



ANA MARIA DOS REIS

A educação do campo e os territórios em disputa da região norte do estado de Mato
Grosso: um estudo da Escola Estadual Florestan Fernandes

São Paulo- SP
2024

ANA MARIA DOS REIS

A Educação do campo e os territórios em disputa da região norte do Estado de Mato Grosso: um estudo da Escola Estadual Florestan Fernandes

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 Geografia, na área de concentração “Desenvolvimento territorial”, na linha de pesquisa “Desenvolvimento territorial”, na linha de pesquisa “Território, educação e cultura”.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Nalva Rodrigues de Araújo Bogo

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

Reis, Ana Maria dos.

R375 A educação do campo e os territórios em disputa da região norte do estado de Mato Grosso : um estudo da Escola Estadual Florestan Fernandes / Ana Maria dos Reis. – São Paulo, 2024.
158 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Maria Nalva Rodrigues de Araújo Bogo.

Dissertação (Mestrado em Geografia) – 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 – Mato Grosso. 4. Conflitos de terra – Mato Grosso. 5. Assentamento 12 de Outubro (Cláudia, MT). I. Título.

CDD 379.173

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

Abordamos os conflitos territoriais e contradições enfrentados pelos camponeses devido à disputa de modelos de desenvolvimento. As lutas por direitos à terra, moradia e educação no campo são essenciais para a consolidação da reforma agrária e da Educação do Campo. Analisamos o impacto do avanço do capital nas comunidades e escolas rurais, destacando o diálogo e a luta ideológica para a garantia desses direitos.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

We explore territorial conflicts and contradictions faced by peasants due to the dispute over development models. Struggles for land rights, housing, and education in rural areas are essential for the consolidation of agrarian reform and rural education. We analyze the impact of capitalist advancement on communities and rural schools, emphasizing dialogue and ideological struggle to ensure these rights

IMPACTO POTENCIAL DE ESTA INVESTIGACIÓN

Abordamos los conflictos territoriales y contradicciones enfrentados por los campesinos debido a la disputa de modelos de desarrollo. Las luchas por derechos a la tierra, vivienda y educación en el campo son esenciales para la consolidación de la reforma agraria y la Educación del Campo. Analizamos el impacto del avance del capital en las comunidades y escuelas rurales, destacando el diálogo y la lucha ideológica para garantizar estos derechos.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE ANA MARIA DOS REIS, 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 05 dias do mês de março do ano de 2024, às 09:30 horas, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de ANA MARIA DOS REIS, intitulada **A EDUCAÇÃO DO CAMPO E OS TERRITÓRIOS EM DISPUTA DA REGIÃO NORTE DO ESTADO DE MATO GROSSO: um estudo da escola estadual Florestan Fernandes**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. MARIA NALVA RODRIGUES DE ARAUJO BOGO (Orientador(a) - (Participação Virtual)) do(a) Departamento de Educação / UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, Profa. Dra. SILVIA APARECIDA DE SOUSA FERNANDES (Participação Virtual) do(a) UNESP / Marília (SP), Profa. Dra. RAFAELA TELES ARANTES FELIPE (Participação Virtual) do(a). / Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT. Após a exposição pela mestrande e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final **APROVADA**. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.



Prof. Dra. MARIA NALVA RODRIGUES DE ARAUJO BOGO

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por essa oportunidade única de cursar e concluir o Curso de Mestrado em Geografia do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe (Territorial).

Agradeço aos meus Pais, em especial, à minha querida mãe em memória que faleceu em julho de dois mil e vinte três antes de ver a primeira filha se tornar mestre, a ela dedico este trabalho com todo o meu amor e carinho, e sei que de onde estiver está muito orgulhosa de mim. Mamãe foi uma mulher guerreira que tanto me inspirou, por ter acreditado na luta e sempre incentivado seus filhos e filhas a correr atrás de seus sonhos, em vida sempre me apoiou e me deu forças para continuar minha trajetória escolar até a vida acadêmica e por ser a responsável pela pessoa que hoje sou.

Agradeço todos os meus irmãos, na pessoa de Marina, Calixto, Maria da Penha pelos incentivos. Aos companheiros e companheiras camaradas da Escola Florestan Fernandes e dos diferentes movimentos socioterritoriais que lutaram e lutam pelo direito do acesso da classe trabalhadora, principalmente, a que vive no e do campo, de acessar uma educação emancipatória, em especial o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra –MST, na qual faço parte.

À minha família, companheiro Marciano, filhos, Tiago, Mariana e Sofia que foram parceiros (as) e compreensivos (as), durante minha trajetória no mestrado e contribuíram em todos os sentidos desde o cuidado com os afazeres da casa ao cuidado com minha saúde física e mental.

À Maria Nalva Rodrigues de Araújo Bogo, que foi uma pessoa importante por ter contribuído de forma sábia no meu processo de construção deste trabalho, através de sua orientação.

À coordenação do Curso de mestrado em Geografia do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe (Territorial), em especial à Escola Nacional Florestan Fernandes, nas pessoas da Carla Loop, e Rosana Fernandes pela dedicação, organização e execução do referido curso.

RESUMO

A presente dissertação é resultado de um estudo realizado acerca da Educação do/no Campo e os conflitos territoriais na região norte de Mato Grosso, com recorte analítico para a trajetória sócio histórica e as experiências pedagógicas da Escola Florestan Fernandes localizada no Assentamento 12 de Outubro no município de Cláudia, MT. O objeto do trabalho consistiu em uma análise da trajetória sócio-histórica da escola a fim de perceber como as mudanças ocorridas no Assentamento 12 de Outubro tem implicado/repercutido na organização do trabalho pedagógico da mesma. Do ponto de vista metodológico este trabalho conjugou –se em um estudo de caso, composto de: observação, entrevista, análise documental e com estudo teórico a partir de autores como Fernandes (2008, 2004, 2009), Santos (1996), Stedile e Carvalho (2012), Picoli (2005), Souza (2014), Freire (1991) Caldart, (2000, 2012), Molina (2006), Arroyo (2017), Scarabeli (2019), Freitas (1994,1995), Peripoli (2020), Machado (2003), Frigotto (2009) e Araújo, (2007). Os resultados indicam que historicamente o processo de expansão da região norte de Mato Grosso foi pensado para atender o Capital, por tanto as lutas históricas dos movimentos sociais permitiram a conquista dos assentamentos, e das escolas do campo. Observou-se que a escola Florestan Fernandes possui grande importância social, no assentamento 12 de outubro, justamente porque a mesma nasceu fruto da luta da luta dos camponeses (as) e continua cumprindo diversos papéis, participando e auxiliando na organização política, social, cultural e econômica do mesmo, no entanto nos últimos anos, as ofensivas externas contra a escola tem aumentados, lavando –a novos desafios. Formação política dos sujeitos envolvidos, organicidade do assentamento, reestruturação do coletivo como a participação da comunidade das lideranças do MST e dos educandos, sujeitos estes que são a finalidade principal do trabalho educativo. No campo da Organização do Trabalho Pedagógico observou que a escola Florestan Fernandes sofreu interferências à medida que houve uma desmobilização da comunidade. No entanto, mesmo com todos os limites, a escola continua sendo referência nas ações que desenvolvem.

Palavras-chaves: Educação do/no Campo; MST; Organização do Trabalho Pedagógico.

ABSTRACT

The present dissertation is the result of a study conducted on Education in/on the Countryside and territorial conflicts in the northern region of Mato Grosso, with an analytical focus on the socio-historical trajectory and pedagogical experiences of the Florestan Fernandes school located in the 12 de outubro settlement in the municipality of Cláudia. The objective of the work consisted of an analysis of the socio-historical trajectory of the school and to perceive how the changes occurring in the 12 de outubro settlement have impacted/reflected on the organization of its pedagogical work. Methodologically, this work combined a case study and militant research, composed of: observation, interviews, document analysis, and theoretical study based on authors such as Fernandes (2008, 2004, 2009), Santos (1996), Stedile and Carvalho (2012), Picoli (2005), Souza (2014), Freire (1991), Caldart (2000, 2012), Molina (2006), Arroyo (2017), Scarabeli (2019), Freitas (1994, 1995), Peripoli (2020), Machado (2003), Frigotto (2009), and Araújo (2007). The results indicate that historically, the process of expansion in the northern region of Mato Grosso was conceived to serve Capital, thus the historical struggles of social movements allowed for the establishment of settlements and countryside schools. It was observed that the Florestan Fernandes school holds great social importance in the 12 de Outubro settlement precisely because it emerged from the struggles of the peasants and continues to fulfill various roles, participating in and assisting in the political, social, cultural, and economic organization of the settlement. However, in recent years, external offensives against the school have increased, leading to new challenges. The political formation of the individuals involved, the organicity of the settlement, and the restructuring of the collective, such as the participation of the community, MST leadership, and students, who are the main focus of educational work. In the realm of Pedagogical Work Organization, it was observed that the Florestan Fernandes school suffered interference as there was a demobilization of the community. However, even with all the limitations, the school continues to be a reference in the actions it develops.

Keywords: Education in/on the Countryside; MST; organization of pedagogical work.

RESUMEN

La presente tesis es el resultado de un estudio realizado sobre la Educación en/en el Campo y los conflictos territoriales en la región norte de Mato Grosso, con un enfoque analítico en la trayectoria sociohistórica y las experiencias pedagógicas de la escuela Florestan Fernandes ubicada en el asentamiento 12 de Outubro en el municipio de Cláudia. El objetivo del trabajo consistió en un análisis de la trayectoria sociohistórica de la escuela y en percibir cómo los cambios ocurridos en el asentamiento 12 de octubre han impactado/reflejado en la organización de su trabajo pedagógico. Metodológicamente, este trabajo combinó un estudio de caso y una investigación militante, compuesta por: observación, entrevistas, análisis documental y estudio teórico basado en autores como Fernandes (2008, 2004, 2009), Santos (1996), Stedile y Carvalho (2012), Picoli (2005), Souza (2014), Freire (1991), Caldart (2000, 2012), Molina (2006), Arroyo (2017), Scarabeli (2019), Freitas (1994, 1995), Peripoli (2020), Machado (2003), Frigotto (2009) y Araújo (2007). Los resultados indican que históricamente, el proceso de expansión en la región norte de Mato Grosso fue concebido para servir al Capital, así que las luchas históricas de los movimientos sociales permitieron el establecimiento de asentamientos y escuelas rurales. Se observó que la escuela Florestan Fernandes tiene una gran importancia social en el asentamiento 12 de Outubro precisamente porque surgió de las luchas de los campesinos y continúa cumpliendo diversos roles, participando y asistiendo en la organización política, social, cultural y económica del asentamiento. Sin embargo, en los últimos años, las ofensivas externas contra la escuela han aumentado, lo que ha llevado a nuevos desafíos. La formación política de los individuos involucrados, la organicidad del asentamiento y la reestructuración del colectivo, como la participación de la comunidad, el liderazgo del MST y los estudiantes, que son el principal foco del trabajo educativo. En el ámbito de la Organización del Trabajo Pedagógico, se observó que la escuela Florestan Fernandes sufrió interferencias debido a una desmovilización de la comunidad. Sin embargo, a pesar de todas las limitaciones, la escuela sigue siendo una referencia en las acciones que desarrolla.

Palabras-claves: la Educación en/en el Campo; MST; Organización del Trabajo Pedagógico.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – Primeira ocupação do MST no Estado do Mato Grosso.....	52
Figura 02 – Mapa do PDS 12 de Outubro.....	96
Figura 03 – Estrutura física da escola.....	102
Figura 04 – Construção da escola.....	104
Figura 05 – Após a construção a escola ficou assim.....	105
Figura 06 – Material didático.....	110
Figura 07 – Situação do transporte escolar.....	114
Figura 08 – Momento coletivo.....	119
Figura 09 – Professor Calixto e alunos em oficina.....	127
Figura 10 – Oficina de bokashi.....	127
Figura 11 – Produção da horta a partir das oficinas 01.....	128
Figura 12 – Produção da horta a partir das oficinas 02.....	128
Figura 13 – Produção da horta a partir das oficinas 03.....	129
Figura 14 – Produção da horta a partir das oficinas 04.....	129
Figura 15 – Projeto sementes que alfabetizam: germinando saberes 01.....	132
Figura 16 – Projeto sementes que alfabetizam: germinando saberes 02.....	132
Figura 17 – Projeto sementes que alfabetizam: germinando saberes 03.....	133
Figura 18 – Projeto sementes que alfabetizam: germinando saberes 04.....	133
Figura 19 – Estudo teórico em sala de aula e aula de campo.....	135
Figura 20 – Semeadura da produção realizada pelas crianças.....	136
Figura 21 – Confecção dos livrinhos e avaliação.....	136
Figura 22 – Projeto escravo nem pensar 01 e 02.....	138
Figura 23 – Projeto escravo nem pensar 03 e 04.....	139
Figura 24 – Carta de solidariedade às vítimas do trabalho escravo.....	139
Figura 25 – Ações coletivas da cooperativa.....	141
Figura 26 – Produção da comunidade.....	142
Figura 27 – Produção de soja no assentamento.....	142

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADUNEMAT	Associação dos Docentes da UNEMAT
CEBS	Comunidade Eclesiais de Base
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CUT	Central Única dos Trabalhadores
CPT	Comissão Pastoral Da Terra
CRB	Curso Realidade Brasileira
CNBB	Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
CONAPE	Conferência Nacional Popular de Educação
ENFF	Escola Nacional Florestan Fernandes
ENERA	Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agraria
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAPDF	Fundo de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal
FUNAI	Fundação Nacional dos Povos indígena
IEJC	Instituto de Educação Josué de Castro
INCRA	Instituto de Colonização e Reforma Agraria
IBGE	Instituto Brasileiro de Pesquisa e Estatística
IMAZON	Instituto do Homem e Meio Ambiente da Amazônia
JURA	Jornada Universitária da Reforma Agraria
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PPP	Projeto Político Pedagógico
PIN	Plano de Integração Nacional
PROTERRA	Programa de Distribuição de Terra
PRODOESTE	Programa de Desenvolvimento da Região Nordeste
POLAMAZONIA	Programa de Polos Agropecuário e Agrominerais da Amazônia
POLONOROESTE	Programa de Desenvolvimento do Nordeste
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PT	Partido dos Trabalhadores
PCdoB	Partido Comunista do Brasil
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.
REPPED	Rede Nacional de Pesquisadores de Pedagogia
SUS	Sistema Único de Saúde

SUDAM	Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia
SUDENE	Superintendência de desenvolvimento da Amazônia
STR	Sindicato dos Trabalhadores Rurais
SINTEP	Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso
SITICOM	Sindicato dos Trabalhadores na Indústria da Construção e do Imobiliário da Região Norte Mato Grosso
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNB	Universidade de Brasília
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para Infância
PPP	Projeto Político Pedagógico

