educação é percebida pelo MST não apenas como um direito fundamental, mas como uma ferramenta fundamental à emancipação política e transformação social dos trabalhadores rurais.

Precisamos em cada assentamento partir de uma avaliação da realidade em que se encontram nossas escolas, nossos processos educativos, quantas crianças, jovens e adultos não estão estudando. E fazemos um plano de superação a partir das diretrizes políticas que temos. Para determinadas

tarefas urgentes, precisaríamos adotar o método de frente de massa, e realizar uma espécie de mutirão no assentamento e acampamento, para que todos se envolvam e ajudem a resolver os problemas.

Precisamos incorporar, como método de trabalho, incluir as tarefas da educação como parte das tarefas das brigadas e como parte de nossa organicidade permanente dentro dos assentamentos e acampamentos. O conjunto do MST deve compreender e se envolver com as tarefas da educação como uma missão permanente de todo militante (MST 2017, p. 98-99).

O MST reconhece que, ao oferecer acesso à educação de qualidade, está proporcionando não apenas a aquisição de conhecimento acadêmico, mas também promovendo o desenvolvimento pessoal e coletivo dos estudantes das escolas do meio rural. Ao combater a exclusão, a marginalização e as disparidades educacionais enfrentadas por essas comunidades, Não obstante, busca criar um ambiente propício para o florescimento de suas identidades e potenciais individuais e coletivos. E são a partir desses coletivos que começam a constituírem pessoas com uma consciência mais crítica, alinhadas com o objetivo da reforma agrária, da busca por justiça social e a concretização dos direitos humanos, sumariamente negados às populações do campo.

Capacitar os sujeitos do campo, implica em fornecer-lhes um conjunto abrangente de habilidades e conhecimentos que não apenas enriquecem suas vidas acadêmicas, mas os preparam para enfrentar os desafios práticos inerentes à vida no campo. Esse aspecto da capacitação vai além do ambiente da sala de aula e se estende ao desenvolvimento de competências essenciais que são diretamente aplicáveis às circunstâncias específicas encontradas nas comunidades rurais.

Ao dotar os estudantes das Escolas Campo com habilidades práticas, como técnicas agrícolas sustentáveis, gestão de recursos naturais, produção coletiva do meio, organicidade comunitária, outras aptidões relacionadas à vida no campo, está-se dando a eles as oportunidades de um salto de qualidade no caminho que trilham em busca – às vezes conscientes e, às vezes não – da continuidade do ser integral em suas vidas, como agricultores, nas terras de suas famílias, inventores dos meios de produção da terra, das suas culturais e de modos de coexistirem com a natureza e a sociedade. Isso significa que ao mesmo tempo, podem buscar fortalecer ainda mais sua formação acadêmica buscando universidades e institutos federais, para continuar seus estudos (MST, 2017, p. 109).

Essa abordagem integral ressalta o compromisso do MST não apenas com o acesso à educação, mas com uma educação que verdadeiramente capacita os trabalhadores rurais a enfrentarem os desafios complexos de suas realidades e a contribuírem ativamente para a construção de um futuro mais justo e equitativo; em outras palavras, cidadãos capacitados, conscientes de seus direitos e capazes de contribuir para a transformação positiva de suas comunidades.

Outro fator que merece nossa atenção é o de que este Movimento de lutas alcançou notáveis conquistas na educação no campo, investindo em escolas itinerantes nos acampamentos da Reforma Agrária com estrutura organizada pelas mãos dos próprios acampados. O MST consegue antecipar qual seja o perfil das escolas nos futuros assentamentos. O grande feito aqui se distingue pelo fator mobilizador e sensibilizador da ação coletiva que instrumentaliza objetivos que se inserem nas práticas cotidianas da escola Itinerante. Em alguns estados essa escola já conta com o apoio do Estado, porém toda mobilização para seu funcionamento e construção pedagógica surge da organização do conjunto dos agricultores, educadores e Setores dos coletivos do Movimento (MST, 2017, p. 103-104).

A relação entre educação e transformação social no MST é evidente. Contudo, desafios persistem, como a falta de infraestrutura nas áreas rurais e resistência do poder público em apoiar as demandas do Movimento. O preconceito e desconhecimento sobre a atuação e o trabalho do MST também atrasam parcerias estratégicas, com isso as ações estratégicas são atrasadas e o potencial de crescimento das comunidades limitado.

A falta de do fortalecimento efetivo das políticas públicas para a educação do campo, sobretudo em comunidades de assentados integrantes do MST, evidencia a negligência do Estado, refletindo-se na ausência de planejamento efetivo e investimentos adequados: a falta de estrutura nas escolas, professores capacitados, distância entre escolas e comunidades, ausência de valorização e falta de estímulos da cultura local e desigualdade de oportunidades educacionais são créditos que o Estado brasileiro leva em sua conta, visto que a legislação como é notório apresenta a dimensão que é o cuidar da educação como uma modalidade de ensino sob os aparatos legais.

Mesmo diante das dificuldades, os desafios podem ser superados nos futuros ou neste presente período. Para tanto, o Movimento precisa passar a ser visto não como inimigo da sociedade, de um pensamento burguês elitizado que vê na acumulação do capital a forma de se reinventar para continuar sempre seu ciclo exploratório. Dessa forma, entendemos não ser presunçoso entender o MST como uma força mobilizada e mobilizadora em um conjunto das ações prático-teórico que emerge das insatisfações, do contraditório e que, exige por meio das lutas de pressão ao Estado a verdadeira escrita dos novos capítulos da história de homens e mulheres do campo; não só para promover a educação de qualidade nos assentamentos, como, também, para realizar de fato a reforma agrária necessária ao país (Arroyo, 2018).

Vimos passar durante anos por nossos olhos e, até mesmo vivenciamos nas áreas do campo, problemas ligados diretamente à baixa qualidade da educação e à falta de investimento nas escolas de assentamento, para os meios de produção dessas áreas e para o fortalecimento da agricultura. As políticas públicas para a agricultura e para o ensino no campo parecem não existir em função das pessoas do que vivem ali, fazendo com que muitos camponeses queiram desistir de continuar em seu lugar por não mais conseguir lidar com os descasos do Estado nem com as consequências das intempéries causadas pela ação da natureza.

Para quem precisa da escola pública, vai entender que ela é um lugar “onde se vai estudar”, para o mundo europeu ela surge como o “lugar do ócio”, pois quem podia frequentá-la na antiguidade eram os homens que não tinham o que fazer com seu tempo, sim não precisavam se preocupar com o trabalho, isso outras pessoas faziam por eles. Dessa forma, apenas deveriam desfrutar desse ócio.

É preciso desconstruir o pensamento educacional que não contribui para o crescimento do ser integral. E neste sentido a escola deverá cumprir com um papel crucial, contributivo e transformador, despindo-se das velhas práticas – pois uma escola apenas transmite conteúdos não serve aos interesses populares – e reconhecendo seu verdadeiro lugar no meio onde se insere. Neste sentido, formar a classe trabalhadora nos contextos educacionais sem perder de vista as dimensões sociopolítica e histórico-social requer uma desconstrução de si e uma reinvenção (MST, 2017, p.110).

Não é possível vislumbrar um novo caminho na educação de homens e mulheres do campo sem, contudo, refazer os caminhos da escola e, neste sentido, é preciso que ela seja assumida pelas mãos de quem conhece melhor a realidade dos estudantes que vivem no campo, os próprios camponeses. São eles quem conhecem as “dimensões geográficas de seu trajeto até a roça, quem sabe das dimensões matemáticas de seu plantio: quantidade de sementes a utilizar com a dimensão adequada de seu terreno etc”.

Para a construção da escola do campo para sujeitos do campo que efetive verdadeiramente o que o propõem as diretrizes operacionais para a educação do campo, será preciso um esforço múltiplo composto com diversos desafios, entre eles o de não teorizar ou “guardar na biblioteca da escola” o pensamento e teorias sobre o ensino nas Escolas do Campo.

É evidente que não há receita pronta. O que temos são caminhos já trilhados por entidades que buscam os meios necessários para fazer existir e de conduzir um processo de formação que se encaixa e colabora com a existência e transformação dos sujeitos do campo.

A partir da compreensão que o maior defensor da Educação do Campo tem sido o Movimento Sem Terra, o qual não apenas defende essa modalidade de educação, mas também propõe em vários documentos como desenvolver seus processos de ensino, depreendemos que não é possível fazer Educação do Campo sem a participação dos movimentos sociais do campo, a destarte de cunho libertador-transformador revolucionário. Em consulta a esses documentos é possível percebermos que a educação praticada e exigida aos órgãos públicos por movimentos sociais como o MST, não é um fator exclusivista, mas apenas uma forma de romper com a educação dualista que é enxergada na sociedade, a qual trabalhador e filho de trabalhador recebem fracionada/deficitária e os filhos da elite a recebem integralmente (MST, 2017, p. 112).

É fato que o MST (2017), não questiona o *lócus*, onde acontecem os mecanismos educacionais das elites, mas sim, como o Estado tem menosprezado a classe trabalhadora, beneficiando a classe burguesa. Dessa forma, ofertar meios financeiros e estruturais para que a educação e o ensino dos trabalhadores sejam

paritários à educação dos filhos da elite, é função exclusiva do Estado. Mas, é o que se processa em também “no chão da escola” que vai dizer se essa educação está transformando ou apenas facetando o ensino, daí a imprescindível participação das comunidades locais no seio da escola, para que esta seja absorvida pelas urgentes transformações sociopolítica, histórico-culturais, vivenciadas ou desejadas pelos povos do campo.

As proposições apresentadas pelo MST para a Educação do Campo preveem composições estruturais, no sentido pedagógico prático, desde a educação infantil ao ensino superior – neste momento não aprofundaremos esses pontos – que movem com toda a estrutura do assentamento ou comunidade rural. Elas fomentam a ideia de formação dos sujeitos do campo em eixos de ensino e, principalmente no ensino médio, que postulam a permanência dos educadores nas escolas não apenas por matérias de estudos, mas por eixos temáticos que condizem com as práticas cotidianas dos estudantes, mas também que esses estudantes tenham um tempo comunidade para fortalecerem suas aprendizagens, sendo acompanhados por profissionais de ensino, não apenas na escola, mas também fora dela (MST, 2017, p.116-117).

Essa prática de ensino, também conhecida, por pedagogia da alternância, contribui para o nascimento da pesquisa na vida dos estudantes da educação básica, uma vez que ela ajuda confluir tempos escolares com parte dos tempos que os estudantes vivem nas suas áreas ou assentamentos. Essa relação tende também a fortalecer os vínculos dos estudantes com a sua comunidade, uma que integraria à sua vida acadêmica os contextos da realidade do assentamento nos campos das questões sociais, mas também em campos específicos como agricultura, economia e associativos. Outro aspecto relevante que não deve passar sem a devida observação, é o do intenso engajamento que a escola precisa ter para que os jovens das áreas do campo e, especificamente dos assentamentos tenham a dimensão da importância do trabalho, sendo necessário, por tanto, espaços de experimentos na escola e de co-produção de experiências que podem e vem dando certo na comunidade nas áreas agricultura, da ciência biológica, criação de animal de pequeno e meio portes e convivências com as adversidades naturais, (MST, 2017).

Com base na perspectiva de educação do Movimento, depreendemos que é preciso a existência nas escolas de Educação do Campo uma dialética entre a escola e o mundo do trabalho, partindo da própria escola. Esse trabalho, diferentemente do trabalho alienante e hegemônico do capital, deve estabelecer as relações dos sujeitos com as realizações práticas do ser integral, conforme as observações de Ricardo Antunes:

[...] a busca das alternativas presentes na práxis humana, encontra-se fortemente apoiado sobre decisões entre alternativas. “O ir-além da animalidade por meio do salto humanizador conferido pelo trabalho, o ir-além da consciência epifenômica, determinada de modo meramente biológico, adquire, então, com o desenvolvimento do trabalho, um momento de fortalecimento, uma tendência em direção à universalidade”. Tem-se aqui, portanto, a “gênese ontológica da liberdade, que aparece pela primeira vez na realidade como alternativa no interior do processo de trabalho (...) Se concebemos o trabalho em seu sentido original – como produtor de valores de uso – como forma ‘eterna’ que se mantém através das mudanças nas formações sociais, isto é, do metabolismo entre homem (sociedade) e natureza, torna-se então claro que a intenção que define o caráter da alternativa está direcionada para as transformações nos objetos naturais, desencadeadas pelas necessidades sociais” (Antunes, 2009 p. 138-139).

Nesse pequeno texto, ANTUNES (2009) nos traz à reflexão a importância do trabalho para o meio social, e assim por dizer, nos meios educacionais, também. O autor faz um alerta quanto a importância de o trabalho vivo “não morrer” como vem sendo no mundo cada vez mais capitalista, onde se sobre sai quem detém os meios da produção do trabalho. Por outro lado, inscreve que é o trabalho do homem e sua relação com a natureza, a constituição ontológica e o ponto de partida para sua humanização. Dessa forma, quando a escola institui, mecanismos que interliguem ensino ao mundo do trabalho consciente, o aprendizado pode se tornar mais eficiente e constitutivo.

4 ESCOLA DO CAMPO PARA SUJEITOS DO CAMPO

Discutimos desde os capítulos anteriores, até aqui, uma construção que cruza pensamentos e abordagens referentes à Educação do Campo para quem reside no campo, onde ainda se travam lutas constantes para que se constituam direitos essenciais o acesso ao ensino básico de boa qualidade, saúde e dignidade como princípios básicos das existências dessas pessoas, considerando suas realidades. Este capítulo tem por objetivo compreender o espaço pesquisado – Escola do Campo Marta Pernambuco, no sentido generalizante dos impactos com o advento de sua criação, discutindo os resultados da pesquisa, bem como, distinguindo em cada subseção a proposta de investigação, conforme apontada no projeto.

Para a efetivação prática da pesquisa foram tomados alguns caminhos metodológicos necessários, além dos já descritos no pré-projeto, como, observações práticas gerais do cotidiano da escola-campo de pesquisa, bem como atividades e projetos desenvolvidos na unidade educacional, não como parte principal para a composição desta obra, mas como parte dos subsídios necessários ao aprofundamento do conhecer a práxis escolar. Algumas dessas observações serão apresentadas em forma de discussão no desdobrar de cada subseção.

Levando-se em consideração que o pesquisador está inserido na comunidade, onde se situa o conjunto da escola pesquisada e, ao mesmo tempo, também é membro da instituição, um esforço redobrado fez-se necessário, para o cumprimento da tipologia natural, a fim de se resguardarem os dados dos registros investigativos sem, contudo, motivar influência direta sobre o meio investigado (Fontana, 2018, p. 63).

A tipologia das peculiaridades da pesquisa, necessariamente nos remeteu à utilização do método histórico-dialético. Conforme Fontana (2018, p.58), o método histórico busca compreender cenários construídos pelas atividades dos indivíduos nos seus campos sociais e políticos, dentro da materialidade racional desenvolvida entre os seres humanos. Tal materialidade e comportamento relacionais não se

orquestram de maneira harmônica, contudo, em termos de conflituosidade, onde há sentidos de desconstrução para novas construções, impactando os modos de vida dos indivíduos.

Contudo, nossa proposta metodológica buscou se desvencilhar um pouco do discurso do “método correto”, doutra forma, estaríamos mais uma vez reafirmando a fuga do conflito da busca pelo novo, bem como demonstrando a mera passividade já instituída em tantos outros textos acadêmicos.

Fazendo duras críticas aos métodos comuns e generalizantes, independentemente onde aplicados, mas principalmente à resolução de problemas sociopolíticos e ideológicos, István Mészáros (2012, p. 302-303), destaca que é no mínimo ilusório se pensar que metodologias convencionais possam dirimir os conflitos de interesses sociais inconciliáveis. Tratando o assunto sob um aspecto mais estrito, não é a metodologia comum que vai apontar os caminhos necessários à transcendência do que já está posto. Pois todo método, em dado momento, pode fundamentar determinada necessidade social, transitória e articulante, porém, chega o momento que ‘do topo à base social, dadas as formulações antagônicas estruturantes no meio econômico, social e político, nada mais restará de métodos anteriores, senão, abordagens monumentais em documento de uma época passada’ (Mészáros, 2012 p. 307).

Para István Mészáros, cada período histórico apresenta suas alternativas conforme a objetividade onde se aplicam os métodos e as mudanças tendentes ou impostas. Entretanto, metodologia implica em compromisso ideológico por quem se propõem a compreender as correlações de força do meio social humano.

Certamente, as restrições estruturais fundamentais, correspondentes as características das forças em questão, finalmente prevalecem, e cumulativamente até estreitam a margem de ação possível das forças sociais rivais, uma em relação à outra. Não obstante, a escolha inevitável de uma alternativa específica em detrimento a outras carrega um compromisso ideológico igualmente inevitável com determinada posição. Além disso, tal escolha também traz a necessidade de se realinhar à perspectiva geral, em sintonia com o curso de ação objetivamente adotado e implícito na alternativa escolhida, combatendo desse modo não apenas o adversário, mas até as possibilidades rivais que poderiam surgir no mesmo lado da confrontação social fundamental. É por isso que todo grande sistema de pensamento, inclusive a orientação marxiana da crítica social, é simultânea e “incorrigivelmente”, também uma ideologia (Mészáros, 2012 p. 310).

Confrontar o pensamento conformista é uma variante necessária à forma de pensar uma metodologia que ajude a desconstruir o que se está posto, para conseqüentemente, construir uma nova relação com o saber e as aprendizagens que dialogam com a própria existência do ser, no meio social onde os indivíduos estão inseridos, independentemente da forma como se relacionam suas atividades. Sejam no meio educacional, político, familiar ou mesmo trabalhista.

João Pedro Stedile, afirma que nossas pesquisas devem dialogar como a mudança social. Neste sentido, mudança social implica em colaborar com o processo das transformações que se ensejam no rol das realidades pesquisas. Em que o pesquisador estabeleça relação ativa com a vida local e não seja apenas um observador, mas também agente de transformação.

Ressalto então que nós incorporamos essa ideia como parte do método, da necessidade de fazer a pesquisa primária lá na realidade, que vá nos ajudando a desnudar como acontece na prática.

Também aprendemos nesse processo a importância da interação com o povo, de dialogar com a nossa classe, porque no fundo, como foi dito aqui, o verdadeiro objetivo de nossa pesquisa é transformar a sociedade e a força motora de transformação da sociedade é o povo organizado. Insisto que o conhecimento tem que servir ao povo e não para publicar. Se aquele livro não ajudar o povo a dominar e interpretar sua realidade para transformá-la, a pesquisa e o conhecimento se transformam diletantes e às vezes penderes (Stedile, 2008, p.19-20).

Tratando dessa forma, passemos à compreensão – ainda que resumida – da chave do materialismo histórico-dialético, que fundamenta nossa discussão sobre a metodologia em campo, a qual assimilou a necessidade da pesquisar o campo de ação das práticas e dos impactos gerais entre as articulações sociais, políticas e educacionais dentro de uma estrutura aparentemente concebida por um sistema regido pelas fundamentações do capital dominante. Dessa forma, podemos incluir que,

O materialismo histórico-dialético submetido aos rigores do desenvolvimento histórico poderá modificar-se naquilo que seja relevante e a História assim determinar. Até aqui, no meu entendimento, Marx continua sendo um crítico imbatível da estrutura de funcionamento do sistema capitalista e *sua superação* e conseguiu isso fazendo uso de um método que continua sendo uma das melhores formas que conseguimos construir historicamente de estudar a realidade, penetrar nessa realidade e construir categorias de entendimento sobre ela. E de modificá-la.

Uma das dificuldades que enfrentamos ao tentar entender o materialismo histórico-dialético é o fato de que ele rejeita qualquer tentativa de

formalização das suas maneiras de operar, do seu processo – daí sua característica dialética. Isso cria uma dificuldade, porque a nossa cultura é a cultura dos manuais, principalmente no campo da pesquisa. É cultura do manual de pesquisa. É a cultura da etapa.

O corre que o materialismo histórico-dialético rejeita a estratégia do manual. E essa rejeição é da sua própria natureza, por ser dialético (Freitas, 2008, p. 46-47).