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
1.1	Trajetória da educanda.....	14
1.2	Elementos introdutórios da pesquisa.....	20
2	DESENVOLVIMENTO CAPITALISTA NA AMAZÔNIA MATO- GROSSENSE: CONTRADIÇÕES E AS LUTAS SOCIAIS	29
2.1	Contextualização da política de colonização para ocupação da Amazônia.....	31
2.2	A Colonização do município de Cláudia – MT.....	40
2.3	As contradições do projeto de colonização e os conflitos territoriais.....	46
2.4	O MST na organização da luta pela terra no MT: constituição e espacialização regional.....	50
2.4.1	Breve contextualização do MST Mato Grosso.....	50
2.5	O MST na organização da luta pela terra na região norte mato- grossense: lutas, resistências e conquistas.....	57
3	EDUCAÇÃO DO E NO CAMPO: UM PROJETO DE EDUCAÇÃO CONTRA HEGEMÔNICO NA LUTA E RESISTÊNCIA CAMPONESA.....	65
3.1	Breve resgate histórico da educação.....	65
3.2	Educação do campo origens e conceitos.....	67
3.3	Educação do Campo: uma demanda dos movimentos sociais populares em contraponto a educação burguesa.....	75
3.4	Educação do Campo: um projeto construído na luta em defesa do Território.....	77
4	A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS DESENVOLVIDAS NA ESCOLA FLORESTAN FERNANDES.....	81
4.1	Organização do trabalho pedagógico: elementos conceituais.....	81
4.2	A escola sua lógica e estrutura: breves apontamentos.....	81

4.3	Na escola do e no campo em que estamos construindo, é possível organizar o trabalho pedagógico em outra perspectiva que se difere da organização da escola tradicional?.....	90
4.4	O Assentamento 12 de Outubro: da conquista da terra à luta por educação do campo.....	95
4.5	A conquista da Escola Estadual Florestan Fernandes: uma afirmação da escola do campo.....	98
4.6	A trajetória sócio histórica da Escola Estadual Florestan Fernandes: elementos que constituem a organização do trabalho pedagógico na escola do e no campo.....	101
4.6.1	A estrutura física da escola.....	102
4.6.2	Situação administrativa da escola.....	106
4.6.3	Demanda que a escola atende.....	112
4.6.4	Sobre o funcionamento e a organização do trabalho pedagógico na escola.....	115
4.6.5	A estrutura curricular e a proposta pedagógico da escola.....	118
4.6.6	Projeto compostagem/ horta pedagógica.....	125
4.6.7	Projeto sementes que alfabetizam: germinando saberes.....	120
4.6.8	Projeto saúde no campo.....	134
4.6.9	Projeto escravo nem pensar.....	136
4.6.10	As alterações ocorridas no território Assentamento 12 de Outubro, e as implicações na organização do trabalho pedagógico na escola do campo Florestan Fernandes.....	140
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	149
	REFERÊNCIAS	154

1 INTRODUÇÃO

Como elemento introdutório desse trabalho, faremos a princípio uma breve contextualização da trajetória da educanda, passando pelos elementos introdutórios deste estudo expondo o objeto da pesquisa, justificativa, metodologia, procedimentos metodológicos, seguido da estrutura do trabalho onde será apresentado os capítulos e seus resultados.

1.1 Trajetória da educanda

Sou filha de camponeses sem-terra, que na década 1970 migraram do Espírito Santo para o estado de Mato Grosso (MT) em busca de realizar o sonho de ter um “pedaço” de terra para morar e produzir. Em um pau-de-arara junto a outras famílias, percorreram por dias em estradas de chão empoeiradas, atraídos pela possibilidade de conseguir terra fácil. Minha família e as demais foram morar em uma cidade pequena no interior do estado, chamado Salto do Céu e dali saíam para trabalhar como meeiros acreditando que o sonho da terra estava mais perto de ser realizado.

Toda propaganda feita para atraí-los para aquela terra distante, de que os mesmos poderiam conseguir suas próprias terras, não se concretizou no primeiro momento, pois na cidade de Salto do Céu tinham muitos conflitos e disputas de terras. Passado algum tempo, meu pai junto com outros companheiros e companheiras, organizaram um grupo de trabalhadores para disputar uma área de terras em uma comunidade chamada Libertação, e após muitas lutas e resistências eles conseguiram a posse dessas terras.

Nasci em 1978, oito anos após a chegada da minha família em MT. Minha mãe, uma mulher de luta, porém oprimida pelo machismo, teve 14 filhos, sete meninos e sete meninas. Desses filhos (as), as três meninas mais velhas morreram vítimas de sarampo e febre amarela. Eu sou a sexta filha, quando nasci minha família já tinha conquistado a posse da terra e cresci naquela comunidade. Minha infância foi típica das crianças camponesas da minha época. Desde muito cedo ajudava a família nos afazeres da casa e da roça. Era difícil, porém nós nos divertíamos nos finais de tarde e aos fins de semana com as brincadeiras de rodas, bola, banho de rios, entre outras.

A nossa casa era de pau a pique, não tinha energia elétrica e nem água encanada, as paredes sempre caíam no período de tempestade. Porém, o quintal era

rico de produção com tantas farturas, o que supria as nossas necessidades básicas. Nosso principal meio de comunicação era o rádio, que levava as notícias e diversões através dos programas musicais tocados nas madrugadas. Minha educação foi centrada em valores como a honestidade, humanidade, respeito ao outro e o trabalho sendo o elemento fundamental. Minha família é muito religiosa, e sempre íamos aos cultos dominicais da igreja católica e frequentávamos a catequese.

Na comunidade onde morava não tinha escola e nem transporte escolar. As crianças mais velhas aprendiam as lições básicas em volta de uma mesa à luz de lamparinas, com os pais que eram alfabetizados. Eu lembro que algumas crianças da comunidade iam até nossa casa para aprender escrever o nome, meu pai na condição de educador havia frequentado a escola por pouco tempo. Passando-se alguns anos e com muitas crianças na comunidade precisando frequentar a escola, os moradores da comunidade se organizaram, construíram a escola em mutirão e reivindicaram junto ao poder público a contratação de uma professora, que passou a lecionar em uma sala multisseriada até a quarta série.

Quando comecei em 1985 a frequentar a escola pública ali mesmo próximo da nossa casa, eu sofri muito, pois naquela época não tinha educação infantil e o nosso primeiro contato com a escola era com objetivo de sermos alfabetizados e muitas vezes éramos pressionados a pegar no lápis e fazer as primeiras letras. No começo eu tinha vontade de ir para escola, porém com o passar do tempo fui perdendo o estímulo devido ao jeito que os educadores trabalhavam. Mas depois de algum tempo eu já havia crescido, e aos poucos fui aprendendo a gostar da escola. Comecei a achar divertido, era um dos poucos momentos de encontro com os amigos (as) além da igreja.

Quando terminei a quarta série foi um momento difícil para mim, pois não tinha condições de continuar os estudos. A única opção era se mudar para cidade e naquele momento era impossível. Então segui minha vida ali mesmo na comunidade. Nesse período, as Comunidades Eclesiais de Base - CEBs eram muito fortes no MT, em especial na Diocese de Cáceres ao qual fazíamos parte, que tinha na época Dom Máximo como bispo. Meu Pai era coordenador da comunidade, e eu, desde os 11 anos, participava da equipe de liturgia, da Pastoral da Juventude e do movimento Boa Nova. Saíamos para as comunidades ministrando cursos bíblicos, e foi assim até os 17 anos, quando conheci a militância do MST- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Em 1996, tive o primeiro contato com a militância do MST. Eu estava de passagem na casa paroquial, era uma das tantas vezes que frequentava o espaço a fim de realizar tarefas da comunidade. O Padre Pedro me chamou e disse que aqueles rapazes estavam ali em busca de apoio para iniciar os trabalhos de base para novos acampamentos. Eu fiquei muito interessada, fiz várias perguntas para a equipe e a cada resposta deles eu ficava mais entusiasmada. A partir daquela conversa, comecei a ajudar a marcar reuniões em diferentes comunidades, e durante seis meses fui conhecendo melhor o trabalho e a importância da luta. No dia 17 de março de 1997, participei da ocupação da Fazenda Facão, no município de Cáceres-MT. Consequentemente, após esta ocupação me inseri na militância deste movimento, assumindo tarefas em diferentes setores: Comunicação, Juventude, Frente de Massas e Educação.

A partir da ocupação, o interesse imediato de ter terra se ampliou na perspectiva da luta pela reforma agrária e por transformação social. Participei de formação de base no Acampamento e logo fui indicada para participar da formação estadual e aos poucos fui assumindo tarefas no movimento. Após um ano no acampamento, fomos para o Pré -Assentamento Roseli Nunes, no Município de Mirassol do Oeste-MT, na antiga Fazenda Prata. Aos 18 anos, assumi a Coordenação Estadual do MST, e era responsável por esse Pré Assentamento. Entre as diversas atividades desenvolvidas na comunidade, a organização da escola foi prioridade. Em mutirão, a comunidade construiu as salas de aulas, e foi nesse espaço que retomei minha vida escolar. Entre a militância e os estudos, consegui concluir o ensino fundamental.

De 1998 a 2002, minha militância foi na região Sudoeste de MT, onde passei por inúmeros processos de lutas. Casei, fui mãe aos 21 anos, continuar a militância foi um desafio sendo casada e com filho, haja visto que o machismo impregnado na sociedade fazia com que meu então companheiro me pressionasse a deixar a militância para cuidar do filho e da casa. Contudo, o meu envolvimento nas tarefas e a minha consciência política não permitiam que eu me afastasse das atividades, e após três anos de casamento, entre sofrimentos e ameaças, veio à separação. Por algum momento eu me senti perdida, mas encontrei forças nos espaços de organização das mulheres no movimento MST, e segui em frente.

Em 2003, por definição da Direção Estadual do MST, eu e mais quatro companheiros fomos convidados a compor uma equipe que teria a tarefa de se mudar

para região Norte de Mato Grosso e organizar a luta pela terra no espaço do latifúndio. Entre a equipe de cinco, eu era a única mulher que recebi a missão de coordenar esse coletivo e os trabalhos. Essa mudança de região foi desafiadora, era um local desconhecido, tudo novo e perigoso, e tive que optar por deixar meu filho com minha família. Foi dolorido ficar longe, às vezes eu chorava de saudades, mas eu estava convicta da necessidade de lutar por um mundo melhor para ele e para os outros.

Passado algum tempo na região, conheci meu atual companheiro Marciano, construímos juntos uma nova família. Retornei para a escola, já casada e mãe pela segunda vez. Eu, meu companheiro e nossa filha fomos estudar na segunda turma do EJA Médio no IEJC- Instituto de Educação Josué de Castro, na cidade de Veranópolis-RS. Foram três anos em que dividíamos nossa jornada em tempo escola e tempo comunidade. As viagens eram sofridas, com criança pequena, que frequentemente adoecia devido às mudanças do clima. Mesmo passando por inúmeras dificuldades, conseguimos terminar, graças à solidariedade dos companheiros e companheiras, educadores e educadoras do curso. Durante o tempo em que estava estudando, o processo de lutas continuou na região e algumas áreas foram conquistadas e foram surgindo os Assentamentos.

Em dezembro de 2007, fui morar no Pré Assentamento 12 de Outubro (Cláudia - MT), junto com minha família, onde continuei na coordenação do Assentamento. Desde a chegada das famílias, discutíamos a necessidade de organizar a escola. Na divisão de tarefas, coube-me a responsabilidade de debater com a comunidade e, junto com a coordenação do Pré Assentamento, iniciar as negociações com o poder público, para que fosse possível ter as primeiras turmas do Ensino Fundamental na escola construída pelas famílias, ainda como salas anexas de uma escola urbana.

Minha primeira experiência em sala de aula foi em 2010, nas turmas de alfabetização de jovens e adultos, na Escola Estadual Florestan Fernandes que na época ainda era salas anexas. No início, assumi as aulas por falta de educadores, pois eu havia terminado o Ensino Médio e tive que aprender na prática a trabalhar com os educandos (as). Minha experiência na educação popular foi determinante para o sucesso do meu trabalho. Foi uma experiência bacana, nos reuníamos e estudávamos as propostas pedagógicas do movimento, e assim fui aprendendo no coletivo o desafio de ser educadora.

Em 2011, um grupo de pesquisadores (as) da UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso conseguiu a aprovação de um projeto de formação acadêmica

para educadores e educadoras do campo, para atender oito municípios da região norte do estado. A proposta do curso foi construída junto com os movimentos sociais e gestores municipais para atender as demandas das escolas do campo. O processo de inscrição foi através da plataforma Paulo Freire. Fui aprovada e no mesmo ano iniciei minha formação acadêmica em regime de alternância, tempo escola e tempo comunidade. Foi na graduação que tive oportunidade de aprofundar, ou seja, dar continuidade às leituras das bibliografias clássicas na área das Ciências Sociais e Educação: Maquiavel, Émile Durkheim, Max Weber, Rousseau, Karl Marx, Paulo Freire, Saviani, Gadotti, Arroyo, Molina e Caldart. Também aprofundamos as teorias voltadas para as Políticas de Educação do Campo.

Continuei meu trabalho como educadora na escola Florestan Fernandes, que já não era mais salas anexas, e tinha seu Projeto Político Pedagógico - PPP, tendo como filosofia a busca por uma sociedade justa, sem dominados e dominadores, e como princípio, o trabalho coletivo e a gestão democrática. Os trabalhos desenvolvidos prezam pela participação da comunidade em todos os processos, com propostas e estratégias educativas voltadas para realidade do campo. O planejamento participativo discute conteúdos que visam à formação do sujeito do campo nas diferentes áreas do conhecimento. A formação acadêmica me possibilitou contribuir em todas as discussões de construção da proposta pedagógica da escola. Trabalhando ainda nas turmas de alfabetização de jovens e adultos em 2015, vivia o dilema da ausência dos educandos em sala de aula devido à necessidade de sair para trabalhar. Esta situação me provocou muitas inquietações e questionamentos e, ainda na graduação, fui pesquisar o tema Alfabetização de Jovens e Adultos na Educação do Campo, na relação estudo – trabalho. Foi uma experiência linda, onde pude aprofundar as discussões teóricas acerca do tema, e ao mesmo tempo ouvir as histórias de vida dos educandos, bem como suas dificuldades e necessidades de um projeto político pedagógico que fosse capaz de dar conta de responder essas necessidades apresentadas. Além da formação acadêmica, participei de diversos momentos de formação no MST, dentre eles o ENERA e o CRB.

Em 2016, por decisão coletiva e por definição da Direção do MST da Regional e do Estado, assumi a gestão da Escola Estadual Florestan Fernandes, onde já trabalhava, uma escola do campo que atende o Ensino Fundamental, EJA, e Ensino Médio. Durante cinco anos vivenciei as contradições da burocracia do Estado, pois ao mesmo tempo em que nesse espaço se discute a gestão democrática e autonomia

das escolas, na função de gestora percebi que as coisas não são bem assim. A cada momento chega para as escolas as chamadas normativas e notas técnicas, o que engessa o trabalho coletivo. Mesmo assim, as experiências destes cinco anos foram positivas. Junto com os (as) companheiros (as) que atuam na escola, foi possível construir uma proposta pedagógica de uma educação popular alternativa, que contrapõe à ordem estabelecida, hegemônica e opressora. Assim, impõe-se a construção de uma nova ordem em favor da classe trabalhadora, conscientizando esses trabalhadores a assumirem o controle de suas ações na luta e resistência, no enfrentamento das circunstâncias injustas estabelecidas, contribuindo para formar seres humanos emancipados, cidadãos (as) de direitos e autores de suas próprias histórias.

Em 2017, com mais experiência, iniciei a pós-graduação em Educação do Campo, pela Universidade Cândido Mendes. Esse processo de formação veio a somar na minha formação, e foi possível socializar, através da elaboração de um artigo, as propostas pedagógicas da Escola Estadual Florestan Fernandes.

Em 2020 deixei a gestão da Escola Florestan Fernandes, e logo surgiu a oportunidade de participar da seleção para o mestrado. Participei da etapa preparatória, apresentei o pré-projeto e fui selecionada. Em 2021, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe – TerritoriAL.

Essa oportunidade de apropriação do conhecimento e do pensamento geográfico, do domínio das técnicas da cartografia e da tecnologia da informação está sendo gratificante. O Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe (Geografia) é sediado no Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais (IPPRI), vinculado à Reitoria da UNESP, e tem o apoio da Cátedra da UNESCO de Educação no Campo e Desenvolvimento Territorial. O Convênio entre o Programa Territorial, em parceria com a Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF) e a Via Campesina, foi e continua sendo um espaço construído com muita luta e dedicação, que possibilita o aprofundamento dos estudos através de uma formação ampla e interdisciplinar. Tal formação engloba conhecimentos acadêmicos e políticos em torno da reforma agrária e a luta dos movimentos sociais da América Latina. O referido curso me possibilitou sistematizar e refletir sobre as disputas territoriais na região norte de Mato Grosso e suas implicações na educação do campo, buscando analisar o avanço do capital nas áreas de assentamentos e suas

implicações na organização do trabalho pedagógico da Escola Estadual Florestan Fernandes.

1.2 Elementos introdutórios da pesquisa

Este trabalho tem por objetivo analisar a trajetória sócio histórica da Escola Estadual Florestan Fernandes, a fim de perceber como as mudanças ocorridas no Assentamento 12 de Outubro têm implicado/repercutido na organização pedagógica da escola.

O tema aqui proposto advém da necessidade de aprofundar a atual realidade enfrentada nos assentamentos, as constantes transformações que ocorrem nesse território, fruto das interferências externas, de empresas públicas e privadas, e suas implicações na organização do trabalho pedagógico das escolas do campo. Tais mudanças ocorrem em um movimento contraditório, uma vez que ao serem conquistados, os assentamentos tornam-se territórios de produção e reprodução do modo de vida camponesa. A área que era da fazenda passa a ter uma diversidade de elementos, caracterizada pela maior presença de pessoas, que constroem suas existências e produzem alimentos, e reproduzem novos espaços para suprir suas necessidades na área da saúde e educação. Contudo, as disputas territoriais entre Sem Terra e Agronegócio não terminam com a criação dos assentamentos, e vivem em constante conflitualidade.

Os assentamentos constituem-se em territórios de intensa disputa de projetos antagônicos para o campo. Nesta perspectiva, é importante ressaltar a importância da organização dos camponeses como alternativas para manter os territórios conquistados. A educação é umas das pautas colocadas em discussão pelo MST, desde o início de um acampamento, que se materializou no Assentamento, na defesa da educação do e no campo.

Ao longo da história do movimento, é notável que as disputas internas aumentaram a partir da conquista do assentamento. Por um lado, há o movimento, com sua filosofia que justifica a função social da terra, produzindo e reproduzindo a vida, através de importantes conquistas como saúde, educação e soberania alimentar. Por outro lado, o projeto do capital, juntamente com o Estado, atua para desmobilizar a luta pela terra e pelas escolas do campo, a fim de justificar que a reforma agrária não é possível.

Esses processos de tensões ocorrem, segundo estudos de Caldart, 2010, em função do movimento de expansão do capital, brutalmente acelerado no campo nestes últimos anos, sendo que os assentamentos e as escolas do campo têm sido alvos constantes desses projetos.

A pesquisa realizou-se no Assentamento 12 de Outubro, que está localizado na região norte de Mato Grosso, às margens da BR 163, a 60 km da cidade de Sinop e a 90 km da sede de seu município Cláudia. A criação oficial do assentamento ocorreu no final de 2009 na modalidade Projeto de Desenvolvimento Sustentável (PDS), que por definição do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), é destinado ao desenvolvimento de atividades ambientalmente diferenciadas, dirigido para populações tradicionais e que prevê que 80% da área seja de reserva legal.

O assentamento foi uma conquista do MST, e tem uma área de 6238 ha, cortada pela BR 163, km 890 no município de Cláudia – MT, inicialmente com 40% de reserva legal e 60% de área aberta e foi nesses 60% que os lotes foram parcelados e reconhecidos pelo INCRA como Assentamento 12 de Outubro. Contudo o Assentamento já iniciou com passivo ambiental de 40%, ou seja, área que por lei deveria estar preservada. No início foram assentadas 185 famílias, sendo 140 do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), e 45 da CPT (Comissão Pastoral Da Terra). O mesmo conta com diferentes espaços de organização, cooperativas, associações, e a Escola Estadual Florestan Fernandes.

A Escola Estadual Florestan Fernandes é uma escola que resiste, justamente por ter sido construída junto ao processo de luta e conquista da terra, pelas famílias assentadas. A mesma está completando 14 anos desde sua criação no dia 19 de maio de 2011, conforme decreto nº 348. A sua estrutura física continua precária e nela funciona seis salas de aula, uma sala improvisada onde funciona a direção, um outro espaço onde funciona a secretaria, e uma sala compartilhada entre sala dos professores e biblioteca. A escola atende atualmente 120 educandos e educandas que residem no assentamento e em comunidades vizinhas. Conta com 14 funcionários, sendo direção, coordenação, secretaria, apoio e sete educadores(as). Na sua filosofia, busca trabalhar os princípios da Educação do Campo, por entender que constitui a base de todo o processo de luta, por educação, terra, dignidade, e desenvolvimento dos nossos assentamentos e comunidades vizinhas. Os sujeitos dessa pesquisa incluem profissionais da educação da escola Florestan Fernandes, as

famílias assentadas, os estudantes e representantes do conselho deliberativo da escola, e dirigentes do MST.

A motivação pela pesquisa se deu devido às inquietações que foram surgindo por eu estar inserida na comunidade e por perceber como as disputas internas foram se acirrando no assentamento, e como essas foram sendo repercutidas na organização pedagógica da escola.

Nesse sentido, o objetivo geral desse trabalho é alisar a Trajetória Sócio Histórica da Escola Estadual Florestan Fernandes a fim de perceber como as mudanças ocorridas no Assentamento 12 de Outubro tem implicado/repercutido na Organização Pedagógica da escola. Acompanhado dos objetivos específicos que buscaram (1) descrever os processos de luta pela terra na região Norte Mato Grosso, a fim de investigar as principais contradições e as resistências vivenciadas pelas famílias assentadas frente à hegemonia do Agronegócio; (2) sistematizar as experiências de Educação do Campo existentes nos territórios originários da luta pela terra a partir da Escola do Campo “Florestan Fernandes”; (3) registrar a trajetória sócio histórica da Escola Estadual Florestan Fernandes e as experiências de organização do trabalho pedagógico; (4) analisar a relação existente entre as alterações ocorridas no território e as implicações na organização do trabalho pedagógico na Escola do Campo “Florestan Fernandes.

Portanto, como procedimento metodológico para desenvolver este trabalho, buscou-se referencial teórico-metodológico no materialismo histórico-dialético, que tem como orientação a perspectiva dialético-crítica e, a partir daí, objetiva contribuir com a luta social para transformação da realidade territorial e educacional estudada. De acordo com Trivinos,

O pesquisador que segue uma linha teórica baseada no materialismo dialético deve ter presente em seu estudo uma concepção dialética da realidade natural e social e do pensamento, a materialidade dos fenômenos e que estes são possíveis de conhecer. Estes princípios básicos do marxismo devem ser completados com a ideia de que existe uma realidade objetiva fora da consciência e que esta consciência é um produto resultado da evolução do material, o que significa que para o marxismo a matéria é o princípio primeiro e a consciência é o aspecto secundário, o derivado. Sobre estes fundamentos o pesquisador deve considerar as categorias e leis da dialética. (Trivinos, 1987, p.36.)

Para o citado autor, a dialética como método de pesquisa trabalha com a totalidade, ou seja, não é possível o pesquisador, imbuído de uma concepção marxista

da realidade, realizar uma investigação no campo social, e especificamente na área educacional, se não tem ideia clara dos conceitos capitais do materialismo histórico nas suas mais diferentes dimensões, sejam elas estrutural, modos de produção, força e relações de produção, classes sociais ou ideologia, que é a sociedade. Todas essas questões devem ser consideradas implícitas na formação do investigador, ao contrário se torna difícil instrumentalizar a rota do indagador que está interessado em esclarecer algum problema. A visão do mundo na dialética pode partir do particular, para se vislumbrar o universal ou parte do universal, para se ter entendido com clareza o particular, ou seja, há uma relação entre sujeito e objeto.

Ainda sobre a pesquisa na perspectiva dialética, Minayo (2009) afirma que o método dialético trabalha com valorização das quantidades e das qualidades, com as contradições intrínsecas às ações e realizações humanas, e com o movimento perene entre parte e todo, e interioridade e exterioridade dos fenômenos. Para entender o papel das escolas do campo nesses territórios em disputa, precisamos entender a sociedade na qual elas estão inseridas. A escola é, pois, compreendida com base no desenvolvimento histórico da sociedade.

O ciclo de pesquisa, segundo Minayo (1994), compõe-se de três momentos: fase exploratória da pesquisa, trabalho de campo e tratamento do material. O referido processo inicia-se com a fase exploratória da pesquisa, em que são interrogados aspectos referentes ao objeto, aos pressupostos, às teorias pertinentes, à metodologia apropriada e às questões operacionais necessárias para desencadear o trabalho de campo.

A pesquisa, entendida como a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade, vincula pensamento e ação. Considera que “nada pode ser intelectualmente um problema, senão tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática”. Assim, a pesquisa se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas. Esta linguagem se constrói com um ritmo próprio e particular. Tal ritmo é denominado ciclo de pesquisa, que representa um processo de trabalho em espiral, que começa com um problema ou uma pergunta, e termina com um produto provisório capaz de dar origem a novas interrogações. Minayo (1994, p.17).

Quanto ao tipo de pesquisa, realizou-se um estudo de caso. Segundo Bell (2008), o estudo de caso possibilita que determinado aspecto de uma situação-problema, foco da pesquisa, possa ser estudada com maior profundidade. E

acrescenta que “estudos de caso tem sido feito sobre decisões, programas, processos de implementação e mudança organizacional”. O estudo de caso conserva a caracterização metodológica, a sistematização da pesquisa e possibilita a interpretação, a interferência e a possibilidade de nova maneira de conduzir determinadas práticas. Gil (2010) menciona que os estudos de caso executados com rigor requerem a utilização de fontes documentais, entrevistas e observações.

Em termos de procedimentos metodológicos, foram feitas leituras sistemáticas e revisões bibliográficas referentes aos seguintes temas: expansão capitalista na amazônia mato-grossense, educação do campo, reforma agrária, movimentos sociais, organização do trabalho pedagógico e território. Os materiais pesquisados incluem produções acadêmicas, livros, artigos e material disponibilizado na internet.

Segundo Minayo (2009), entende-se por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem, o método, os instrumentos de operacionalização dos resultados do conhecimento, as técnicas e a criatividade do pesquisador, sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade. A metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está sempre referida a elas. Dizia Lênin (1965) que "o método é a alma da teoria" distinguindo a forma exterior com que muitas vezes é abordado tal tema (como técnicas e instrumentos), do sentido generoso de pensar a metodologia como a articulação entre conteúdos, pensamentos e existência.

Enquanto técnicas para a coleta de dados, utilizou-se pesquisa de campo através de observações, que foram registradas em diários de campo nos diferentes espaços vivenciados na comunidade. O trabalho de campo consiste no recorte empírico da construção teórica elaborada no momento. Nesta etapa, foram combinadas várias técnicas de coletas de dados, como entrevistas, observações, pesquisa documental e bibliográfica, dentre outras.

De acordo com as orientações de Triviños *apud* Souza (2014, p. 43), "todas as observações e reflexões que realizamos sobre expressões verbais e ações dos sujeitos, descrevendo-as, primeiro, e fazendo comentários críticos, em seguida, sobre as mesmas". Ainda sobre a observação, Lüdke e André (1986) apresentam algumas vantagens da observação, tais como: contato direto do pesquisador com o fenômeno pesquisado; permite ao pesquisador recorrer às experiências pessoais na compreensão e interpretação do fenômeno; permite que o pesquisador se aproxime

da “perspectiva dos sujeitos”, de sua visão de mundo, dos significados que os mesmos atribuem à realidade que os cerca e sua concepção de educação, de trabalho, de organização e movimentos sociais, etc.; a observação permite obter dados em situações que outras técnicas não permitem.

Este instrumento foi utilizado na pesquisa pela sua importância, pois foi possível extrair dados e informações diretamente da realidade do objeto de estudo, permitindo o registro completo e preciso das observações dos fatos, acontecimentos, sentimentos, relações verificadas, experiências pessoais vividas nos diferentes espaços enquanto pesquisador. As anotações foram elaboradas em forma de reflexões e comentários e ocorreu semanalmente para garantir uma maior sistematização e detalhamento possível de todas as situações.

O período de observação foi realizado entre os meses de junho a dezembro de 2023, e os elementos observados nos diferentes espaços onde atuo na comunidade foram registrados em diários de campo. Durante as observações, a pesquisadora contou com um roteiro para facilitar os principais pontos a serem observados.

Um segundo instrumento utilizado durante a pesquisa foi a análise documental. Foram analisados os textos elaborados e encaminhados pelos órgãos governamentais para a escola, portarias, normativos editais. Também foram analisados documentos do MST/Educação do Campo, a fim de colher informações sobre a luta e a resistência das famílias em defesa dos territórios e da Educação do Campo. A pretensão foi estabelecer conexões com o Projeto Político Pedagógico da escola, a fim de perceber como se dão as relações dos saberes e as contribuições da educação para a resistência camponesa.

Análises documentais consistem em elementos produzidos pelo meio, e estão representados pelos documentos internos (relacionados com a vida peculiar das organizações e destinados, geralmente, para o consumo de seus membros), externos (que têm por objetivo, principalmente, atingir os membros da comunidade em geral), instrumentos legais (leis, decretos, pareceres, resoluções, regulamentos, regimentos etc.), instrumentos oficiais (aqueles que se referem a diretrizes, propostas, códigos de ética, depoimentos filosóficos, memorandos, atas de reuniões, políticas de ação, históricos escolares etc., e que são estudados fundamentalmente através do método de análise de conteúdo) e estatísticos (percentagens de matrícula, analfabetismo, repetência, evasão etc.), informações quantitativas da escola ou do sistema escolar ou relativas a ele etc., e fotografias (sobre a vida do sujeito, colegas, atividades etc.).

É interessante sublinhar que as fotografias podem constituir-se também como fontes de informações dos processos e produtos centrados no sujeito. (Trivinos, 1987, pg.139.).

Foi analisado o PPP da escola para colher informações sobre como a escola organiza e pensa seu currículo. Os documentos governamentais, como editais, portarias e normativas, foram analisados para entender como o estado interfere na organização e no trabalho pedagógico da escola. Nos documentos do MST/Educação do campo, foram levantadas informações sobre a luta e resistência das famílias do assentamento, a fim de analisar como ocorreu o processo de consolidação da escola Florestan Fernandes.