Em uma das mesas temáticas do II Seminário Nacional ‘o MST e a pesquisa’ realizado em 2007, na Escola Nacional Florestan Fernandes, o professor Luiz Carlos de Freitas, tomando por base o estudo sobre o materialismo histórico-dialético de Karl Marx, enfatiza que as realidades pesquisadas não podem ser esquecidas nas entrelinhas dos resultados das pesquisas, contudo levadas em consideração para avanço nas trincheiras e frentes de lutas por dignidade e equidade do meio social onde se pesquisa.

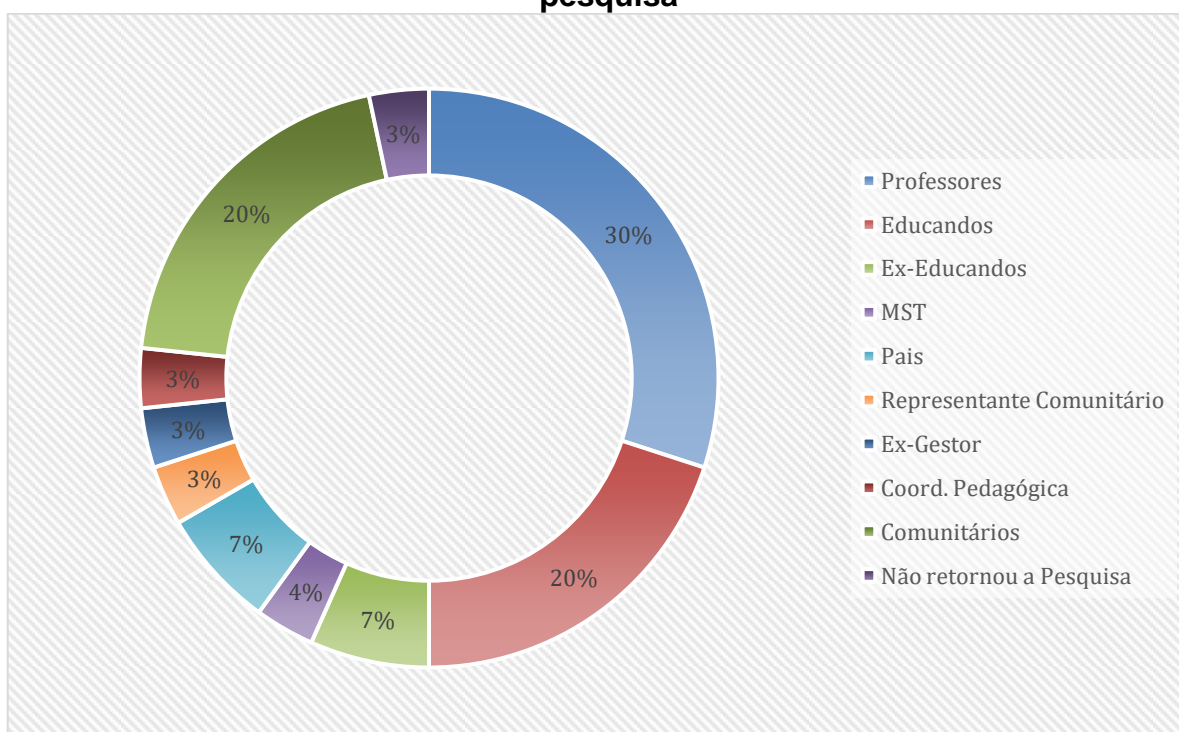
Dessa forma, depreendemos que o campo onde se realiza a pesquisa não é um mero objeto de onde se obtêm elementos para a formalização da pesquisa e depois torna-se algo obsoleto. Porém, um campo vivo e passível de intervenção para mudanças, cujas transformações passem a ser parte intrínseca de todo um corpo onde a práxis se perpetua a partir da observação do que existe e é praticado no cotidiano.

Em outras palavras, não podemos reduzir a pesquisa a ideia de melhor conhecer a realidade. Não deve ser essa a sua função, porque ainda há pouco conhecimento sobre como intervir na realidade de forma política e de como avançar na transformação social (Arroyo, 2008). É, portanto, pensando nessa realidade e na sua transformação que a metodologia da pesquisa deve ser desenvolvida, a fim de contrastar o que está posto por um sistema que reduz a população a massas e que, define quais devem ser os padrões sociais.

Passemos às próximas seções para compreendermos como se deu o tratamento da pesquisa e quais resultados foram obtidos a partir das observações e entrevistas, feitas via questionários. Contudo, é fundamental compreender que a nossa investigação previu entrevistar um público de 40 pessoas (de forma voluntária), por meio de questionários semiestruturados, distribuídos em 9 grupos distintos para compreender o universo abrangido pela escola-campo de pesquisa,

descrito nas subseções deste capítulo. Sendo que em média 70% dos indivíduos retornou a pesquisa os quais destacamos no gráfico abaixo por segmentos da escola e da comunidade, contudo, sem deixar de inserir o não retorno à pesquisa lançada.

Gráfico 1 – percentual dos grupos que retornaram os questionários da pesquisa



Fonte: Manoel Felipe da Silva (2024). A partir de dados de coleta em 2024, com estruturação do Microsoft Excel 2010.

Ressaltamos que nosso propósito final não é quantificar esta investigação, entretanto, julgamos necessário trazer o gráfico acima como mostra referencial do público previsto. Também salientamos que as perguntas dos questionários diferem conforme a especificidade de cada grupo entrevistado, contudo algumas peculiaridades como impactos, realidades e perspectivas, estão alinhadas a todos os questionários, pois daí devem advir algumas conclusões que vão nos auxiliar com o norte do nosso embasamento prático.

A quantidade dos questionários respondidos referentes aos grupos ex-gestores, Coordenação Pedagógica e MST, seguiu a conformidade proposital para estes. Dessa forma, podemos sustentar que este objetivo foi alcançado, trazendo elementos suficientes para endossar nossas análises.

Outra orientação é que também não é nosso propósito seguir uma ordem linear de discussão quanto aos grupos entrevistados, mas apresentar os elementos como resultados e abrir uma nova discussão desses na busca de uma compreensão da realidade vista sob as óticas dos sujeitos que compõem os mais diversos segmentos sociais, político e educacionais do universo investigado. Neste universo alguns nomes fictícios para preservar as identidades das pessoas entrevistadas.

4.1 Objeto da Pesquisa: a escola Marta Pernambuco, estrutura e peculiaridades

A escola do Campo Marta Pernambuco, como é conhecida por todos carinhosamente, resulta de um vasto processo de lutas. A sua construção está atrelada diretamente ao histórico de formação do Assentamento Rosário, cujo início se deu a partir de 1996 com a ocupação da fazenda. Após algumas ordens de despejos, ao longo do primeiro ano de formação do acampamento. Sendo expedida a emissão de posse da terra em 1997, dando início à organização dos lotes de moradia e de plantação.

Figura 2 – imagem da entrada central de Escola Estadual do Campo Professora Marta Pernambuco no Assentamento Rosário, Ceará-mirim/RN

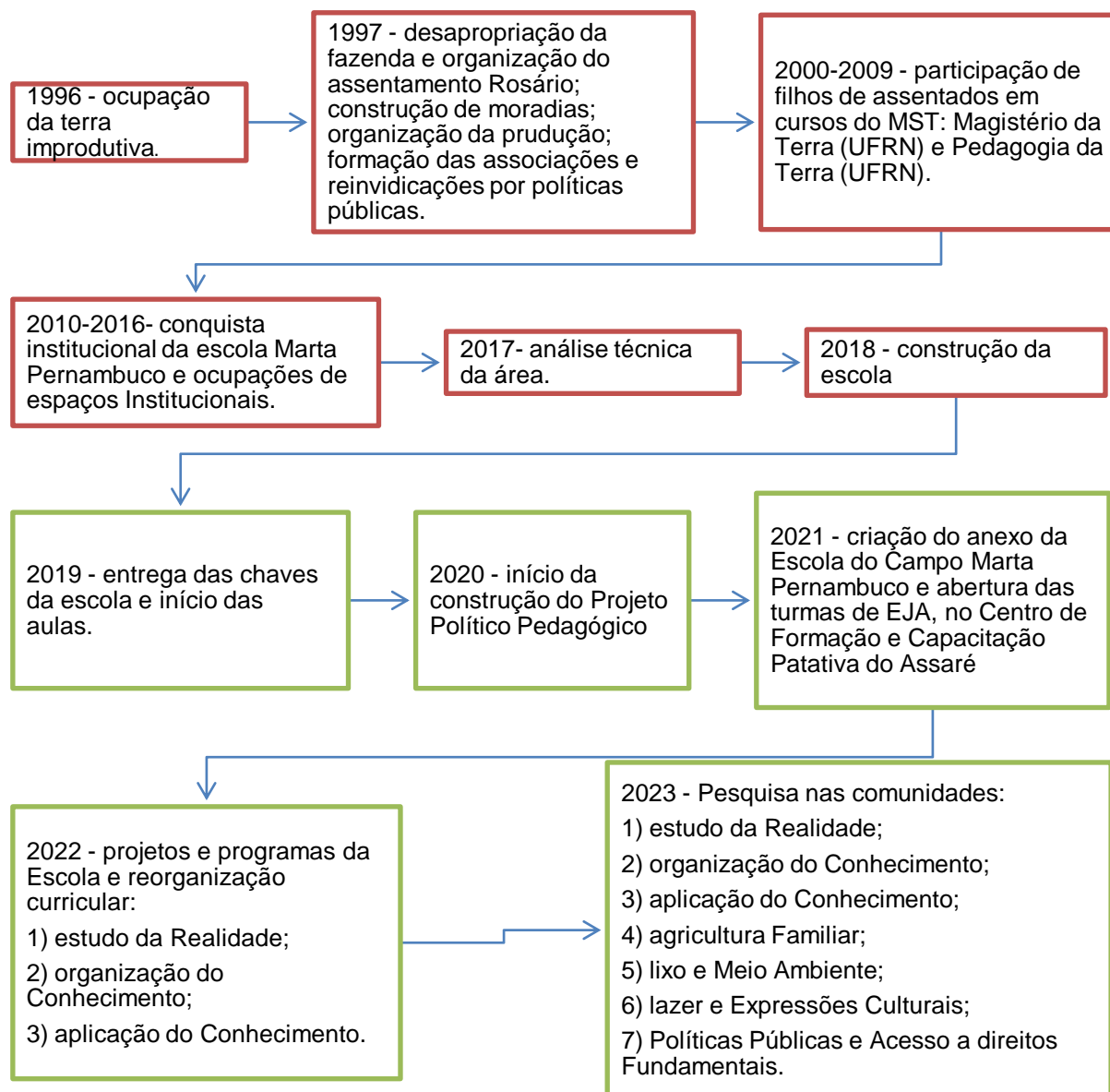


Fonte:Manoel Felipe da silva (2020)

Para compreender melhor esse contexto traçamos uma linha do tempo, descrevendo toda a trajetória que marca as vivências de lutas e conquistas dos indivíduos que de alguma forma estavam presentes no contexto histórico do

assentamento Rosário e das lutas travadas pelo MST no RN. E a partir deste ponto, com base nas falas das entrevistas do pessoal que compõe o corpo gestor da escola, ou que milita no Movimento Sem Terra, compreendemos que há toda uma articulação em torno de um projeto de conquista, conforme o esquema apresenta.