Por fim, ainda como parte do levantamento de dados, utilizamos aplicação de entrevistas, a fim de sistematizar as experiências pedagógicas da escola do campo no processo histórico de lutas e resistências das famílias do Assentamento “12 de Outubro” além de buscar informações sobre as mudanças ocorridas no território e suas implicações na organização do trabalho pedagógico da escola.

Para Minayo (2009), a entrevista, tomada no sentido amplo de comunicação verbal, e no sentido restrito de coleta de informações sobre determinado tema científico, é a estratégia mais usada nos processos de trabalho de campo. Entrevista é acima de tudo uma conversa a dois ou entre vários interlocutores, realizado por iniciativa do entrevistador. Ela tem por objetivo construir ou coletar informações pertinentes para o objeto da pesquisa. Entrevistas podem ser consideradas conversas com finalidades e apresentam diversas características que dependem da intencionalidade e organização do pesquisador. Podem ser classificadas em sondagem de opinião, semiestruturadas, abertas ou em profundidade, focalizadas. No caso específico dessa pesquisa, utilizou-se pesquisa semiestruturada, buscando trabalhar perguntas abertas, em que o entrevistado teve a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada pelo pesquisador.

A entrevista como fonte de informações pode nos fornecer dados secundários e primários de duas naturezas: os primeiros dizem respeito a fatos que o pesquisador poderia conseguir por meio de outras fontes como censos, estatísticas, registros civis, documentos etc. Os segundos, que são objetivos principais da investigação qualitativa, referem-se a informações diretamente construídas no diálogo com o indivíduo entrevistado e tratam de reflexões do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia (Minayo, 2009).

Foram entrevistados sete companheiros e companheiras que são profissionais da educação, e que participaram de todo processo de luta e construção da escola Florestan Fernandes, além de lideranças do MST do Assentamento 12 de Outubro, estudantes e representantes do conselho deliberativo da escola.

Através desses diferentes instrumentos, foi possível levantar dados sobre a comunidade em geral, dando ênfase nas experiências e nos princípios pedagógicos da escola Florestan Fernandes. Para além do ambiente escolar, fomos identificando as experiências e as contradições vivenciadas no dia a dia desses sujeitos nesse território, analisando as causas que tem levado às contradições internas.

Portanto, o debate aqui apresentado possui uma perspectiva crítica, contra hegemônica, fundada em autores como Fernandes (2008, 2004, 2009), Santos (1996), Stedile e Carvalho (2012), Picoli (2005), Souza (2014), Smanhoto (2020), Freire (1991), Caldart (2000, 2012), Molina (2006), Arroyo (2017), Scarabeli (2019), Freitas (1994,1995), Peripoli (2020), Machado (2003), Frigotto (2009), Araújo (2007) e Cadernos Didático-pedagógicos UFBA (2010). Também foram utilizados os Cadernos de Formação do MST, a Coleção por uma educação básica do campo e Dossiê MST Escola. As contribuições desses autores foram fundamentais para nossas análises e interpretação dos resultados após a coleta de dados.

Como exposição, o trabalho está organizado nessa introdução, três capítulos e as considerações finais:

No capítulo, “Desenvolvimento capitalista na Amazônia mato-grossense: contradições e as lutas sociais”, realiza-se um resgate histórico e político do território que compõe o tema dessa pesquisa. Para tanto, alguns aspectos da política de colonização da região amazônica são levantados, objetivando compreender a dinâmica social e os diversos meios promovidos através de políticas públicas para viabilizar a expansão de áreas produtivas, para atender o capital.

No capítulo, denominado “Educação do e no campo: um projeto de educação contra hegemônico na luta e resistência camponesa”, fez-se uma breve contextualização da história da educação, além de uma abordagem histórica dos fundamentos e conceitos da educação do e no campo. A educação do campo entendida como um projeto é um processo, defendido por sujeitos individuais e coletivos conscientes da necessidade de disputá-la e reafirmá-la no seio da sociedade.

No terceiro capítulo, “A organização do trabalho pedagógico: vivências e experiências desenvolvidas na escola Florestan Fernandes”, realizou-se uma abordagem dos elementos teóricos e conceituais que fundamentam o tema, seguido da história do Assentamento 12 de Outubro, da trajetória da escola e das experiências em que a mesma vem desenvolvendo. Por fim, foram analisadas as mudanças ocorridas no território e suas implicações no ambiente escolar, os limites e os desafios colocados frente à ofensiva do capital.

2 DESENVOLVIMENTO CAPITALISTA NA AMAZÔNIA MATO-GROSSENSE: CONTRADIÇÕES E AS LUTAS SOCIAIS

A política de desenvolvimento dos municípios da região norte mato-grossense tem ligação com o contexto político e econômico nacional, cenário de expansão do capitalismo na Amazônia, conduzido por empresas colonizadoras, estando à frente a Sociedade Imobiliária Noroeste do Paraná – Colonizadora Sinop S/A, que iniciou suas atividades em 1972 a partir de incentivos governamentais no período militar. Políticas de ocupação foram desenvolvidas e a Amazônia legal¹ valorizada, ampliando as possibilidades do capital privado atuar facilmente, explorando os bens da natureza e ampliando seus territórios.

Nesse capítulo, pretende-se fazer uma contextualização histórica e política do território que compõe o tema dessa pesquisa. Para tanto, alguns aspectos da política de colonização da região amazônica são levantados, objetivando compreender a dinâmica social e os diversos meios promovidos através de políticas públicas para viabilizar a expansão de áreas produtivas para atender o capital.

O povoamento e a invasão de novas terras na região Centro-Oeste e Norte do Brasil para promover o desenvolvimento capitalista é histórico. A partir da década de 1940, no cenário nacional constituem-se estratégias de interiorização do desenvolvimento com a finalidade de promover o “progresso”, o uso de recursos naturais serviu para promover o crescimento econômico e a integração da região no território nacional. Para Martins (1997), o fator econômico foi o principal motor da construção de políticas públicas para viabilização do processo de colonização. Santos (1993) enfatiza que populações marginalizadas oriundas de conflitos agrários e de problemas sociais de outras regiões densamente povoadas do país transformaram-se na principal mão de obra que conduziu o processo de exploração dos recursos naturais para consolidar o desenvolvimento capitalista.

Nesse sentido, destaca-se nesse capítulo o processo de colonização, instaurado na região norte mato-grossense nos moldes capitalista, que além de ser responsável pela devastação dos recursos naturais, é considerado também o responsável por gerar os conflitos territoriais, os quais são alimentados por tensões e

¹ Amazônia Legal: “Termo utilizado para identificar a área de abrangência dos projetos financiados pela Sudam/Sudeco, que vai muito além da área territorial compreendida pela floresta equatorial, que caracteriza a Amazônia Real” (Praia, 1999, p.50).

lutas entre grupos sociais em torno da apropriação e do uso do meio social e natural. Essa apropriação de grupos econômicos dos recursos naturais e a exploração de forma desordenada causaram impactos ambientais e sociais, deixando a região a mercê de um projeto econômico que tem levado a classe trabalhadora à pobreza e privilegiado o capital.

2.1 Contextualização da Política de Colonização para Ocupação da Amazônia

Para que possamos entender as mudanças ocorridas no espaço geográfico na Amazônia mato-grossense após a política para ocupação e exploração dessa fronteira agrícola brasileira, é tida como referência a década de 1970, período em que o Brasil vivia o contexto da ditadura militar concretizada em 1º de abril de 1964, foi o regime político que melhor atendia aos interesses do grande capital: por isto, deve ser entendido como uma forma de autocracia burguesa (na interpretação de Florestan Fernandes) ou, ainda, como a ditadura do grande capital (conforme a análise de Octavio Inani, 1971). Estudos de Neto (2014) enfatiza que

O golpe não foi puramente um golpe militar—foi um golpe civil-militar e o regime dele derivado, com a instrumentalização das Forças Armadas pelo grande capital e pelo latifúndio, configurou a solução que, para a crise do capitalismo no Brasil à época, interessava aos maiores empresários e banqueiros, aos latifundiários e às empresas estrangeiras (e seus gestores, “gringos” e brasileiros). (Neto, 2014, p.67).

A fim de atender aos interesses do Capital, o Estado comandado pelos militares adotou o discurso na época, de que era preciso “integrar para não entregar”. Instituições foram criadas com o propósito de contribuir na mercantilização dos bens naturais, terras, madeiras, minérios, água, ar, atingindo de forma contundente a região, uma vez que para manter o processo de dominação o capital migra quando necessário para outras fronteiras, de acordo com seus interesses. Estudos realizados por Picoli (2005), aponta que o Estado utilizou como estratégia de ocupação da região a criação dos incentivos fiscais, vias encontradas para favorecer a elite capitalista nacional e internacional. Ainda de acordo com o autor, para favorecer os grandes grupos econômicos foram criados órgãos específicos com a finalidade de assistir os grupos organizados, tais como: a Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM), o Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), o Plano de

Integração Nacional (PIN) e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI): “estes órgãos tinham por objetivo fornecer a estrutura necessária para implantação e instalação dos projetos econômicos que buscavam a expansão na região” (PICOLI, 2005, p.57).

A ocupação do território norte mato-grossense criado pelo Estado ocorreu nos moldes de uma nova estrutura agrária e representou na prática uma reação às lutas sociais que vinham sendo gestadas no campo. Conforme enfatiza melhorar logo

lanni (1984), apresenta padrões “racionais” de administração e produção diretamente vinculado à expansão do capitalismo no campo, a qual atinge e modifica as formas de exploração do trabalho, constituindo-se de relações sociais complexas permeadas por conflitos. Esse processo “é composto por grupos e forças sociais em tensão e em conflito, por causa de suas práticas econômicas, sociais e políticas, e de suas representações ideológicas. (Santos,1993, p.14).

Para melhor compreensão do processo de colonização, é necessário um breve resgate histórico da conjuntura nacional. Na década de 1930, Vargas promoveu a política de interiorização através do processo de colonização, pois havia o entendimento da necessidade de estender a fronteira econômica para as regiões menos desenvolvidas. Programas governamentais foram criados e realizou-se investimentos necessários para viabilizar as condições para abertura da nova fronteira. Entre as ações do governo destaca –se a construção de Brasília e as rodovias de integração nacional. De acordo com Santos (1993), “a colonização demarca a passagem da sociedade agrária para uma sociedade urbano-industrial no Brasil contemporâneo”.

Entre 1930 e 1937, no período que corresponde a Segunda República, cria-se novas políticas de imigração. Essa definição foi tomada para impedir a imigração de estrangeiros e incentivar as migrações internas das populações nacionais. As agências governamentais foram reorganizadas, criaram-se agências que foram encarregadas do processo de colonização, mediação e distribuição das terras de acordo com interesses capitalistas. Entre as diversas agências criadas destaca-se o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio (1930) e o Serviço de Migração, Reflorestamento e Colonização (1934). Ressalta-se que a Constituição de 1934 garante direitos à colonização em terras públicas, dando preferência aos habitantes das zonas pobres e aos desempregados (Souza,1993, p.25).

Seguindo-se o processo histórico das políticas de colonização que ocorreram, destaca-se a expansão da fronteira agrícola que teve participação direta do governo

federal denominada “Marcha para o Oeste” em 1937, no Governo de Getúlio Vargas, a qual se intensificou com o movimento bandeirantes, mantendo a decisiva política de ocupação estatal do Oeste.

Afirma Souza que “promover uma arrancada de desenvolvimento sob todos os aspectos e com diferentes métodos era necessário fazendo coincidir as fronteiras econômicas com as fronteiras políticas” (Souza, 2004, p.30). O Estado investiu na construção de estradas, infraestruturas, educação e transporte para viabilizar a ocupação da região, essas políticas atraíram pessoas de diferentes lugares do país, que migraram para Amazônia.

A intenção da reforma agrária expressa no Estatuto da Terra (Lei n.4.505, de 30 de novembro de 1964) favoreceu a concentração da terra por grandes empresas nacionais e internacionais, quando as considera formas legítimas de explorações da terra. Nesse sentido, o processo de colonização sempre esteve associado às políticas de dominação capitalistas nacionais e internacionais. O Estatuto da Terra tinha a finalidade de promover a reforma agrária, contudo, tornou-se importante instrumento que viabilizou o projeto de expansão capitalista para região, minimizando as tensões em áreas de conflitos no sul do país.

A Amazônia legal foi criada através da (lei n. 5.173, de 27 de outubro de 1966, como estratégias de ocupação desses novos espaços, a fim de justificar legalmente o processo de colonização. Com a criação da Amazônia Legal, diversos grupos econômicos controlados pelo estado passam a atuar na região, cuja finalidade era integrar a região ao modelo econômico através de projetos agropecuários extrativistas. Com a participação de empresas particulares, passa a distribuir e comercializar terras, conduzindo a um processo de exploração dos recursos naturais de produção e comercialização, favorecendo o mercado produtivo nacional em processo de expansão (Rempel, 2013, p.34).

A expansão e exploração do Capital na região foram proporcionadas pelo próprio estado através de incentivos fiscais e créditos concedidos por órgãos criados para essa finalidade. Segundo estudos de Picoli (2005), o Estado utilizou como estratégia de ocupação a criação dos incentivos fiscais, vias encontradas para favorecer a elite capitalista nacional e internacional. O autor afirma que, para favorecer os grandes grupos econômicos, foram criados órgãos específicos, com a finalidade de assistir os grupos organizados, tais como: Sudam, Basa, INCRA, Pin e Funai. Estes órgãos tinham por objetivo fornecer a estrutura necessária para implantação e

instalação dos projetos econômicos que buscavam a expansão na região (Picoli, 2005, p.57).

O Programa de Integração Nacional (PIN), criado em 1970, foi um dos principais incentivos para ocupação da região. Esse programa pretendia tornar o processo de ocupação viável economicamente. Após a criação do PIN, outros projetos foram sendo criados pelo governo federal, conforme destaca o mesmo autor. O Plano Nacional de Desenvolvimento – PND teve três fases: I (1972-74), II (1975-79) e III (1980-85). Ambas tiveram a finalidade de financiar obras de infraestrutura, que permitiu a integração da região amazônica a economia nacional. Esses projetos criados foram políticos governamentais consideradas de fundamental importância para promover o estímulo à ocupação e à exploração nos municípios da Amazônia mato-grossense.

A ocupação fundiária realizada pelo estado na década de 1970 e 1980 em Mato Grosso pode ser demonstrada através de estudos realizados por Souza, 2004 ao afirmar que:

Sob a bandeira integrar para não entregar, a partir do governo do presidente Emilio G. Médici, criou-se o Pin que entre outros motivos era destinado a construir as rodovias Transamazônica e Cuiabá – Santarém, juntamente com a colonização e reforma agrária na faixa de cem quilometro de cada lado das novas rodovias. Criou –se o INCRA, tendo como objetivo maior a promoção e execução da reforma agrária e a direção dos destinos da colonização, o desenvolvimento do cooperativismo e formas de associativismo. (Souza, 2004, p.71).

Essa política desenvolvimentista de adequação à economia capitalista mostra que o objetivo do Estado era ocupar os espaços, a fim de atender a demanda de consumo da população urbana demandada pelo processo de industrialização e ampliar o mercado interno. Conforme discorre Souza (2004), Mato- Grosso foi incorporado nesse contexto ao processo produtivo nacional como importante fornecedor de matéria prima, a fim de abastecer o mercado da região que se industrializava e absorver os produtos industrializados e excedentes populacionais das regiões mais desenvolvidas.

O interesse capitalista de colonização da região norte mato-grossense promovida pelo Estado foi desastroso, por não considerar os povos originários (indígenas), os Posseiros e os Ribeirinhos que já habitavam a região, conforme discorre Picoli:

O projeto de colonização da última fronteira brasileira, elaborada pela ditadura militar, não teve como objetivo assistir o caboclo da região, os problemas da seca no Nordeste, os problemas sociais do Sul do país, muito menos beneficiar a maioria, da população brasileira marginalizada e despossuída. Esse projeto foi elaborado para beneficiar principalmente as grandes empresas nacionais e internacionais. Nasceu com a finalidade de colocar os produtos da Amazônia no mercado Mundial e, por intermédio dos militares, internacionalizar a região com expansão de grandes conglomerados capitalistas. (Picoli, 2006, p.49).

Sobre a afirmação acima, vale ressaltar que o objetivo principal da colonização não foi resolver os problemas sociais do país e muito menos assistir os que já habitavam a região. Porém, as condições sociais desumanas no campo ao longo desses anos passaram a provocar constantes protestos por parte dos camponeses. Esses conflitos se deram principalmente no sul do Brasil e no Nordeste, devido ao problema da seca. Diante da atual situação, o governo, ao invés de buscar solucionar essas crises nos próprios locais onde essas eram geradas, buscou outras saídas: incluir na dinâmica do projeto de ocupação a então colonização dirigida, ou seja, a transferência desses trabalhadores para outras regiões (Peripolli, 2021.p.57).

No período, era comum a chegada na região norte-mato-grossense, de grandes contingentes de imigrantes que vinham dos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Esses imigrantes pertenciam a grupos diferentes, uma parte de origem camponesa, ou seja, pequenos proprietários rurais, sitiante atraídos por propagandas do governo, que vendiam suas pequenas propriedades no Sul para se tornarem pequenos ou médios proprietários em Mato Grosso, dependendo do valor da terra. Outro grupo, os expropriados/explorados, os sem terras, vieram para projetos de Assentamento criados na época pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária –INCRA, que teve a pretensão de amenizar os conflitos sociais no campo, ocorridos na região Sul do Brasil. Nesse sentido, os núcleos urbanos instalados as margens da BR 163 a partir da década de 1970, na região norte mato grossense, foram programados pelos poderes estaduais e federais, que através de ações tornaram a região atrativa para expansão agrícola do Capital no Brasil (Piaia,1999, p.29).

Conforme configuração atual do espaço mato-grossense, a expansão do Capital na região é resultado de fatores econômicos, políticos e sociais. Se por um lado as empresas privadas foram ganhando espaço, por outro os trabalhadores do campo também deixaram suas marcas através da luta pela terra. Nesse campo de disputa, o grande capital prevaleceu e continua prevalecendo na atualidade. Picoli

(2005) destaca que, a partir de 1980, intensificaram a chegada dos marginalizados e dos despossuídos na região norte mato-grossense em busca de terras e trabalho. Contudo, o Projeto de Colonização idealizado foi promovendo a concentração da riqueza, através da lógica, da dominação e do controle do espaço, efetivando a Territorialização Capitalista, conduzindo os sujeitos sociais à exclusão e à miséria. O autor afirma que

No processo de ocupação, os grandes articuladores da terra foram os grileiros, os latifundiários e os empresários, tanto nos projetos nacionais como multinacionais. Nesta investida capitalista os verdadeiros representantes do capital venceram os caboclos, os indígenas, os posseiros e os sitiantes. A tática fundamentou-se no poder econômico, político e militar, bem como pela burocracia e pela violência conjunta entre o capital e o Estado. (Picoli, 2005, p.60)

Políticas de incentivos foram sendo criadas nas décadas de 1970-1980, possibilitando o crescimento de uns e a exclusão de outros. Órgãos e instituições financeiras, juntamente com políticas de créditos, incentivos fiscais e subsídios, fizeram parte das políticas governamentais com a finalidade de promover as condições para expropriação dos recursos naturais e a exclusão dos povos tradicionais da região.

Conforme estudos realizados por (REMPEL, 2013, p. 36), dentre os Programas criados pelo governo destaca-se o Programa de Distribuição de Terras - PROTERRA, que tinha a finalidade de promover o acesso do homem à terra, fomentar as agroindústrias nas regiões de atuação da Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia - SUDAM e da Superintendência de desenvolvimento do Nordeste - SUDENE, além de criar condições de emprego da mão de obra no campo. Através de financiamentos do Banco da Amazônia e do Banco do Brasil, foram atendidos projetos de colonização particular, com empréstimos fundiários, que promoveu a modernização das propriedades rurais, com a criação de agroindústria e assistência técnicas. O Programa de Desenvolvimento da Região Centro Oeste - PRODOESTE era outro programa que objetivava integrar a Região Centro-oeste às demais áreas consideradas desenvolvidas. Infraestruturas foram colocadas, promovendo atividades agropecuárias e aberturas de estradas vicinais e saneamento básico. O Programa de Pólos agropecuários e Agrominerais da Amazônia - POLAMAZÔNIA, teve como responsabilidade coordenar as políticas de ocupação da Amazônia Legal, aproveitando as potencialidades agropecuárias, agroindustriais, florestais e minerais,

sob a coordenação do Ministério do Interior. Apoiar os colonos era o objetivo desses órgãos, orientações eram feitas direcionando quais os melhores investimentos a serem feitos, ordenando assim a ocupação espacial de acordo com os interesses do Capital. Por fim, o Programa Integrado de Desenvolvimento do Nordeste-POLONOROESTE foi criado para promover a adequada ocupação demográfica e econômica dos agricultores na região, favorecendo a redução da disparidade de desenvolvimento. Também havia uma preocupação de assegurar a preservação do sistema ecológico e a proteção das comunidades indígenas, algo que não ocorreu devido aos interesses capitalistas.

De acordo com os estudos aqui mencionados, o processo de ocupação da região foi violento e depredador, tanto para a natureza como para os povos tradicionais caboclos, posseiros e os povos da floresta que não foram considerados e tão pouco respeitados, estabelecendo o enfrentamento entre as classes. Para Fernandes (2004), o enfrentamento é um momento do conflito. Para compreendê-lo em seu movimento utilizamos o conceito de conflitualidade. A conflitualidade segundo o autor, é um processo constante alimentado pelas contradições e desigualdades do capitalismo. O movimento da conflitualidade é paradoxal ao promover, concomitantemente, a territorialização – desterritorialização – reterritorialização de diferentes relações sociais (Fernandes, 2004, p.02).

A apropriação do espaço geográfico pelo latifúndio no Norte Mato-grossense foi sendo consolidada sob o discurso de fazer a reforma agrária, o que antes era considerado lugar natural e de subsistência tornou se território de dominação capitalista e de concentração das riquezas naturais. O avanço do Capitalismo na região expropriou e expulsou da terra os camponeses e os povos tradicionais, e conseqüentemente promoveu uma significativa transformação desse espaço, fomentado pelas atividades madeireiras e agropecuárias, o que resultou em uma intensa exploração dos recursos naturais. Para entender esse processo (Santos,1988) diz que

O espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá. No começo era a natureza selvagem, formada por objetos naturais, que ao longo da história vão sendo substituídos por objetos fabricados, objetos técnicos, mecanizados e, depois, cibernéticos, fazendo com que a natureza artificial tenda a funcionar como uma máquina. Através da presença desses objetos técnicos: hidroelétricas, fábricas, fazendas modernas, portos, estradas de

rodagem, estradas de ferro, cidades, o espaço é marcado por esses acréscimos, que lhe dão um conteúdo extremamente técnico. (Santos, 2006, p. 39).

As alterações provocadas pelos seres humanos sobre o ambiente natural vão produzindo consequências que afetam a vida cotidiana das pessoas, refletindo nos aspectos sociais, econômicos e ecológicos. Fernandes (1999) destaca que a nova organização capitalista na Amazônia Mato-grossense, na década de 1970, teve como objetivo a promoção do capital, mas também serviu para amenizar os conflitos existentes, envolvendo trabalhadores sem-terra no Sul do país. Foi um processo de reforma agrária camuflada, que favoreceu dezenas de grandes colonizadoras particulares, que adquiriram milhares de hectares de terras, seja através de compras subsidiadas pelos governos ou através de grilagem, estabelecendo a dominação nos diversos sentidos.

Essas formas de apoderar-se das terras tinham como objetivo, entre outros, realizar a colonização dirigida. Ou seja, o governo federal pretendia trazer para o Mato Grosso e para a região amazônica, os camponeses sem-terra das regiões Sul, Sudeste e Nordeste. Essa política ficou conhecida como "Colonizar para não Reformar" e significou um modo do Estado conduzir a apropriação das terras, entregando-as para empresas capitalistas, tentando impedir sua ocupação pelos posseiros e o crescimento da organização sócio política dos camponeses. (Fernandes, 1999, p. 203).

Através da ação do latifúndio, a terra deixa de cumprir a função social que é a produção de alimento para subsistência, e passa ser explorada para servir aos interesses do Capital, que coloca como prioridade a produção de commodities para exportação. Nessa mesma direção, os recursos naturais (madeira, minérios e a água), vão sendo apropriados e se tornam territórios de dominação capitalista.

Esse processo não acontece de forma pacífica, à medida em que os territórios vão sendo apropriados, vai se estabelecendo as conflitualidades pelas disputas territoriais. Aqui é importante a compreensão do conceito de território. O território é um dos principais conceitos e o termo mais utilizado da geografia, pois está diretamente relacionado aos processos de construção e transformação do espaço geográfico. De acordo estudos de Fernandes, sua definição varia conforme a corrente de pensamento ou a abordagem que se realiza, mas a conceituação mais comumente adotada o relaciona ao espaço apropriado e delimitado a partir de uma relação de poder. Ratzel, (1844-1904) foi um dos pioneiros na elaboração e sistematização do conceito de território. Em sua análise, esse está diretamente vinculado ao poder e

domínio exercido pelo Estado nacional, de forma que o território conforma uma identidade tal, que o povo que nele vive não se imagina sem a sua expressão territorial.

Outro importante autor que discutiu esse conceito foi o geógrafo Raffestin (1936-1971), que ressalta o fato de o espaço ser anterior ao território. Com isso, ele queria dizer que o território é o espaço apropriado por uma relação de poder. Essa relação se encontra expressa em todos os níveis das relações sociais. Na essencialidade do conceito de território estão seus principais atributos: totalidade, multidimensionalidade, escolaridade e soberania. Refletindo sobre esse pensamento, percebe-se que é impossível compreender o conceito de território sem considerar as relações de poder que determinam a soberania.

Assim sendo, a soberania territorial na Amazônia mato-grossense foi sendo proporcionada pelo próprio Estado Brasileiro, que através de programas governamentais atraía para a região diversos grupos econômicos, que se desenvolveram se beneficiando de recursos naturais e florestais abundantes na região, possibilitando o processo de colonização. Essas estratégias viabilizaram a concentração econômica através da expansão dos grupos organizados, que colocaram a região à disposição do mercado mundial (Picoli, 2006, p.37).

Os diferentes autores mencionados acima são unânimes em afirmar, em suas análises sobre a política de colonização, pensadas e colocadas em prática no regime militar, a política mencionada teve a intencionalidade de beneficiar os grandes grupos econômicos e solucionar os conflitos sociais e agrários vivenciados em outras regiões do Brasil, onde centenas de trabalhadores camponeses em luta reivindicavam um pedaço de terra. Santos, (1993) enfatiza que as ações de regulamentação da questão agrária, efetivada a partir de 1964, não resultaram em políticas de reforma agrária, mas de uma efetiva política de colonização que prevaleceu até o fim do regime ditatorial.

É possível perceber que o projeto de colonização se sobrepõe ao da reforma agrária. A política agrária institucionalizada pelo Estado neste período teve a intencionalidade de favorecer a concentração da terra por empresas que se comprometiam com a expansão de um modelo agrícola de mercado. Era comum utilizar-se de processos de convencimentos em diversas regiões do país, a fim de recrutar mãos de obra que se deslocavam para a nova fronteira. “O Estado não demonstrava interesse em fixar o homem onde vivia, através de desapropriação da

terra, mas transferiam os camponeses em luta para as áreas de colonização a fim de favorecer a expansão do capital” (Rempel,2013, p.38).

Com base nos diferentes estudos aqui mencionados, é possível entender que o governo, através da política de colonização da região amazônica, promoveu uma contrarreforma agrária, uma vez que não foi realizada a distribuição das terras já ocupadas. A forma encontrada para solucionar os conflitos sociais foi retirar os sujeitos em luta de seus locais de origem, transferindo-os para a região norte mato-grossense controlada e manipulada pelo Estado e por empresas colonizadoras. É importante mencionar que os conflitos ocorriam à medida que as condições sociais no campo ficavam cada vez mais desumanas, provocando ao longo dos anos constantes protestos por parte dos camponeses, que clamavam por justiça social. Nesse sentido, estudos de Peripolli apontam que:

Os projetos de colonização criados pelo Estado, representaram, na prática, uma reação às lutas sociais que vinham sendo gestadas no campo. E, os problemas no campo, em vez de serem solucionados, foram empurrados para frente, ou seja, para frente, aos estados que constituem a Amazônia Brasileira. (Peripolli,2021, p.57).

É importante ressaltar que, durante o Regime Militar, as lutas dos camponeses voltadas às muitas reivindicações, entre elas o direito à terra, foi interrompido. A regulamentação da questão agrária proposta pelo governo não previa na prática a reforma agrária, e sim políticas de incentivos à colonização. Mesmo o Estado tendo distribuído algumas poucas terras para os colonos, ou reservado parte delas para os povos originários, a grande maioria das terras foram destinadas para grupos econômicos do Centro-sul do país e para os estrangeiros. Nesta região, largas quantidades de terras foram compradas, griladas ou invadidas por latifúndios, grileiros, fazendeiros e empresários (Picoli,2005, p.54).

Segundo Ianni (1984), é possível perceber que o processo de colonização, ao promover o desenvolvimento extensivo do capital no campo pela migração, apropriação dos espaços e pela disputa da terra enquanto mercadoria de valor, revela uma etapa final do processo de acumulação primitiva, que gera os conflitos, tensões e lutas que ocorrem nesses espaços. “Pouco a pouco as terras estão se transformando em propriedades, monopolizadas, como reserva de valor” (Ianni,1984, p.147).

Nesse sentido, altos índices de exclusão social foram sendo produzidos por um modelo econômico hegemônico na região, e consequentemente vão sendo reproduzidos nas localidades. Nos próximos itens, um esforço será feito para demonstrar como foram sendo pensados outros municípios da região e qual foi a intencionalidade dessa organização para promover a integração da região à lógica de reprodução Capitalista.

2.2 A Colonização do Município de Cláudia – MT

O município de Cláudia surgiu do processo de colonização em 1978, e fez parte da continuação do modo de expansão da nova fronteira agrícola. Foi projetado para atender as necessidades dos grandes grupos econômicos, e a princípio seria um bairro que daria suporte à cidade polo da Gleba Celeste, Sinop. Gleba Celeste-5ª, foi o nome dado ao Projeto de Colonização, assumido através de contrato pela “empresa privada Sociedade Imobiliária do Noroeste do Paraná (SINOP), de propriedade de Ênio Pipino e João Pedro Moreira de Carvalho. Eles foram os responsáveis pela criação das cidades que abarcava desde o desmatamento para a construção dos centros urbanos até o assentamento das pessoas.