Quadro 1 – Esquema mental básico da linha do Tempo relacionado à Escola Marta Pernambuco de 1996 a 2023



Fonte: Ramiro Teixeira (2024)

Na etapa dos questionários voltados a membros do Coletivo de Educação do MST no Rio Grande do Norte, da Coordenação Pedagógica da escola e a Gestores que estiveram dentro do processo dessa Escola do Campo, desde seu início, obtivemos resultados quase simétricos em suas narrativas, o que desperta o

entendimento de um constante movimento de entaves e destraves em torno de algo que representa mais que uma simples estrutura física a ser implantada. Um esforço coletivo sustentado pela utopia próxima a ser vislumbrada pelo ideário pautado nas trincheiras da inconformidade sobre o que está posto. Os relatos seguintes são resultantes das várias entrevistas realizadas e nos dão uma descrição mais precisa desse esforço coletivo:

Sim. A escola foi pautada desde o início do assentamento, como uma demanda urgente e necessária. Junto ao MST, ocupamos por várias vezes BR's e o INCRA. Foi um processo de muita luta e muitas ocupações até chegar a conquistar, (Maria, Ceará-mirim, jun. 2024).

Desde a luta pela conquista da terra, a base de tudo, e a construção de onde através da mobilização e discussão com os órgãos públicos, juntos com os trabalhadores sem-terra. Demos início ao processo de construção e efetivação da luta, do nome, da busca nesse processo de luta de uma escola do Campo e no Campo. (Macedo, Ceará-mirim, jul. 2024).

Sim. Foi processo de luta travada pelo MST como fortalecimento da luta pela terra, (Roger, Ceará-mirim, set. 2024).

Desse grupo de específico de entrevistados, todos concordam também que a construção de uma Escola do Campo, precisa demandar esforço mútuo cuja inferência ensejada no ideário da luta, deve ser estabelecida pela comunidade ou grupo social em pauta, e, ou mesmo, pelo coletivo que está busca uma solução pelas vias colaterais ou arreata deixadas pelo sistema posto.

Aqui, verificamos que essa parte do grupo pesquisado, concorda que a luta por esta Escola do Campo parte de um princípio que estreita os laços entre comunidade, neste caso o assentamento, e o movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. E ainda, que, a base da Conquista, parte da organização coletiva que, junta os elementos sociais e políticos como fortalecimento da luta pela Terra, ao associar a este conjunto a Educação como um dos meios imprescindíveis à permanência dos sujeitos no campo.

Ressalva-se também nessa reflexão a efetivação dessa luta, contrastando a realidade posta e o que se espera como resultado da reconfiguração das realidades local e regional por meio dela, inscrevendo mais uma vez a importância da tecitura

entre sujeitos do campo e sua historicidade aos movimentos sociais do campo, como descreve Roseli Salete Caldart:

Um dos traços fundamentais que vem desenhando a identidade do movimento Por Uma Educação do Campo é a luta do povo do campo por *políticas públicas* que garantam o seu direito à educação e a uma educação que seja no campo e do campo: *No*: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (Caldart, 2004, p. 25-26).

O mesmo grupo de entrevistados afirma também que a Escola do Campo Marta Pernambuco e o MST mantêm uma relação não apenas devido a conquista do espaço, mas também no sentido amplo por motivos formativos que transcendem a formulação da contingência da estrutura física da instituição de ensino, com vias à formação específica de sujeitos que deveriam lidar com estratégia de Educação do Campo. Ao afirmar que reconhecem a relação existente entre o MST e a escola, esses sujeitos também vislumbram que tal relação não se dá apenas por parceria, mas, sobretudo, por questões sociopolíticas que demandam a exigências de fortalecimento da educação, conforme relatam.

Sim. A relação do MST e a escola é desde antes do início da sua construção, quando o movimento estava formando filhos e filhas de agricultores. O MST contribui na coordenação, formação e acompanhamento da escola. Pautando junto a gestão da escola e a comunidade pautas de fortalecimento da educação e permanência no campo, (Pontes, Ceará-mirim, junho, 2024).

Sim. A concepção de educação do campo da Escola do Campo Marta Pernambuco é resultado do processo formativo pedagógico e político da Movimento SemTerra, (Rroger, Ceará-mirim, set. 2024).

Sim. Mas, na minha opinião, ainda a Direção e o Setor de Educação precisam incidir mais na proposta de formação e fortalecimento do princípio pedagógico e formativos da Escola desde a gestão coletiva, mesmo que ainda temos que fortalecer o processo de organicidade do trabalho da Escola, trazendo o debate do estudo, trabalho teórico e prático no fortalecimento de nossos alunos, (Macedo, Ceará-mirim, jul. 2024).

As amostragens apresentadas nos relatos resumem a atividade de uma parte da população que, dia após dia, se frustra com um sistema de ensino que não tem levado em consideração as demandas dos povos do campo, embora já ensaie passos nessa direção. E neste sentido nos valem das reflexões de István Mészáros (2012, p. 480), que nos provocam a entender que se não saímos da inércia conformista, estaremos fadados a nos alimentarmos dos *sobeijos* das elites

intelectuais que, juntas ao sistema capitalista comandam o sistema de ensino no país.

Outrossim, a trajetória do pensamento autônomo e sua aplicação prática tendem a incorporar uma ideologia, a qual precisa repercutir nas práticas da escola e, subsequentemente nas práticas dos coletivos da instituição. Assim, a ideia do debate para a organicidade, para do trabalho na escola e para fortalecimento dos vínculos desta com os movimentos sociais e socioterritoriais e comunidades setoriais, elencam elementos necessários ao desprendimento do conformismo intelectual e reprodutivista, abrindo novas possibilidades de enfrentamento por meio conhecimento produzido a partir dos sujeitos que compõem as bases sociais.

4.2 Compreendendo a Proposta Sociopolítica e Pedagógica da unidade escolar, campo da investigação

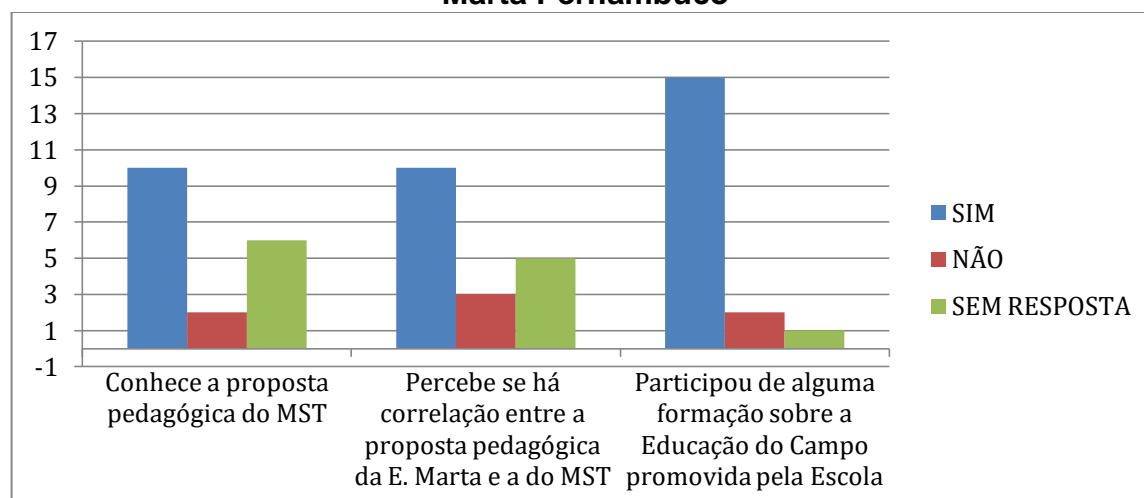
A criação e permanência *aberta* de uma escola No e Do Campo é um desafio que demanda um esforço mútuo desde os primeiros passos de sua conquista até a criação de documentos legais que a mantenha fixa, cumprindo seu objetivo e sua missão enquanto instituição de ensino. Esse desafio mais que dobra quando a escola se coloca como ofertante de modalidades e níveis diferentes de ensino.

No caso da escola do Campo Marta Pernambuco, temos observado, com base no Sistema de Gestão Integrada de Ensino do Rio Grande do Norte, a oferta e a prática do Ensino Básico regular, Jovens e Adultos -EJA e, mais recentemente, Ensino Técnico integrado (previsto para ter início a partir do ano de 2025). Dessa forma, há em nosso ver, desafios que perpassam lógica estrutural dessa escola, sobressaindo-lhe uma vasta responsabilidade quanto ao processo de ensinagem.

Do universo pesquisado sobre os temas que maximizam o título desta subseção, obtivemos alguns resultados que versam múltiplos olhares sobre a situação real da escola pesquisada e dos sujeitos de sua ação. Não queremos dizer com isso que os questionários que retornaram trouxeram disformidade aos resultados, pelo contrário, nos apresentam um cenário de múltiplas conceituações,

mudanças e transições, uma vez que no ato da aplicação da pesquisa a escola supracitada estava recebendo nossos contingentes, como explicita o gráfico abaixo.