Segundo informações do site² da prefeitura Municipal, o município de Cláudia foi constituído por 715 lotes rurais e 1.014 chácaras, com uma área de 113.146.8470 hectares. A partir de 1988, o município foi emancipado Lei n. 5.319 de 04 de julho do corrente ano, sancionada pelo então Governador Carlos Bezerra. Segundo o IBGE, no Censo de 2010, o município conta com uma população de 11.028 habitantes sendo que 77% vivem na zona urbana e 23%, vive na zona rural. Os primeiros habitantes da região onde está assentado o município de Cláudia, foram os índios Kayabis, de língua tupi. A chegada dos brancos, principalmente os seringueiros, ocasionou o afastamento dos índios para outras regiões, como para a área do Xingu onde permanecem até os dias atuais na área indígena Kayabi. Essa foi uma prática ocorrida desde o processo de colonização do Brasil, conforme afirma Peripolli “Os povos originários ao longo da história foram sendo empurrados para os lugares mais

² Na ferramenta Cidades do IBGE, o item Histórico do município de Cláudia traz informações mais detalhadas dessa circunscrição imobiliária. Disponível em: <http://cod.ibge.gov.br/13JP>. Acesso em 02-10-2022

distantes em áreas de pouco valor de uso para a produção e reprodução capitalista” (Peripolli,2021 p.17).

A cidade pequena foi construída em meio à floresta, e está localizada a 578 km de Cuiabá. A MT 423 ligas a cidade de Cláudia à BR 163. A abertura da BR-163 ocorreu em 1971, como projeto que integrou as metas do Plano de Integração Nacional do Governo Federal, processo que possibilitou a constituição das cidades na região (Rempel,2013, p.40).

Como já foi mencionado, o povoamento da cidade de Cláudia se constituiu por meio de **três movimentos. O primeiro objetivo era favorecer a elite capitalista, através do projeto de expansão que visava a consolidação da indústria nacional, ou seja, se apropriar dos espaços.** A região norte mato-grossense encontrava-se, no período, pouco povoada. Sua população estava muito dispersa, principalmente na porção norte (Mato Grosso). A porção sul (hoje Mato Grosso do Sul), por estar mais próximo do Sudeste, tinha uma atividade primária mais desenvolvida. Em síntese, o espaço mato-grossense, com seus poucos núcleos existentes “era a própria imagem do marasmo e abandono”, situação propícia para o capital desenvolver seus projetos de dominação (Piaia,1999, p.29).

O segundo movimento surgiu como estratégia do poder público do Estado nacional para solucionar os problemas econômicos e sociais do país, relacionados à pressão demográfica no campo, à modernização da agricultura e a concentração da terra que deu origem a diversos conflitos no campo, principalmente no sul do Brasil. (Rempel,2013, p.41).

O terceiro movimento foi a colonização espontânea, fruto das propagandas principalmente na região onde estavam estabelecidos os conflitos. O Estado, através dos meios de comunicação, se encarregara de levar a essas regiões do Brasil propostas tentadoras que eram apresentadas tanto nas zonas rurais quanto nas urbanas. Aos pequenos proprietários, ofereciam oportunidades de trocarem suas propriedades por extensões maiores de terra, ou mesmo a perspectiva de um novo trabalho.

A terra do Mato Grosso foi apresentada como excelente para o plantio e grandes lucros eram colocados como certos. Centenas de famílias deixaram para trás amigos e parentes, uma história de vida, para tentar a sorte nesse território distante e desconhecido. Smanhoto (2020) afirma que “muitas famílias, assim como a dele, venderam suas pequenas propriedades e partiram para essa região em busca de um

futuro melhor, na esperança de construir uma outra história menos sofrida”. (Smanhoto 2020, p.24)

Enquanto ocorria esse processo migratório, na região sul do país, pequenas propriedades foram desfeitas possibilitando aos latifundiários aumentarem seus territórios voltados cada vez mais ao agronegócio. Com esse movimento intencional do sistema capitalista, a agricultura camponesa foi perdendo espaço, com a expulsão dos pequenos trabalhadores para outras regiões, com as promessas de condições melhores, que na maioria das vezes não se concretizaram. Segundo Estudos de Peripolli, 2002

Famílias inteiras partindo em busca de condições melhores de vida, deixando para trás, sonhos, projetos, carregando consigo, também sonhos, mas, acima de tudo, frustrações, humilhações. Partem para as mais diversas regiões, para lugares desconhecidos, longe de suas gentes, de sua cultura, longe de tudo! Os que ficam, vêem seus filhos e/ ou irmãos deixando a terra que os alimentou e a casa que os acolheu, partindo para centros maiores ou para outras regiões, na esperança de um emprego de re/ conquista de terra. (Peripolli, 2002, p11).

A grande maioria das famílias recém-chegadas de outras regiões do país vinham do Sul, viajavam semanas de caminhão, em condições precárias para não dizer desumanas. Ao chegar em Sinop, cidade referência, vinham as primeiras frustrações, pois as condições precárias de infraestrutura, principalmente estradas, não permitiam a chegada dessas famílias à cidade de Cláudia, destino final onde estava localizada a nova propriedade comprada sem nenhum conhecimento prévio, induzidas apenas pelas propagandas da mídia. Smanhoto, (2020) afirma que quando a família dele chegou na região em 1979, foram obrigados a permanecer na cidade de Sinop em casas alugadas, pois não havia condições de chegar à propriedade da família adquirida no município de Cláudia, ou seja, a esperança de uma vida melhor parecia distante e aquelas condições pareciam tornar a vida mais difícil do que era a de pequeno camponês. Para não ver a família passar necessidade, os recém-chegados se obrigavam a trabalhar nos mais diferentes empregos, de serventes de pedreiro a vendedor de picolé, situação diferente das que se viam em panfletos publicitários mostrando imagens completamente diferentes daquela realidade vivenciada pelos colonos.

Conforme a ponta estudos de Tomé (2009), a primeira atividade econômica a se desenvolver no município de Cláudia foi ligada ao setor madeireiro da região, corte

e venda de madeiras. Algumas famílias derrubaram a floresta e logo começaram o plantio de lavouras, de soja, milho, algodão, outros encontraram no comércio de madeira um negócio a se investir.

O que ocorreu na história de colonização do município de Cláudia não se difere da política de ocupação da região norte mato-grossense. Aos grandes empresários e colonizadores foi dado todo suporte econômico. Já para os colonos, a propaganda e promessas feitas pelos meios de comunicação, que despertavam a ideia de uma terra do possível e de fartura, e com garantia de acesso a todos, na imensa maioria não se concretizaram. Ao contrário do que viam nas propagandas, muitos colonos que vieram do Sul do país tiveram dificuldades de sobreviver em suas pequenas propriedades, pois a terra e o clima eram bem diferentes da região dos Pampas. Ao iniciarem as plantações, os colonos se depararam com uma terra arenosa, que necessitava de correção da acidez do solo. Além do solo, o clima foi outro fator desconhecido pelos trabalhadores e trabalhadoras do Sul. Não haviam mais as quatro estações conhecidas, como na região de origem. Na nova realidade, os trabalhadores (as), passaram a conviver com um inverno que durava aproximadamente seis meses, com chuvas torrenciais deixando-os sem a possibilidade de cuidar de sua plantação, e um verão com dias ensolarados e secos, o que dificultava manter a lavoura sem irrigação (Tomé, 2009, p.04).

O desconhecido, o novo, o diferente e a diversidade que se apresentavam ao pequeno camponês foram difíceis de enfrentar. Algumas famílias voltaram para suas terras de origem, outras não contaram com a mesma sorte e se obrigaram a permanecer. O objetivo que era trabalhar a terra, teve de ser repensado e adequado a suas necessidades imediatas de sobrevivência. Em muitos casos, tornaram-se mão de obra para os grandes grupos econômicos, que seguiram “desbravando” ou destruindo a natureza. Os impactos ambientais contidos no município de Cláudia iniciam com projetos de agropecuária, e posteriormente, de forma bastante intensa, pelo setor da indústria madeireira (Souza, 2014, p.91).

Durante muito tempo, o Município de Cláudia esteve com a economia voltada para o setor madeireiro e os migrantes tiveram que se adaptar à nova realidade. Era comum famílias inteiras embrenharem-se nas matas, em busca da sobrevivência. A “abertura das terras” consistia na transformação da floresta em espaços para roças e pastagens. Nessas áreas, os discursos de progresso estavam relacionados muito à figura masculina. Aos homens, coube a bandeira de desbravador, desmatador, os que

transformavam a floresta em espaços para roças e pastagem. Já as mulheres ficavam com a tarefa do cuidado da casa, da educação, das atividades religiosas. Nos registros históricos do município, é comum ver homens dirigindo trator, derrubando matas, arando terra, ajudando na colheita, dirigindo caminhões, o que nos faz refletir, era esse o progresso masculino? Onde estavam as mulheres na época? Na história, elas aparecem como auxiliar dos homens, apesar da sua importância. Sobre este recorte de gênero na história, pelo fim a que se destina este trabalho, não será possível aprofundar neste momento, apenas faço o registro porque será relevante para as reflexões sobre a educação (Souza, 2014, p.91).

Desde a fundação da cidade de Cláudia em 1978 até o ano de 1997, 90% da economia girava em torno da extração, produção e comercialização de madeiras. Para isso segundo estudos de Souza, (2014).

O desmate era orientado por três modalidades principais: o corte raso tradicional com uso de foices, machados e motosserras, mais comuns aos pequenos agricultores/camponeses; o corte raso com maquinaria pesada – tratores e correntões, utilizados mais pelos grandes proprietários. Sua prática consiste em atracar (pinar) um correntão de 100 metros com, aproximadamente meia tonelada, em dois tratores de esteira que vão paralelamente puxando o correntão sobre as árvores destruição total da floresta, e a degradação florestal progressiva, modelo que transpareceu de forma mais intensa na região, após a repressão aos crimes ambientais, a degradação progressiva aqui referida consistem nas queimadas criminosas para posterior semeaduras do capim sobre as árvores mortas ou não pelo fogo, práticas que ocorrem ainda nos dias atuais (Souza, 2014, p.93).

Esse foi um ciclo comum na região, o desmatamento para retirada da madeira, a transformação em pastagem para pecuária e posteriormente quando a terra estava limpa inicia-se a preparação para o plantio da soja, e outros cultivares correlatos ao modelo do agronegócio na região. No município, o ano de 1997, foi o marco do crescimento do setor agropecuário, que hoje é responsável por 45% da arrecadação, segundo dados do site da prefeitura municipal. Os dados do IBGE (2010) mostram que houve um crescimento da renda per capita entre a instalação do município e a presente década. Contudo, esse crescimento não significa que houve distribuição da renda. Ao contrário, estudos apontam que a pobreza aumentou. O aumento da pobreza aqui mencionado nos traz questionamentos: por que isso ocorre se as propagandas colocadas no início da colonização do município diziam que o progresso era para todos? Sobre essa questão há duas versões: a primeira está relacionada ao fechamento de dezenas de madeireiras no município, cujo marco foi a Operação

Curupira, que teve o propósito de inibir o desmatamento ilegal, o loteamento irregular de solo e agressões ao meio ambiente, que vinham ocorrendo desenfreadamente na região (Souza, 2014).

A segunda versão mostra que esses dados de desigualdade social, além de confirmarem o crescimento da diferença entre os de menor e os de maior renda, também expõem a versatilidade do capital. Conforme aponta estudos de Picolli, (2005), “o Projeto de colonização da região idealizado foi promovendo a concentração da riqueza, através da lógica, da dominação e do controle do Espaço efetivando a Produção do Território Capitalista, conduzindo os sujeitos sociais a exclusão e a miséria”. Seguindo a mesma análise, estudos de Souza 2014, afirma que, nos últimos vinte anos no município de Cláudia os mais pobres ficaram com menos, e, concomitantemente, os mais ricos detiveram montante mais elevado de toda renda produzida. Ainda, o estrato dos 20% mais ricos reteve, em 2010, aproximadamente 70% da renda total! Que demonstração cabal de um modelo que amalgama crescimento econômico e exclusão social! (Souza, 2014).

Todo esse processo de ocupação e consolidação do município de Cláudia, assim como na região da Amazônia mato-grossense, não se deu de forma pacífica. Em muitos momentos, houve resistência dos trabalhadores e de povos originários (indígenas), posseiros, ribeirinhos, bem como dos movimentos sociais, que tinham como bandeira a reforma agrária. E foi nesses momentos que os militares entraram em cena, pois apropriar de novos espaços constituía muito mais do que um projeto de crescimento econômico. Vai acontecendo também como um processo de controle social (Peripolli, 2021, p.153). Vale ressaltar que o processo de colonização foi sendo consolidado, marcados por contradições. Conforme já mencionado o sucesso não foi para todos e todas, por que nem todos os que vieram para a região conseguiram conquistar a terra e sobreviver nela. Sobre essas questões, vamos tratar no próximo ponto onde abordarei as contradições do projeto de colonização, com ênfase na região norte aqui estudada. Em que pesem todas as contradições reproduzidas pelo Capital, o Estado de Mato Grosso em especial a região norte desponta como esperança viva para muitos trabalhadores de todo Brasil, que nos dias atuais se dirigem para essa terra distante em busca de uma vida melhor.

2.3 As contradições do projeto de colonização e os conflitos territoriais

O projeto de colonização da região norte mato-grossense, pensado de cima pra baixo para atender as demandas do grande capital, deixaram marcas e contradições. Os colonizadores, ao chegar na região norte mato-grossense, trouxeram consigo a violência na disputa territorial, apesar do discurso de que haviam muitos “espaços vazios” para serem ocupados. Na região já habitavam indígenas e famílias de posseiros, antes da chegada dos colonizadores. As disputas por terras, os violentos conflitos no campo e a degradação ambiental são problemas que afetam a região até nos dias atuais.

Através das desigualdades sociais visíveis na região, é possível analisar que houve um processo de expropriação dos povos originários, dos posseiros, ribeirinhos, para dar lugar ao capital representado por grandes empresas nacionais e internacionais, que agiram e continuam agindo através da grilagem de terras públicas, e do uso indevido dos recursos naturais.

No Estado de Mato Grosso a cadeia produtiva do agronegócio responsável pela economia do estado encontra-se nas mãos de grandes grupos econômicos representados por tradings, empresas nacionais e internacionais que atuam na comercialização da produção no mercado mundial, no fornecimento de sementes, insumos, tecnologias, crédito, logística e na venda de commodity. A ADM, Cargil, Fiagril, Amaggi, Sadia, Perdigão, Dreifus, Bunge e Coimbra são empresas que alcançaram a hegemonia no Estado de Mato (Carli, 2009, p.05).

A agricultura familiar, que seria a saída para milhares de famílias que vivem abaixo da linha da pobreza nas periferias das cidades planejadas na região norte mato-grossense, foi sendo engolida por essas empresas, através da expansão da monocultura e do latifúndio. A questão ambiental é outro problema grave na região, conforme destaca Carli

A floresta amazônica que cobre a região norte do estado, vem sendo ameaçada pela expansão da monocultura e da pecuária. A cada ano que passa, milhares de hectares de florestas são derrubados para dar lugar a soja e o gado, tornando o estado de Mato Grosso campeão de desmatamento, além disso, há a poluição dos solos, da água e do ar com os agrotóxicos utilizados para a agricultura moderna, e também da presença da soja e do milho transgênicos que hoje correspondem a 43,8% dos grãos colhidos no Estado (Carli, 2009, p. 03).

Para Martins (1989), “a Amazônia tornou-se uma espécie de colônia do grande capital, fonte de ganhos especulativos decorrentes da elevação da renda fundiária produzida pela abertura de estradas e ampliação da infraestrutura econômica, pelo governo”. Através desses estudos, é possível acreditar que todo esse movimento contraditório ocorreu e ocorre com a omissão dos órgãos públicos, que foram os responsáveis por arquitetar esse modelo econômico de destruição, baseado na cadeia produtiva do agronegócio, que tem se tornado cada vez mais insustentável do ponto de vista ambiental e social. As contradições aqui mencionadas contribuíram para produzir dois extremos no acesso à terra na região, “um de muitos pobres “Sem Terra” e o outro de poucos ricos concentrando a terra” (Picoli, 2005, p. 09).

Aos poucos vai ficando claro como surgiram os que o capital chama de bem-sucedidos e malsucedidos. E nos ajuda responder as questões a seguir. Por que o sucesso não foi para todos e todas? Por que nem todos que vieram para a região conseguiram conquistar a terra e sobreviver nela? A fim de buscar respostas para esses questionamentos, é importante lembrar que o projeto de colonização desenvolvido pelos governos ditatoriais tinha, para com os latifundiários do país, uma dívida histórica pelo apoio recebido quando do golpe de 1964. Por tanto, ao propor as mudanças, essas não mudariam as questões estruturais e a estrutura agrária era a principal delas, conforme afirma estudos de Cavalcante:

O governo militar realizou sua política agrária sem alterar a fundiária. Seu objetivo de transferir a população expropriada para “terras sem homens” por meio dos projetos de colonização, era de fornecer força de trabalho até então inexistente, para os projetos agro minerais e agropecuários dirigidos por grandes empresas. A implantação dessa política garantiu a permanência dos latifúndios existente, bem como formação de outros. Desses imóveis originaram as monoculturas de grandes dimensões, que acarreta o processo de monopolização das terras por meio da expansão das lavouras e desapropriação camponesa (Cavalcante, 2008, p. 99).

Analisando a afirmação do autor, na região o sucesso não foi para todos porque a oportunidade foi para alguns, haja visto que o papel do estado na sua relação com a burguesia, qual seja: “o executivo no Estado moderno não é senão um comitê para gerir os negócios comum de toda a classe burguesa” (Marx e Engels, 2002, p.42). O processo de colonização neste caso deve ser visto e entendido como o resultado de um acúmulo de forças do capital organizado e pensado como medidas de governo, transformado em programas e projetos que não devem ser interpretados de forma isolada da realidade maior. Seu principal objetivo foi inibir o avanço das organizações

dos trabalhadores do campo e da cidade. A história nos mostra que essa realidade não é neutra, pelo contrário ela é resultante dos interesses da classe dominante, ou seja, do capital. Neste caso, o capital é o ator determinante. Além do interesse global, esse movimento do grande capital vai se reproduzindo nas localidades através de interesses de grupos, que representam interesses de outros grupos nacionais/e ou internacionais e no dia a dia gera as mais diversas formas de conflitos. Ou seja, vai se acirrando a luta constante entre a classe dominante e a classe dominada (Peripolli, 2021, p. 59).

Sobre essa realidade, Engels nos chama atenção ao dizer que “em cada época histórica, a produção econômica e a estrutura social que dela necessariamente decorre, constituem a base da história política e intelectual dessa época; e consequentemente [...] toda a História tem sido a história da luta de classe, [...]” (Engels, 1983 *apud* Marx E Engels, 2002, p.74). A luta de classe ocorre, como afirmam Marx e Engels (1983), quando há um fenômeno social marcado por uma oposição de ideias entre grupos diferentes, os que dominam e os que não querem serem dominados. Essas visões antagônicas podem ser observadas em diferentes esferas, e muitas vezes referem-se à defesa dos próprios interesses. As lutas sempre estiveram presentes no processo de colonização, uma vez que a expansão e a monocultura impostas pelos latifúndios foram e continuam sendo constantes ameaças aos povos originários, caboclos, ribeirinhos e mais recentemente aos agricultores familiares nos assentamentos da reforma agrária na região. Estudos de Peripolli, 2021 apontam que:

Neste caso há que se entender que o projeto de colonização da região norte mato-grossense, nas suas mais diversas formas (estatal ou privada, espontânea ou dirigida), nos diferentes períodos históricos, e resultado de um jogo de forças que se entrecruzam, de relações de poder que se estabelecem entre diferentes sujeitos e com interesses opostos. Todos e todas buscam a terra: uns, a buscam como terra do trabalho; outros, como terra de negócio, reserva de valor (Peripolli, 2021, p. 59).

Quando se referem ao sucesso na visão da classe dominante, é visível que, mesmo com todas as contradições, os que se apropriaram da terra para transformá-la em negócio foram os mais sucedidos e continuam no campo. “Os malsucedidos” em muitos casos se viram obrigados a abandoná-los, vender sua pequena propriedade e permanecer no campo, na condição de empregados e assalariados. Muitos desses pressionados e por falta de formação acabaram buscando uma saída

imediate e individualista, e através de arrendamento foram incorporados na produção de grãos para a cadeia produtiva do agronegócio. Outros, sem alternativas, buscaram os centros urbanos. Todavia, esses espaços já estavam totalmente dominados pelas colonizadoras, então foram morar nas periferias, restando-lhes como alternativa imediata vender a sua força de trabalho para os capitalistas, seja nas lavouras, madeireiras ou na construção civil. Picolli, (2004) afirma que “Aos despossuídos restou-lhes como alternativa continuar flutuando, ou transformar-se em força de trabalho para os empreendimentos capitalistas e formar o exército industrial de reserva à disposição dos grupos econômicos”.

Se para muitos dos despossuídos, o “mel” não pôde ser conquistado nesse primeiro momento através do acesso à terra, restou-lhes a alternativa de observá-lo através de sua proletarização ou se organizar nos movimentos sociais do campo a lutarem por uma reforma agrária na região. Luta necessária para contrapor a hegemonia do capital predominante, que usa as mais diversas formas de violência, conforme destaca dados da Comissão Pastoral da Terra (CPT). O Estado de Mato Grosso e do Pará lideram o ranking de assassinatos por motivos territoriais, configurando uma nova geografia dos conflitos agrários. Nesse cenário de conflito, a opção da classe trabalhadora do campo e da cidade foi e continua sendo a resistência, seja de forma isolada, conforme ocorreram diversos acampamentos as margens da BR 163, ou organizados durante algum tempo por Sindicatos de Trabalhadores Rurais (STR), por diferentes Associações ou pela CPT. Porém, a luta pela terra na região norte mato-grossense ganha forças em 2002, 2003 com a chegada do MST, um movimento de expressão nacional, que na sua essência construiu e continua construindo a luta baseada em três grandes objetivos: a luta pela terra, pela reforma agrária, e pela transformação social. Sobre a luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), vamos tratar no próximo ponto, a fim de conhecer seu processo de luta e expansão no Mato Grosso.

2.4 O MST na Organização da Luta pela Terra no MT: Constituição e espacialização regional

2.4.1 Breve Contextualização do MST Mato Grosso

O Estado de Mato Grosso na atualidade é caracterizado economicamente como o maior produtor de grãos do Brasil, e em extensão territorial é a terceira unidade federativa. Apesar de ser portador de enorme extensão de terras, a quantidade populacional é de 3,6 milhões de habitantes (IBGE, 2022). O Estado de Mato Grosso, desde o seu processo de colonização, foi sendo formado por grandes latifúndios, que no período foram assistidos por programas governamentais, o que possibilitou seu desenvolvimento. Já os pequenos agricultores presentes no processo foram desassistidos, ficando impossibilitados de se desenvolverem devido à falta de estrutura básica, como estradas para transporte e apoio técnico como máquinas e equipamentos. Somando-se a isso, há o fato de algumas regiões serem inóspitas e propícias ao aparecimento de doenças, como a malária e a febre amarela, e de não haver serviço de atendimento à saúde. Muitos trabalhadores acabavam abandonando ou vendendo suas propriedades na impossibilidade de continuarem trabalhando a terra (Machado, 2003, p.17).

As desigualdades sociais são fatores que contribuíram para o aumento da concentração fundiária no estado e, conseqüentemente, fez desse território palco de inúmeras lutas, iniciando pelos povos originários, posseiros e quilombolas, impulsionadas com a organização da luta pela terra via MST, a partir de 1995.

A formação do MST no Estado de Mato Grosso pode ser compreendida quando analisada a fase de desenvolvimento do capitalismo no período, contexto que, em nível nacional, o neoliberalismo que havia sido iniciado no Governo Collor foi aprofundado com o governo Fernando Henrique Cardoso. Esse modelo de desenvolvimento capitalista foi caracterizado por um amplo programa de privatizações, desemprego e massacre de sem-terra. Nesse período, o MST já estava organizado em diferentes regiões do Brasil, o que demonstrava sua força e expressão nacional. Contudo, para ampliar sua capacidade organizativa, continuava buscando sua espacialização e territorialização.

Fernandes (2000) analisa que o surgimento do MST trouxe novas perspectivas para luta e resistência camponesa no Brasil. O autor analisa e organiza o surgimento

do movimento em fases, sendo que o nascimento do MST no Mato Grosso está situado no que ele identifica como terceira fase, que compreende o período de 1990 a 1999. O movimento em nível nacional nesse período se fortalece e se expande para os estados do Pará e do Mato Grosso, além do Distrito Federal (Fernandes, 2000).

No estado de Mato Grosso, alguns fatores favoreceram a formação do MST. Primeiro, o crescente desemprego da população, principalmente a urbana. Segundo os proprietários de terra, em especial os que possuíam até cinco mil hectares, que no período sentiram a forte crise econômica, e muitos como alternativa para fugir da crise ofertavam suas terras ao INCRA, para a criação de projetos de assentamentos. Terceiro, o então Governador Dante de Oliveira, que havia sido eleito em um arco de alianças por uma frente popular de esquerda, tendo em sua composição o Partido Democrático Trabalhista - PDT, o Partido dos Trabalhadores - PT e o Partido Comunista do Brasil - PCdoB, não mantinha relações orgânicas com os latifundiários no estado. Quarto fator, a solidariedade de diversos setores organizados da sociedade mato-grossense contribuiu decisivamente para que o MST conseguisse se fixar neste estado, como a Igreja Católica de Rondonópolis, Irmãs Catequistas Franciscanas, Comunidades Eclesiais de base - CEBS, o PT, Movimento Estudantil das Universidade Federal do Mato Grosso - UFMT e da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, Centro de Direitos Humanos Simão Bororo da Diocese de Rondonópolis, Central Única dos Trabalhadores - CUT, Sindicato Estadual dos Trabalhadores em Educação-SINTEP, Conselho Missionário Indigenista - CIMI, da Comissão Pastoral da Terra-CPT, entre outros, além de diversas pessoas que contribuíram de maneira individual (SCARABELI, 2014).

Empunhadas por diferentes movimentos populares, que compreendiam a necessidade de resistir para existir, a luta pela terra no Estado de Mato Grosso já acontecia mesmo que de maneira isolada e desarticulada. Portanto, em 1994, o MST Nacional, levando em consideração a situação e a importância da luta de classes, decide por organizar o movimento em Mato Grosso. A tarefa foi delegada a cinco companheiros militantes, que se mudaram para o estado a fim de organizar o MST em mais esse território. Sobre o momento, Scarabeli discorre que:

A primeira tarefa foi a de organizar os acampamentos existentes como resultado das lutas isoladas. Do ponto de vista organizativo foi feita uma reunião com todas as famílias acampadas e posteriormente eleita uma coordenação provisória dos acampamentos, além disso, também foi feito o planejamento das próximas ações e escolhida a grande região onde seria

feita a primeira ocupação para construir o MST neste estado. (Scarabeli, 2019, p.70).

De acordo com o autor, a região Sudeste foi escolhida para receber esta ação, por ser um lugar onde as forças capitalistas no campo estavam mais avançadas, e precisavam ser questionadas, uma vez que é próprio do sistema dominante gerar riqueza de uns e a pobreza de outros à medida que suas propriedades vão ampliando. Deste modo, o MST vai se constituindo como uma saída para os marginalizados, que sofrem com diversos problemas, como desemprego, moradia, falta de alimentação, entre outros. Ou seja, o modelo de desenvolvimento capitalista, apesar do seu poder, é contraditório e preparou um “terreno fértil” para massificar a primeira ocupação organizada pelo MST neste estado (Scarabeli, 2019, p.70).

O marco de constituição do MST Mato Grosso foi no dia 14 de agosto de 1995, com a ocupação da Fazenda Aliança, Município de Pedra Preta, Mesorregião sudeste do estado com 1.100 famílias. Todo o processo da luta foi místico, desde a escolha do nome do acampamento, batizado pelas famílias de Zumbi dos Palmares. Uma nova fase de enfrentamento ao latifúndio foi inaugurada, neste estado, em um ato de rebeldia o MST demarca seu primeiro espaço de territorialização.

Figura 01 – Primeira ocupação do MST no Estado do Mato Grosso.



Fonte: Arquivo do MST/MT, 1995 (Scarabeli, 2019).

A ousadia do Movimento através da ocupação do latifúndio serviu para contradizer argumentos de fazendeiros, que diziam não haver terras disponíveis para assentamentos na região. A maneira como o MST se organizava era diferente, pois não era mais um acampamento isolado. Aquele território de resistência se transformou em uma grande escola de formação, com objetivo de formar novos sujeitos, capaz de transformar a sua realidade. Esse novo jeito de se organizar, nunca visto antes na região, impunha medo pela sua estratégia e organização para enfrentar o latifúndio. Fernandes (2000), ao referir-se a este momento, faz a seguinte afirmação:

A chegada do MST no Mato Grosso, representou a inauguração de uma nova forma de luta pela terra no estado e procurava romper com a concepção das lutas isoladas e fragmentadas. Por outro lado, desafiava o argumento dos empresários e latifundiários que defendiam não haver terras na região para fazer assentamentos. Além de cortar acerca do latifúndio, o MST quebrava o discurso político dos latifundiários, que sempre se organizaram para rechaçar as ocupações naquela região. O questionamento da realidade estava colocado (Fernandes, 2000, p. 205).

Naquele período, fruto da ofensiva capitalista, o Brasil vivia o contexto do Massacre de Corumbiara-RO. Os meios de comunicação divulgavam a morte de nove pessoas, entre elas uma criança. A notícia se espalhava e no acampamento o clima era de medo. Mas, ao mesmo tempo, reforçava a importância de se fortalecer para combater duramente o latifúndio.