Gráfico 2 – universo da Pesquisa quanto à proposta de educação da Escola Marta Pernambuco



Fonte: Manoel Felipe da Silva (2024). A partir de dados de coleta, com estruturação do Microsoft Excel 2010

Há sempre um estranhamento quando nos lançamos ao novo, porém nessa imersão há sempre novas descobertas que estão ali esperando para serem desveladas. Não obstante os revezes, a postura de uma prática de Educação do Campo, reflete a prática do Educador do Campo ao qual são incorporadas as vivências dos povos do campesinato, sem as quais o ensino passa a ser mais uma forma de reprodução paralela ao ensino tradicional.

De maneira alguma estamos elevando críticas aos resultados obtidos nesta subseção, ao contrário, estamos conclamando que todo trabalho que se deseja desenvolver no ensino básico precisa partir do crivo social, da observância da realidade do conjunto de estudantes que recebem o ensino ofertado pela instituição educacional até que estes atinjam o ápice do conhecimento científico, porém atrelado às suas realidades.

Chegar às bases científicas que nos permitem compreender e agir sobre a atualidade, requer um trabalho pedagógico específico e que envolve articulação entre as diferentes formas de conhecimento. E exige uma postura – filosofia – de atenção ao novo ou ao que ainda não compreendemos; postura que não hierarquiza nem classifica apressadamente – e ideologicamente – esses conhecimentos e, ao mesmo tempo, faz uma aproximação sempre crítica a eles. E a visão crítica implica saber das atividades materiais e do movimento histórico que estão na base de sua produção.

A realidade é bem maior e mais complexa do que visões cristalizadas e desistoricizadas de conhecimento podem abarcar. Mas nem tudo vale para que se chegue a uma forma de compreensão que permita transformar a vida social pela raiz, nosso objetivo como lutadores e construtores. E isso se refere tanto a conhecimentos práticos da vida cotidiana ou a saberia que se transmite culturalmente de geração a geração, como a conhecimentos produzidos a partir de uma visão de ciência e de sociedade que nossas finalidades formativas e sociais tornam necessário considerar, mas podem exigir confrontar, (Caldart, 2023, p 247-248).

Cuidar que o conhecimento sobre a proposta pedagógica de Educação do MST seja conhecida por todos os educadores da Escola do Campo Marta Pernambuco, seus educandos e toda a comunidade escolar, tem sido um dos grandes desafios do trabalho coletivo entre ambas as instituições. Por outro lado, vemos a resiliência e o propósito em organizar uma proposta pedagógica, alinhada às demandas sociais, presentes no cotidiano dessa escola, as quais também são demandas que estão no bojo histórico das propostas de escola e educação do Movimento Sem Terra para áreas da Reforma Agrária.

Tal reafirmação é conferida conforme os relatos da comunidade escolar, dos quais trouxemos alguns na íntegra como forma expressiva de que há um movimento de busca e reconhecimento do lugar de escola do Campo no eixo central das engrenagens que movem a construção do novo, o qual vai de encontro às propostas pedagógicas tradicionais, há muito já conhecidas no meio educacional.

Sim, conheço. A proposta de educação que vem sendo construída na escola está em consonância com a proposta do MST para as escolas do campo, pois considera a realidade dos sujeitos do campo, levando em conta os princípios pedagógico e filosófico da educação do campo (Pontes, Ceará-mirim, jun. 2024).

Em processo... Digo em processo, pois, precisamos envolver a nossa escola dentro das diretrizes da Educação do Campo, a partir de nós educadores e oferecer as condições para o desenvolvimento de diferentes tempos como: tempo literal, mística, estudo dirigido, tempo auto-organização, o tempo trabalho produtivo, tempo oficinas e tempo de pesquisas; para assim, colocar na prática (Macedo, Ceará-mirim, jul.2024).

Sim. Existe a preocupação em despertar nos alunos a valorização da cultura e identidade do campo, levando em consideração seus saberes, desafios da realidade local e necessidades específicas (Professora, Ceará-mirim, mai. 2024).

Sim. Somos uma escola recém-inaugurada e estamos em constante construção, ainda não chegamos ao patamar desejado. Alguns aspectos são: atendemos as necessidades dos sujeitos do campo, consideramos o conhecimento do aluno sobre a realidade que o cerca, (Ana, Ceará-mirim, mai. 2024).

Sim. A escola está em processo de construção do PPP e contamos com a participação de professores, alunos, gestão, pais de alunos e comunidade escolar. Desenvolvemos algumas formações e momentos de estudo voltados à construção do PPP, mas é um processo longo e demorado (Pontes, Ceará-mirim, mai. 2024).

Figura 3 – Momentos de formação contínua de professores voltados para a Educação do Campo. Nesse momento a formação se estende à construção do Projeto Político Pedagógico da escola



Fonte: arquivo cedido pela Escola Estadual do Campo Marta Pernambuco, Ceará-mirim, 2023

4.3 Impactos iminentes: perspectivas e realidades

Ao observarmos os aspectos da educação sob a ótica da Pedagogia contra hegemônica (Saviani, 2010) e da Pedagogia do Movimento Sem Terra (Caldart, 2024), passamos a perceber que o ensino proposto pela Escola do Campo Marta Pernambuco ensaia passos – ainda que neste começo de sua história, passos pequenos – em direção a uma educação de rupturas. Isto é, esta escola vem reafirmando, com parte de suas práticas, que não se ensina para a vida e para a transformação sociopolítica se não houver impactos em alguns aspectos do contexto dos estudantes e da própria instituição de ensino que interliguem a vida escolar dos estudantes aos movimentos reais de sua existência.

Com base nos questionários respondidos pela comunidade escolar e, desta feita nos referimos a todos os entrevistados (entre responsáveis por estudantes, educadores, estudantes, lideranças e demais segmentos) quando questionados sobre quais impactos iminentes o advento escola do Campo Marta Pernambuco causara, surgiram diversas respostas relatando aspectos diferentes, desde sua implantação aos dias atuais durante estes 6 anos de sua existência, inclusive, levando-se em consideração o período afetado pela pandemia da Covid-19 entre 2020-2022, onde desafios ainda não experimentados puseram a testes a superação dessa escola.

A camponesa que vamos identificar por Auxiliadora, moradora de uma das comunidades próximas à Escola, destaca que um impacto significativo, é o fato de os estudantes não terem que se deslocar até o centro urbano do município de Ceará-mirim para poderem receber educação de boa qualidade, não apenas no ensino fundamental, mas no ensino médio também que é um dos grandes desafios postos à toda comunidade escolar, pois parte da juventude que se encontra nesse nível de ensino ainda não assimila uma identidade camponesa e vê muito seduzida pelos atrativos do meio urbano, dando preferência em estudar em escolas da sede do município.

Sim. Impacta da seguinte forma, que os alunos da zona rural não precisam se deslocar até a cidade para ter ensino de qualidade e uma escola boa (Priscila, Ceará-mirim, jul. 2024).

Outro impacto, desta vez narrado pela senhora que nominamos de Maria, o qual nos chamou a atenção, foi o fato de essa Escola atender a uma demanda considerável de estudantes com necessidades especiais, entre eles, educandos com surdez, com autismo, deficiências múltiplas, entre outras.

Esse fato tem feito com que, cada vez mais, os sujeitos envolvidos na organização do trabalho pedagógico da escola, tenham buscado em conjunto ao MST e aos pais, o direito à educação inclusiva para campo, nos diversos aspectos. Por esses meios de fortalecimento da luta e, conforme constatação feita no Sistema Gestão Integrada de Ensino do Estado, a Escola do Campo Marta Pernambuco conta com uma equipe de três educadoras (especializadas em Educação Especial), com atendimento psicológico, com duas intérpretes de LIBRAS que atendem a

educandos específicos integrando-os diretamente à sala regular de aula e, conta também com cuidadoras para educandos com limitações ou deficiência física.

Sim. “atendendo a alunos” com necessidades educacionais especiais, tornando mais acessível e personalizado para atender às necessidades individuais desses alunos. Ao adaptar materiais didáticos, métodos de ensino para atender às necessidades especiais de cada aluno. Os educadores proporcionar uma experiência de aprendizado mais inclusiva e significativa, (Ana, Ceará-mirim, mai. 2024).

Figura 4 – Registro de alguns estudantes com necessidades especiais, parte da equipe de inclusão da escola, palestrantes com necessidades especiais no “setembro verde”, promovido pela Escola do Campo Marta Pernambuco em parceria com a 5ª Regional de Educação e Cultura



Fonte: Acervo da EE do Campo Marta Pernambuco, 2024

A escola Marta Pernambuco impactou na vida da minha irmã, no seu desenvolvimento e na aprendizagem e na educação para o seu futuro, (Francisco Silva, Ceará-mirim, mai. 2024).

Sim. É de grande importância, pois o ensino é de ótima qualidade, (Luciana, Ceará-mirim, mai. 2024).

A escola permite ao estudante do campo, através dos seus projetos e ações, uma interação com pautas necessárias à sociedade, tais como: políticas públicas, conscientização ambiental e saberes do campo; além disso a escola reforça a identidade dos nossos jovens com a luta do campo, (Pai de aluno, Ceará-mirim, mai. 2024).

Existe um esforço da equipe em promover a participação dos alunos e a valorização da identidade rural, (Luana, Ceará-mirim, mai. 2024).

A escola trabalha a partir da especificidade de cada educando, promovendo um aprendizado a partir de suas dificuldades, (Eduardo Moreira, Ceará-mirim, mai. 2024).

A escola Marta Pernambuco impacta de forma positiva e transformadora na vida de seus estudantes, visto que ajuda a reforçar o senso de identidade com os espaços do campo, bem como o senso de coletividade em concomitância com os conhecimentos abordados, (Professor, Ceará-mirim, mai. 2024).

Impacta positivamente no fortalecimento da identidade do sujeito do campo, a compreender e valorizar sua história e história da comunidade em que vive, buscando relacionar os conteúdos e aprendizados adquiridos na escola com seu cotidiano, tornando o aprendizado mais significativo, (Professor, Ceará-mirim, mai. 2024).

Uma percepção de quase todos os entrevistados e consenso da maioria entre eles, é que a escola em foco busca injetar na sua prática cotidiana porções das realidades experimentadas no cotidiano dos estudantes, princípios já observados pela comunidade escolar ao trabalhar com temas geradores a partir das situações reais das comunidades dos educandos.

Para a escola poder chegar a esse princípio alguns caminhos formativos precisaram ser traçados, pois é possível que ação chegue a parar seu andamento antes de cumprir sua função. Na obra “Caminhos para transformação da escola 3” (organizada por Marlene Sapelli, Luiz Freitas e Caldart, publicada em 2015) Roseli Salete Caldart faz um alerta quanto aos complexos de Estudos/Temas gerados para o Estudo da Realidade. A autora afirma a necessidade de se injetar no processo de ensino-aprendizagem porções equilibradas das vivências do mundo cultural, do trabalho, do social e político-econômico que transversam o universo de cada sujeito.

Contudo, há ressalvas. Se todo esse complexo de estudos, que vamos chamar aqui de momentos de desconstrução-mobilização-reconstrução não ascender a passos conseguintes a base desse processo de aprendizagem perde seu sentido. Isto é, o trabalho desenvolvido, necessária precisará ir a patamares mais elevados, ponto de ser experienciado por práxis contínuas pelo conjunto escolar. A esse conjunto de desconstrução-mobilização e reconstrução do conhecimento pelas vias práticas e experimentais Caldart (2015) nomeia de trabalho socialmente necessário. Afirma ainda a autora:

[...] Não se trata de escolher as porções da realidade, tematizá-las e então subordinar todos os demais elementos do processo educativo a elas.

Ao buscar perceber (no planejamento coletivo entre os educadores) as possibilidades de conexão de um determinado trabalho socialmente necessário (TSN) com o ensino, por sua vez materializado em um rol de

conteúdos e objetivos de ensino formulados nesse mesmo processo, podemos nos dar conta, de um lado, que é necessário adequar as definições sobre o trabalho social para que possam se vincular a um leque maior de objetivos de ensino; e de outro lado podemos perceber que determinado TSN e a auto-organização dos estudantes que poderá envolver requer aportes teóricos não complementados no planejamento de ensino. O movimento que deverá se seguir, no planejamento geral da escola, é complementar o rol de conteúdos ou encontrar outras formas de atividades educativas para tratar dos conhecimentos teóricos não contemplados pelas disciplinas (Caldart, 2015 p. 60-62).

Às vezes o trabalho socialmente necessário, pode não ser compreendido por todos em um primeiro momento, ou mesmo passar despercebido. Como dissemos anteriormente, o processo de uma educação que impacte e se faça refletir a determinado grupo, pode ser interpretado de maneiras diferentes por outros grupos sociais ou político-educacionais.

Visto que tal processo requer uma dinâmica que envolve ao menos três passos principais, como já apresentamos antes e com fundamentação teórica, pode-se entender em dado momento que o passo que exige um processo de desconstrução, cause determinada dissidência a alguns membros da comunidade escolar. Ou mesmo um conflito cognitivo a sujeitos recém-incorporados a esse processo, como pudemos observar em um dos questionários que retornaram para nossa análise, sobre a percepção ou não dos impactos iminentes causados pelo advento da existência da Escola do Campo Marta Pernambuco.

Não. Não percebo esse impacto, penso ser uma ausência de identidade de alguns alunos, e também, de muitos professores (Rocha, Ceará-mirim, mai. 2024).

De fato, nossa investigação tem a intenção de compreender um fenômeno. De outra forma, estaríamos fazendo juízo de valor quanto aos resultados obtidos. Uma vez que não temos a intenção de fulgurar determinado processo em detrimento de outros, mas de aclarar uma discussão sobre um determinado fenômeno, escolhemos apresentar também sentimentos que vão de encontro a opinião da maioria dos entrevistados, o que nos faz entender que todo processo de construção do conhecimento, com base nas práticas e nos mais diversos saberes, jamais deverá ser homogeneizante.

Um aspecto que precisa ser levado em consideração e que soa como uma forma de impacto iminente é o protagonismo que a escola pesquisada assumiu ante

o período afetado pela pandemia da covid-19. Nesse período que, considera o intervalo dos anos de 2020 a 2022, etapa mais crítica quando milhares de pessoas tiveram suas vidas ceifadas por este mal, as instituições de ensino, assim como tantos outros tipos de instituições, fecharam suas portas.

Diante das circunstâncias, as escolas tiveram que readaptarem suas metodologias, para darem continuidade às aulas, ainda que de alguma forma remota. Nesse ínterim, constando a possibilidade de acessar todos os seus educandos via *online* ou por videoconferência, em face da dificuldade de acesso à internet de boa qualidade nos assentamento e comunidades do campo, a Escola do Campo Marta Pernambuco concluiu por meio de seu corpo docente e administrativo-pedagógico que a alternativa mais assertiva deveria ser então a produção e entrega de materiais de estudos por áreas do conhecimento e formação de grupos de *whats App* para possíveis explanações dos conteúdos e orientações para resoluções das atividades.

Figura 5 – Registro de alguns planejamentos online dos professores, impressão, distribuição e correção de atividades remotas entre os anos de 2020 e 2022, período mais crítico da Pandemia Covid-19



Fonte: Acervo da EE do Campo Marta Pernambuco, Ceará-mirim, 2022

Importante lembrar que todo o material, depois de elaborado, foi impresso – bimestre a bimestre – e entregue a “estudantes pontos de referências” em cada uma das treze comunidades e assentamentos atendidos por essa escola do Campo. Com a intenção de enfatizar nossa exposição quanto a este impacto, expusemos alguns registros dessas ações, bem como alguns relatos das pessoas entrevistadas.

Diante do contexto apresentado pela comunidade escolar, fizemos o melhor possível. Diante da falta de internet e tecnologia produzimos materiais e atividades impressas, (Professor, jun. Ceará-mirim, 2024).

Minha participação nos atendimentos durante o período pandêmico foi intensa e desafiadora, visto que precisamos nos reinventar em vários processos metodológicos. A escola não poupou esforços para entregar conteúdos e atividades aos estudantes residentes em comunidades próximas e distante, sobretudo pela dificuldade de acesso à internet. (Professor, jun. Ceará-mirim, 2024).

Excelente, ótima interação e participação ainda que o tempo foi desafiador, (Professor, jun. Ceará-mirim, 2024).

O atendimento da proposta que estava ao alcance da escola foi realizado com sucesso. Porém esse atendimento foi muito prejudicado, principalmente pela falta de conectividade entre os alunos e a escola, (Professora, jun. Ceará-mirim, 2024).

Satisfatório, atendimento fazendo jus às necessidades do alunado (comunidade), (Mãe de aluno, jun. Ceará-mirim, 2024).

Sim. Ao desenvolver estratégias pedagógicas de distribuição de atividades impressas nas comunidades de residência dos estudantes, (Mãe de aluno, ago. Ceará-mirim, 2024).

O atendimento social realizado pela escola foi a entrega de cestas básicas para as famílias e produtos da agricultura familiar, entregamos e recolhemos as atividades nas comunidades (Pontes, Ceará-mirim, 2024).

4.4 A disputa territorial tem seus precedentes. Por que uma proposta de um PPP identitário em sua originalidade

Comumente instituições públicas e, principalmente as escolas, findam representando expressões que figuram o poder político e ideológico de determinado segmento da sociedade. Já afirmamos anteriormente que não existem escolas neutras. De uma forma, ou de outra, as escolas tendem a seguir alguma corrente sociológica, filosófica, pedagógica etc., fazendo residir em sua prática conceitos que estabelecem conflitos ideológicos entre outro.

A partir da conflituosidade, passam a surgir as disputas territoriais, pois a linha tênue da conflituosidade já está estabelecida antes mesmo do surgimento das estruturas físicas da escola e que faz resvalar qualquer tentativa de mudança se não houver todo um movimento de ruptura com o que já se encontra estabelecido, desde o pico do sistema estrutural sociopolítico e educacional até a base, que identificamos aqui como as camadas sociais e as próprias instituições de ensino. Estas, por sua vez, instrumentalizam – de maneira alienante – àquelas, tornando-as ‘massa de manobra’ ou mão de obra manipulável, sempre suscetível ao sistema do capital dominante.

Por outro lado, o conflito ideológico que se apresenta nas instituições de ensino pode despertar o desejo dos sujeitos romperem com o sistema hegemônico do poder. Neste sentido quando aplicamos no questionário perguntas voltadas ao tema do conflito, a maioria dos entrevistados acenou que ter encontrado na escola do Campo Marta Pernambuco um ambiente “tranquilo ou pacífico”. Depreendemos então, que para ainda temos que avançar ao próximo passo que pode ser necessidade de enxergamos as áreas conflituosas para além dos muros da escola, num contexto mais amplo que personifica os desejos ideológicos de duas frentes sociopolíticas que se caracterizam pelo antagonismo entre a dominação alienante e o rompimento dessa alienação pela prática das pedagogias críticas.

Reafirmar a proposta da Educação do Campo nos põe em um território de conflitos, pois o novo requer criticidade, inventário da realidade, rupturas e sacrifício de espírito. Um caminho que nem todos se propõem a trilhar. Primeiro, porque projetar-se à frente exige sair de onde se está estabilizado e, depois, passar pela instabilidade e trilhar passos complexos pode nos levar à exaustão, o que na maioria das vezes tenta qualquer sujeito a voltar à sujeição antes de concluir o caminho.

Em outras palavras, quando pensamos em mudanças e transformações das práticas passivas em práticas ativas e significativas para o ensino nas Escolas do Campo, em sentido macro, para os sujeitos dessas áreas do Campo, estamos ‘mexendo com todas as estruturas que amarram e comprimem esses sujeitos’, precisando, para tanto fundamentar todas as práticas. Desde as de sala de aulas, às práticas de gerenciamento dos espaços materiais e imateriais da escola,

concorrendo mais uma vez em direção das tendências histórico-críticas do ensino, refutadas pelo sistema tradicional.

A fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais propõem-se explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital. É, pois, no espírito de suas investigações que essa proposta pedagógica se inspira. Frise-se: é de inspiração que se trata e não de extrair dos clássicos do marxismo uma teoria pedagógica. Pois, como sebe, nem Marx, nem Engels, Lenin ou Gramsci desenvolveram teoria pedagógica em sentido próprio. Assim, quando esses autores são citados, o que está em causa não é a transposição de seus textos para a pedagogia e, nem mesmo, a aplicação de suas análises ao contexto pedagógico. Aquilo que está em causa é a elaboração de uma concepção pedagógica em consonância com concepção de mundo e de homem, própria do materialismo histórico (Saviani, 2010 p. 422).

Seguindo a linha de raciocínio do filósofo Dermeval Saviani, compreendemos que fundamentar a prática para transcender os conflitos no território da escola de maneira exitosa, não deve uma exceção, mas uma dinâmica de aprofundamento teórico contínuo que deve ser versado nos documentos materiais e imateriais da instituição de ensino, a exemplo a construção de um Projeto Político e Pedagógico profícuo, a constituição de práxis a partir do já existe para se chegar ao documento imaterial o qual acreditamos poder nominar de currículo e, por fim, porém não necessariamente o último, a formatação do regimento do cotidiano escolar.

É fundamental considerar que o que estamos dissertando aqui não é uma receita, mas resultado de observações de práticas já exitosas em outras Escolas de Educação do Campo que fundamentam sua práxis na proposta pedagógica do Movimento Sem Terra, o qual reitera sua fundamentação teórica para a educação dentro de uma dinâmica da práxis entre o social, o político e pensamento econômico, conforme apresenta Dermeval Saviani.

Um Projeto Político Pedagógico que relacione a dinâmica da ruptura dos conceitos e práticas tradicionais de ensino não nascer de berços de intelectuais que em nada compreendem o chão da escola. Um PPP vivo e dialético deve, imprescindivelmente, advir das constantes tramas reais e necessidades vivas da comunidade escolar. Sendo esta ouvida, participante e construtora desse processo. Mas, além disso, o PPP deve considerar a força e as tarefas educacionais contidas na historicidade de luta dos movimentos sociais e socioterritoriais, neste caso o

MST, que tem assumido a bandeira do educar no contexto da Escola do Campo Marta Pernambuco.

Neste momento, nossa intenção não é aprofundar a discussão sobre o Projeto Político Pedagógico da escola supracitada, entretanto, é buscar conhecer como é conduzido seu processo de construção, como e de que forma os sujeitos compreendem sua importância e como se alinham na construção de um novo que suscita alargadas discussões e formações para coexistir junto às práticas da escola. Alguns dos relatos coletados e registros nos dão conta de parte desse desafio, conforme segue.

O PPP da escola está em construção, o processo vem sendo realizado com orientação e acompanhamento da UFRN e MST, realizamos formação e oficinas com lideranças das comunidades, pais, professores, estudantes, funcionários, gestão e setor de educação do MST. Realizamos os encontros a cada semestre (Pontes, Ceará-mirim, jun. 2024).

O PPP é um documento que vai garantir a construção de um currículo que valorize a vida no Campo, considerando o contexto socioeconômico e político dos sujeitos que aqui habitam, garantindo e valorizando a economia e a cultura do povo do campo, (Junior, Ceará-mirim, jun. 2024).

Sim. Ainda acho pouco a participação, bem como progresso para a construção está lento (Mila, Ceará-mirim, jun. 2024).

Sim. Experiência boa e faz com ficamos mais por dentro dos projetos da escola, (Francisco, Ceará-mirim, jun. 2024).

Sim. Divididos em grupos por áreas de conhecimento; iniciamos o processo de identificação da escola em relação ao público e às demandas (Professor, jun. Ceará-mirim, jun. 2024).

Sim. O Projeto Político Pedagógico da escola está em processo de construção e minha participação tem sido feita em reuniões, leitura de textos sobre a Educação do Campo e discussões coletivas com a comunidade escolar (Rocha, Ceará-mirim, 2024).

Sim. A escola está em processo de construção do PPP e contamos com a participação de professores, alunos, gestão, pais de alunos e comunidade escolar. Desenvolvemos algumas formações e momentos de estudo voltados à construção do PPP, mas é um processo longo e demorado (Milena, Ceará-mirim, jun. 2024).

Figura 6 – Registro de alguns encontros para estudo e construção do PPP da escola Marta Pernambuco



Fonte: acervo EE do Campo Marta Pernambuco, Ceará-mirim, 2024

O trabalho conjunto formativo vai incidir sobre a compreensão ou construção de uma proposição teórica das ações afirmativas e educativas realizadas na escola. Esse é provavelmente um dos elementos que exige as mais importantes ações do trabalho constitutivo, pois demanda pesquisa e produção docente articuladas às metodologias e projetos das ações que integram o currículo geral da escola.

É evidente que a maioria das propostas de PPP contém uma fundamentação que não condiz com a prática exercida no cotidiano. A construção coletiva desse referencial, mediada pela formação sobre a temática efetivamente articulada ao dia a dia da escola, é uma possibilidade concreta de ação coerente e exitosa da práxis docente. Não diferentemente, o contexto das experimentações, espelhado no chão da escola, explicita a prática que o define, desde abordagens tradicionais, iniciativas isoladas ou ampliadas de pedagogias de cunho mais progressista.

Assim, o alinhamento de proposições, práticas, esforços formativos e registro efetivo dessas ações documentalmente efetuado no projeto político pedagógico da escola é um avanço significativo rumo a um processo de intervenção educativa significativa e com êxito. Por sua vez, essa organização do conjunto do processo garante a efetivação de práticas metodológicas sustentadas e sólidas que, servirão de referenciais e ponto de partida a práticas de ensino mais consolidadas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos por meio neste trabalho compreender como acontece a prática da Escola do Campo, a qual, ao passo que busca se consolidar enquanto escola se reconstrói também como sujeito ativo da construção de saberes alinhados às demandas sociais e às demandas dos movimentos sociais do campo, absorvendo dessa maneira, a realidade que a circunda.

O tema foi desenvolvido a fim de levar o desvelar a leitores como aconteceu esse processo investigativo, e como pensam os sujeitos sociais que cotidianamente buscam construir, mudar e transformar a educação nas áreas do campesinato. Ele também suscita indagações pertinentes às realidades vivenciadas pelas pessoas que não estão no fulcro do pensamento e das políticas públicas urbanocêntricas, mas que ainda lidam com as dificuldades e as condições precarizadas da oferta de ensino.

Nossa intenção aqui, ainda que tenhamos injetado no texto parte de nossa vivência enquanto pesquisador militante, não é a de tentar induzir ou alienar alguém à nossa linha de pensamento, bem como entendemos que críticas serão bem-vindas, pois nos ajudarão a querer conhecermos mais sobre a educação e o pensamento sócio-filosófico que utilizamos como base para dissertar sobre o tema escolhido.

Resumindo, o resultado dos nossos esforços teóricos e metodológicos para esta obra se apresenta nesta escrita. Sabemos que essa problemática ainda tem muito a ser explorada, contudo, pedimos desculpas se fomos relapsos quanto ao trato de nossa discussão e se nos faltou a acuidade quanto aos termos empregados em nossa dissertação.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILÉ, Maria Emilia B. Mecanismos regulatórios como elementos constitutivos da nova pedagogia da hegemonia. *In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso.* São Paulo: Xamã, 2005. p. 193-206.

ANTUNES, Ricardo Luis Coltro. **Os Sentidos do Trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed.10. reimpr. rev. ampl. São Paulo, SP: Boitempo, 2009.

ARAÚJO, L. G.; D'AGOSTINI, A. Movimento dos trabalhadores rurais sem terra: materiais teórico-metodológicos referentes à luta pela terra e pela educação. *In: VENDRAMINI, C. R.; AUED, B. W. (Orgs.). Temas e problemas no ensino em escolas do campo.* São Paulo: Outras Expressões, 2012. p. 135-145.

ARROYO, M. G. A Educação Profissional e Tecnológica nos interroga. Que interrogações? **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S.l.], v. 3, n. 2, p. 1-10, 2019. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/374>. acesso em: 18 agost. 2024

ARROYO, M. G. A experiência das lutas e as conquistas no âmbito das Políticas Públicas para a Educação do Campo. Uma entrevista de Miguel G. Arroyo para a RCC. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais**, [S.l.], v.1, n.1, p.363380, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/download/80/363>>. Acesso em: 10 jul. 2023.

BEGNAMI, J. B. Formação por Alternância na Licenciatura em Educação do Campo: possibilidades e limites do diálogo com a Pedagogia da Alternância. 2019. **Repositório Institucional da UFMG**. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/32692>>. Acesso em: 20 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Sec. De Educação Básica. Sec. de Educ. continuada, alfab. Divers. e Inclusão. Sec. de Educ. Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação, Câmara Nacional de educação básica. – Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo.** Secretaria da Educação Continuada para a Diversidade. Coordenação Geral da Educação do Campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/projovem-campo--saberes-da-terra/30000-uncategorised/90931-educacao-do-campo>. Acesso: em 24 fev. 2025.

BRITO, M. M. B. De professores na perspectiva da epistemologia da práxis: análise da atuação dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade em 2018. **Repositório Institucional da UNB**. Disponível em: <<http://www.realp.unb.br/jspui/handle/10482/31100>>. Acesso em: 20 dez. 2023.

BRUM, Argemiro J. A “década perdida”: a crise dos anos 80. *In: Desenvolvimento econômico brasileiro*. Petrópolis: Vozes: Ijuí: Ed. UNIJUI, 2003. p.419-441 (1. ed. 1999).

CALDART, Roseli Salete (Org.). **Caminhos para a transformação da escola: trabalho, agroecologia e estudos nas escolas do campo**. – 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3 ed. – São Paulo. Expressão Popular, 2004. p. 23-92.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2 ed. Rio de Janeiro: Escola politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo. Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. **Sobre as tarefas educativas da escola e a atualidade**. – 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

CAMACHO, Rodrigo Simão. Paradigmas em disputa na educação do campo. 2014. 806 f. Tese (doutorado em Geografia) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2014. p. 46-111. **Repositório institucional UNESP**. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/c227cfed-c1d3-46fd-897c-c0a6804a62c4>. Acesso em 12 de dez. 2023.

CARLOS, Ana Fani. **A cidade**. – São Paulo: Contexto, 1997.

CASTELLS, Manuel, BORJA, Jordi. **Local y global. La gestion de las ciudades em la era de la información**. Madri, Tacurus Pensamiento, 1997.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. **Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 68, p. 549-564. jul./set. 2010. Disponível em <https://www.scielo.br>. Acesso em 15 de jan. 2024.

COMPARATO, Bruno Konder. **A ação política do MST**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2003. p. 33-56.

COSME, C. M. **A burguesia latifundista não abre mão do monopólio da terra no Brasil: a perpetuação da concentração fundiária revelada pelo censo agropecuário** 2017. In: Revista Pegada, v. 21, n. 1, 2020.

EVANGELISTA, JCS; SANTOS, CR; SILVA, LR. A política do transporte escolar na educação do campo: impactos e desafios na realidade escolar. **Editora Científica Digital**, Vitória da Conquista, 2017. Disponível em: <https://downloads.editoracientifica.com.br/articles/210605158.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2023.

EVANGELISTA, J.C.S. **O direito à educação no campo: a voz dos estudantes das escolas do Ribeirão Seco - Itabuna - Bahia**. 111 f. Dissertação (Mestrado em

Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

Disponível em:

<https://ariel.pucsp.br/bitstream/handle/10358/1/Jose%20Carlos%20Sena%20Evangelista.pdf> Acesso em: 20 dez. 2023.

FALLEIROS, Ialê. **Parâmetros curriculares nacionais para a educação básica e a construção de uma nova cidadania.** In - A nova pedagogia da hegemonia. Lúcia Maria W. Neves (org). São Paulo: Xamã, 2005.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: Contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. **OSAL, Observatorio Social de América Latina**, Buenos Aires ano VI, n. 16 jan./abr. 2005. Disponível em: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/osal/20110312111042/34MFernandes.pdf>. Acesso em 15 de jan. 2024.

FONTANA, F. Técnicas de pesquisa. In: MAZUCATO, T. (org.). Metodologia da pesquisa e do trabalho científico. Penápolis, SP: FUNEPE, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 39ª reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, A. M. A. A leitura do mundo e a leitura da palavra em Paulo Freire. **Cadernos CEDES**, v. 35, n. 96, p. 291–298, ago. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/7DgKZW4TQjBFXd9BTnvrQwv/>. Acesso em 18 fev. 2024.

ITERRA, Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (Cadernos do ITERRA, ANO VII – Nº 14 – NOVEMBRO 2007). **II seminário nacional o MST e a Pesquisa.** Veranópolis, RS: 2 reimp.: Expressão Popular, 2007.

LIMA, Kátia R. de S. L.; MARTINS, André S. A Nova Hegemonia: Pressupostos, princípios e estratégias. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso.** São Paulo: Xamã, 2005. p. 43-67.

MARTINS, André S. Estratégias burguesas de obtenção do consenso nos anos da Terceira Via. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso.** São Paulo: Xamã, 2005. p. 128-174.

MAZUCATO, Thiago (org.). **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico.** – Penápolis: FUNEPE, 2018.

MELO, Adriana A. S. de. Os organismos internacionais na condução de um novo bloco histórico. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da**

hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. p.69-82.

MELO, Marcelo P. de; FALLEIROS, Ialê. Reforma da aparelhagem estatal: novas estratégias de legitimação social. *In*: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso.** São Paulo: Xamã, 2005. p. 175-192.

MITSUE, Morissawa. **A História da luta pela Terra e o MST.** – São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MOLINA, M. C; MARTINS, Maria de Fátima A (Orgs.). **Formação de formadores: reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil.** 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019 (Coleção Caminhos da Educação do Campo; v. 9) Vários autores.

MOLINA, M. C.; JESUS, S.M.S.A. (Org.). **Por uma Educação do Campo.** Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo. Brasília, DF. – Articulação Nac. por uma Educação do Campo, 2004.

MORANDI, Sonia. O processo de globalização e participação política. *In*: **Programa de qualificação e requalificação profissional no Estado de São Paulo.** São Paulo: CEETEPS, 1997.

MORANDI, Sonia e GIL, Isabel Castanha. **Tecnologia e Ambiente.** São Paulo: Copidart, 2002.

MORANDI, Sonia. **Espaço e Técnica.** São Paulo: Copidart, 2003.

MORANDI, Sonia. **A Pós-Modernidade, a Globalização, a Terceira Revolução Industrial e o Mundo do Trabalho.** Palestra realizada no CEETEPS em 27/03/96.

MOREIRA, Ruy (Org.). **O círculo e a espiral: a crise paradigmática do mundo moderno.** Rio de Janeiro: Obra Aberta, 1993.

MST, Movimentos dos Trabalhadores Sem Terra. **MST defende nomeação para o Incra no estado,** Natal, 24 de janeiro de 2023. Disponível em: <https://mst.org.br/2023/01/24/mst-no-rn-defende-nomeacao-para-o-incra-no-estado/>. Acesso em 10 out. 2024.

MST, Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. **Mobilizações do MST pautam a criação de novos assentamentos para combater a fome no país.** Disponível em: <https://mst.org.br/2023/10/17/mobilizacoes-do-mst-pautam-a-criacao-de-novos-assentamentos-para-combater-a-fome-no-pais/>. Acesso 10 out. 2024.

MST, Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. **Caderno da Educação nº 1.** Como fazer a Escola de queremos. Setor de Educação. Departamento de Educação Rural. Edição: Setor de Educação do MST. São Paulo, 1992.

MST, Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. **Educação no MST – Caderno 14**. Memória: Documentos 1987-2015. 1 ed. São Paulo. Expressão popular, 2017.

MST, Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. **Educação no MST – Boletim 14**. Textos para estudos e debates. 1 ed. São Paulo. Expressão popular, 2014.

NAÇÕES UNIDAS. Programa das Nações Unidas para o Ambiente (2021). **Food Waste Index Report 2021 (Relatório do Índice de Desperdício Alimentar 2021)**. Nairobi, 2021. Disponível em <https://www.unep.org/resources/report/unep-food-waste-index-report-2021> Acesso em 15 ago. 2024.

NEVES, Maria Lúcia W; SANT'ANNA, Ronaldo. Introdução: Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. *In*: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 19-39.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. *In*: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 85-125.

OLIVEIRA, Lanna Cecília L.; COSTA SILVA, Luana Patrícia; FERREIRA DA SILVA, Matheus. Fechamento das escolas do campo: entre os territórios de articulação, resistência e luta. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 72, p. 330–342, 2023. DOI: 10.12957/teias.2023.67227. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/67227>. Acesso em: 6 mar. 2024.

PESSÔA, Vera Lúcia Salazar. O paradoxo da Revolução Verde no Cerrado. **Élisée - Revista de Geografia da UEG**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. e922013, 2020. Disponível em: [//www.revista.ueg.br/index.php/elisee/article/view/10878](http://www.revista.ueg.br/index.php/elisee/article/view/10878).. Acesso em: 7 ago. 2024.

RIBEIRO, Marlene. Educação rural. *In*: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 295-301.

SANT'ANNA, Ronaldo. Igreja católica e educação no Brasil de FHC e Lula da Silva: tempos modernos, sonhos antigos. MELO, Marcelo P. de. Vila olímpica da Maré e as políticas públicas de esporte em favelas do Rio de Janeiro. *In*: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 255-292.

SAPELLI, M.L.S.; FREITAS, L. C.; CALDART, R. S. (Org.). **Caminhos para transformação da escola 3**. Organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo: ensaios sobre complexos de estudo. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

SANTOS, Katia Maria Limeira. Educação rural no Brasil: um olhar a partir do contexto histórico. *In*: **IV Congresso Sergipano de História &**

IV Encontro estadual de História da anpuh/s e o Cinquentenário do golpe de 64. Aracaju: Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe, out. 2014. p. 1-13.

Disponível em:

https://www.encontro2014.se.anpuh.org/resources/anais/37/1424131440_ARQUIVO_KatiaMariaLimeiraSantos.pdf. Acesso em 15 dez. 2023.

SANTOS, Milton. **Técnica, Espaço, Tempo. Globalização e meio técnico-científico informacional.** São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, Milton. **A urbanização brasileira.** São Paulo, Hucitec, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 3 ed. rev. Campinas: Autores associados, 2010.

SILVA, Paulo R. de S. [et al.], (Org.). **Livro da realidade.** O inventário da realidade e a realidade inventariada na escola de ensino médio Florestan Fernandes, Assentamento Santana, Monsenhor Tabosa/CE. Fortaleza: SEDUC, 2023.

SOUSA, Antônia. G. **Educação do campo versus educação rural: as contradições presentes na realidade das escolas na zona rural do município de Imperatriz-MA.** Biblioteca digital de monografias-UFMA, 2019. (TCC de Graduação em Ciências Humanas/Sociologia do Campus de Imperatriz). Disponível em: <https://monografias.ufma.br/jspui/handle/123456789/4008>>. Acesso em: 20 Dez. 2023.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. **Capitalismo e urbanização.** São Paulo, Contexto, 1988.

STEDILE, João Pedro; FERNANDES, Bernardo M. **Brava gente.** A trajetória do MST e luta pela terra no Brasil. 2 reimp. São Paulo: Perseu Abramo, 2001.

TAFFAREL, Celi Zulke. Sobre o projeto de escolarização da classe trabalhadora e a formação de professores; As teorias pedagógicas e a opção teórica; Proposições - possibilidades superadoras. *In: Dossiê sobre a conjuntura da educação em 2017.* Bahia: Coletivo do LEPEL/GEPEC/FACED/UFBA, 07 de março de 2017, p. 93-115. (Dossiê Conjuntura).

TAFFAREL, Celi Zulke; MORSCHBACHER, Marcia; RODRIGUES, Raquel. A Perspectiva da formação docente: analisando reivindicações históricas e propondo táticas superadoras. **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília, Ano XXII, nº 51, mar. 2013 p.60-73. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/0cc898fd8f46837c1cf744e09bb2b8c6_1548264469.pdf. acesso em: set. 2024.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Marxismo e educação: contribuição ao debate sobre a teoria educacional e a transição. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 41e, p. 257–270, 2012. DOI: 10.20396/rho.v11i41e.8639908. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639908>. Acesso em: 9 mar. 2024.

TOMAZ, Adriane S. Fundação Belgo-Mineira: O empresariado em ação. *In*: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. p. 209-254.

SANSON, Cesar. **Pobreza rural**: um fenômeno histórico relacionado à estrutura agrária do país. Disponível em <https://www.ihu.unisinos.br/noticias/509587-pobreza-rural-um-fenomeno-historico-relacionado-a-estrutura-agraria-do-pais>. Acesso em: 09 mai. 2024.

VIERO, Janisse. **Princípios e concepções da educação do campo** [recurso eletrônico]. Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2018.1 e-book. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/18361>. Acesso em: 20 set. 2024.