A fim de concretizar seu fortalecimento, o MST busca ampliar sua base no estado, ainda em 1995. Uma equipe de militantes se desloca para as Mesorregiões Sudoeste e Centro Sul, com amplo apoio da sociedade organizada. Iniciaram as articulações que deram origem à segunda ocupação do MST no estado, no dia 08 de abril de 1996, na Fazenda Santa Amália, Município de Cáceres. Esta ocupação é considerada a maior ocupação do MST no Mato Grosso em seus 27 anos de existência. Mesmo diante da articulação dos fazendeiros para impedir a organização das famílias, somente nos três primeiros dias, o acampamento batizado por Margarida Alves, já contava com mais de 1.500 famílias, conforme discorre Fernandes

No dia 8 de abril, mil quinhentas e três famílias ocuparam a fazenda Santa Amélia no município de Cáceres e criaram o acampamento Margarida Alves. [...] O acampamento ficava em uma área bem localizada, na BR 364, que liga Cuiabá a Porto Velho, a vinte e oito quilômetros da cidade de Cáceres. O MST ocupava um espaço político fundamental para divulgar a luta pela reforma agrária na região. (Fernandes, 2000, p. 208)

Após a segunda ocupação, diversas ações de intimidações aconteceram com o propósito de desmobilizar as famílias acampadas, organizadas pelo MST. Ameaças de morte, tentativas de cooptação de seus militantes, e o descaso do poder público foram estratégias adotadas pelos fazendeiros na época. Contudo, a quantidade de famílias mobilizadas e o contexto do massacre de Eldorado dos Carajás favoreceu a resistência. As famílias seguiram organizadas, e o espaço político ocupado pelo MST era fundamental para divulgar a luta pela reforma agrária na região. Os fazendeiros continuavam na ofensiva, pressionando o poder judiciário, que autorizou a reintegração de posse das famílias. Diante da atual conjuntura, o MST através de suas lideranças adotou algumas estratégias. Negociações com o governo e diálogo com a sociedade. Dialogar com a sociedade foi possível, com a organização de uma marcha para capital Cuiabá. A marcha foi pensada e organizada em duas grandes colunas, sendo uma da Mesorregião Centro Sul, Acampamento Margarida Alves com 950 pessoas, e outra da Mesorregião Sudeste, Acampamento Zumbi dos Palmares, com 450 pessoas. A largada da marcha aconteceu no dia 17 de julho de 1996, percorrendo cerca de 250 quilômetros cada coluna (Lima, 2017, p.106).

A marcha conseguiu dialogar com a sociedade, que diariamente acompanhava o drama e o sofrimento dos marchantes, além de ter representado novos fatos que chamaram a atenção da sociedade: o atentado que ocorreu na coluna que vinha de Rondonópolis. “Uma caminhonete F4000 atropelou e matou o trabalhador Geraldo Pereira Andrade. Por causa desse acontecimento, as duas caminhadas pararam e fecharam as rodovias até que fosse preso o motorista, o que aconteceu no mesmo dia” (Fernandes, 2000, p. 209).

No dia 31 de julho, a marcha chegou à capital Cuiabá, e mostrou para sociedade o descaso do governo com as famílias acampadas. A ocupação do INCRA foi a saída encontrada para resolver o impasse estabelecido. De um lado, o governo do estado dizia que fazer Reforma Agrária não era de sua competência. Do outro, o INCRA também não fazia seu trabalho, pois não era de seu interesse implantar assentamentos naquelas regiões. No período, conforme relembra Fernandes (2000, p. 208), “os sem-terra decidiram permanecer em Cuiabá com a sede do INCRA ocupada até que fosse resolvida a situação das famílias.

A negociação havia chegado em seu limite. Diante da pressão e resistência dos trabalhadores em luta, o INCRA iniciou o processo de negociações para o assentamento das famílias no início do mês de setembro de 1996. Primeiro foram

assentados os acampados da Mesorregião Sudeste, seguido da Mesorregião Centro-Sul. Até o final de outubro foram conquistadas 16 áreas e todas as famílias foram assentadas. (Lima, 2017, p.106).

Enquanto as famílias eram transferidas para os diferentes assentamentos, o MST ampliava sua territorialização no estado, e novos acampamentos foram surgindo. Na Mesorregião Médio Norte ocorreu a primeira concentração pela reforma agrária, no dia 09 de outubro de 1996, às margens da Rodovia Estadual 358, Município de Nova Olímpia, com 1000 famílias. A princípio, a concentração era para ocorrer em uma área doada pelo vice-prefeito do Município de Tangará da Serra. Porém, a pressão dos fazendeiros o fez recuar da negociação às vésperas de acontecer a organização do acampamento. As famílias estavam a meses se preparando para essa ação, com transporte e alimentação organizados. Portanto, a saída foi fazer a concentração às margens da rodovia e o terceiro acampamento organizado pelo MST recebeu o nome de Antônio Conselheiro (Scarabeli, 2019, p.81).

Um fato triste marcou a história desse acampamento e do MST nesse estado, no dia 16 de outubro do corrente ano, enquanto as famílias pernoitavam às margens da rodovia 358. Uma carreta desgovernada entrou no acampamento, passando por cima de diversos barracos e matando cinco trabalhadores. A triste notícia se espalhou e repercutiu na sociedade. As famílias lutaram e solicitaram ao governador uma área de terra mais segura para transferir o acampamento e, diante da pressão interna e externa, os trabalhadores em luta foram realocados para uma área de 20 ha, dentro da Fazenda Itamarati, em Tangará da Serra, onde meses mais tarde foram assentadas em uma área que compreende os Municípios de Tangará da Serra, Nova Olímpia e Barra do Bugres. O Assentamento Antônio Conselheiro é considerado hoje um dos assentamentos mais extensos do Brasil (Lima, 2017, p.107).

A fim de contrapor o método de acumulação Capitalista, a luta pela terra continuou crescendo em Mato Grosso. A conquista dos assentamentos despertou interesse de outros sem-terra e a procura para participarem do movimento aumentou. Este fato impulsionou a realização de grandes ações no estado. A expansão do MST foi rápida, em três anos já estava consolidado nas regiões mais populosas e desenvolvidas do estado. Diversas ações foram realizadas, e as conquistas foram ampliadas: intensificou-se a organização da base dos setores e a formação de militantes, e ampliou-se as políticas de alianças. Assim, a primeira fase de formação do MST no Mato Grosso, que corresponde o período de 1995 – 2000, serviu para

fortalecer e dar visibilidade à luta pela terra. Scarabeli (2019) lembra que, em função da crise estabelecida no Brasil, a reforma agrária era uma causa que tinha amplo apoio popular, configurando-se entre as principais preocupações do povo brasileiro. O MST era reconhecido como a quarta instituição de maior credibilidade no país. Em contrapartida, os latifundiários eram sinônimos do atraso e da violência, odiados por parcelas significativas da sociedade (Scarabeli, 2019, P.84).

No entanto, na virada do milênio, no final do segundo mandato do Governo Fernando Henrique Cardoso, o projeto neoliberal aprofundado pelo governo traz sérias consequências para o país. O aumento do número de desemprego chega a 15 milhões de pessoas, há aumento da violência e do custo de vida e a perda crescente da soberania nacional, provocadas pela política econômica de abertura comercial e privatizações. De modo que o MST e a luta pela terra entram em uma nova fase, devido às transformações ocorridas no campo brasileiro.

As políticas neoliberais estabelecem inúmeras transformações no modo de estruturar a produção e o trabalho, através de inovações tecnológicas, descentralização e terceirização, ampliando a ofensiva do capital internacional, denominada de globalização. De acordo com o Programa agrário do MST:

A ofensiva neoliberal sobre a agricultura brasileira, iniciada no governo FHC, se consolidou na década de 2000, implantando um novo modelo de agricultura, não mais para atender prioritariamente as demandas do modelo de desenvolvimento de uma indústria nacional (1930-80) e da necessidade do mercado interno. É um novo modelo de dominação do capital no campo, para atender as demandas do mercado externo. Agora, é um modelo dos fazendeiros capitalistas em aliança com o capital internacional e financeiro, que passa a acumular a riqueza do campo. (Programa Agrário MST, 2014, p.29).

Nesse novo cenário, a ofensiva aumentou sobre os que se opunham a esse modelo capitalista de produção, através da produção e disseminação das sementes transgênicas, uso intensivo de agrotóxicos, monocultura e concentração da terra. Diversos territórios passaram a ser alvo de disputa, como terras indígenas, áreas de quilombolas, áreas de preservação ambiental e de camponeses (Scarabeli, 2019, p.85).

As diversas bandeiras de lutas, com destaque para a demarcação de terras indígenas, reconhecimento das áreas quilombolas, criação de novos assentamentos e o fortalecimento da agricultura familiar foram completamente abandonadas pelo

Estado, sobre a alegação de que não seria mais necessária uma reforma agrária burguesa para o desenvolvimento das forças produtivas na agricultura brasileira.

Diante do novo cenário nacional e internacional, a maioria da população brasileira se encontrava em situação de extrema pobreza, fator que favoreceu a vitória de Luiz Inácio Lula da Silva em outubro de 2002, através de uma aliança de classes entre os interesses imediatos dos trabalhadores e os interesses da burguesia, especialmente do agronegócio. O povo se encheu de esperança e uma onda popular se instaurou no Brasil em 2003, com a vitória do governo Lula - Partido dos Trabalhadores - PT. O discurso histórico do então Presidente, sobre a importância de fazer a reforma agrária no país, encorajou milhares de trabalhadores a se organizarem, o que possibilitou ao movimento realizar grandes ocupações de terras por todo o país. Foi nesse cenário que o MST chegou na região norte de MT em 2003, trazendo na sua essência a luta pela democratização da terra como possibilidade de resistência da classe trabalhadora.

2.5 O MST na Organização da Luta pela Terra na Região Norte mato-grossense: lutas, resistências e conquistas

O processo de organização e a luta de resistência do MST na região reivindicou a permanência e a condição de partícipe da vida. Com isso, foi sendo desestabilizada a suposta ordem e progresso do capital, e através da luta foi buscando sua espacialização. Fernandes (2000) descreveu dessa forma o processo de espacialização do MST:

O MST, esse sujeito coletivo, se espacializa pelas suas práxis, através da (re) produção das suas experiências de luta. Este processo é desenvolvido pelo trabalho, pela ação criativa, reconstruindo o espaço de socialização política. Espacializar, portanto, é conquistar novos espaços, novos lugares, novas experiências, desenvolver novas formas de luta e, conseqüentemente, novas conquistas, transformando a realidade, lutando pelo futuro. Espacializar é registrar no espaço social um processo de luta. É o mutidimensionamento do espaço de socialização política. É, escreve, no espaço através de ações concretas como manifestações, passeatas, caminhadas, ocupações de prédios públicos, negociações, ocupações e reocupações de terras, etc. É na espacialização da luta pela terra que os trabalhadores organizados no MST conquistam a fração do território e, dessa forma, desenvolvem o processo de territorialização do MST (Fernandes, 2000, p. 120).

O autor define o MST como um sujeito coletivo de homens, mulheres e crianças, que se espacializa através da luta, possibilitando o acesso de milhares de

famílias à conquista da terra. Para ele, é impossível conhecer a formação do movimento sem entender a ocupação da terra, haja vista que essa é a forma mais prática de conquistar novos territórios.

Na busca pela sua espacialização, atendendo ao chamado das diferentes entidades regionais e concomitante ao clamor dos excluídos da terra, o MST chega na região norte de MT em 2003, trazendo na sua essência a luta pela democratização da terra como possibilidade de sobrevivência da classe trabalhadora. Embalado pela suposta onda popular que se instaurava no Brasil em 2003, com as eleições do governo Lula e seu discurso histórico da importância de fazer a reforma agrária no país, que encheu de esperança milhares de trabalhadores, o movimento realizou grandes ocupações de terras por todo o país. Porém, entre o discurso e a prática do então presidente ao longo de seu mandato, e devido às alianças estabelecidas com a burguesia para que se efetivasse sua vitória, essa reforma agrária não se concretizou. Conforme discorre Scarabeli:

Em 2003, devido ao aprofundamento das expressões da questão social que tornava a vida da maioria da população insuportável, o governo Lula e seus aliados conseguiram convencer a maioria dos eleitores a votarem em outro projeto de desenvolvimento, o Neodesenvolvimentismo, elegendo Lula presidente da república. O Neodesenvolvimentismo foi possível graças ao um pacto de classes entre os interesses imediatos dos trabalhadores e os interesses da burguesia, especialmente do agronegócio, entre esses interesses estava a não realização da reforma agrária. Para ter uma ideia, o Segundo Plano Nacional de Reforma Agrária que previa inicialmente o assentamento de um milhão de famílias, teve sua meta reduzida em 50% e mesmo assim, os números de famílias assentadas não alcançaram essa nova meta (Scarabeli, 2019, p. 85).

É importante entender que o objetivo do projeto de Neodesenvolvimentismo não era romper com a burguesia, e sim recuperar o papel do Estado, ou seja, manter o privilégio da burguesia, porém recuperar alguns direitos para a classe trabalhadora. Um outro fator importante que contribuiu para a formação do MST na região foi o aumento da fiscalização ambiental no período que levou ao fechamento de diversas madeireiras, o que aumentou o número de pessoas desempregadas. Segundo dados do Instituto do Homem e Meio Ambiente da Amazônia – IMAZON (2010), houve um aumento das atividades de combate ao desmatamento e extração ilegal de madeira na Amazônia, a partir de 2005, com a implementação do Plano de Combate ao Desmatamento. Entre 2005 e 2006, por exemplo, o Ibama intensificou o número de

apreensões de madeira ilegal na Amazônia, confiscando, em média, aproximadamente 202 mil m³ de madeira por ano.

Diante da conjuntura favorável, os integrantes do MST– MT se fizeram presentes na região norte mato-grossense, passando a realizar trabalho de base junto aos bairros mais empobrecidos de Sinop, Sorriso e região, com o objetivo de juntar os interessados de lutar pela terra, presa pelas cercas do latifúndio, que aguardava o dia da chegada de seus libertadores. Logo a notícia se espalhou e outros grupos se encorajaram. Diversas iniciativas de luta foram acontecendo por diferentes municípios da região. Souza (2014) situa esse momento de luta:

Enquanto o MST se desenvolvia na região, outros grupos organizados também emergiam mais ao norte: Nova Canaã, Terra Nova do Norte, Guarita, Novo Mundo, dentre outros é fato que, nesse afloramento da classe em si rumo para constituição da classe para si esses coletivos constituíram-se em voz transformadora da prática cotidiana de uma classe em movimento com uma diversidade de estratégias proletárias jamais vista antes na região. (Souza, 2014. p.140).

Os trabalhadores seguiam em luta, com amplo apoio popular e com a solidariedade de diversos setores organizados da sociedade, como o Sindicato dos Trabalhadores na Indústria e do Comércio Mobiliário da Região Norte do Estado MT - SITICOM, a Associação dos Docentes da UNEMAT – ADUNEMAT, o Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso- SINTEP- e alguns docentes do Campus da Universidade do Estado de Mato Grosso- UNEMAT- do município de Colíder e de Sinop, além de alguns padres que simpatizava com a luta e lideranças partidárias vinculadas ao PT. Fruto dessas efervescências conjuntas entre os trabalhadores do campo e da cidade, no dia 12 de outubro de 2003, ocorreu a primeira ocupação de latifúndio organizada pelos trabalhadores sob a coordenação do MST, com a participação da CPT e do Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR-Sinop), na região de Sinop. Conforme consta nos arquivos históricos do movimento, a primeira ocupação contou com a participação de seiscentas famílias. A cidade de Sinop, estrategicamente escolhida, é um dos maiores polos da região Norte de MT, com 113.005 habitantes. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), é uma cidade em franco desenvolvimento capitalista, com várias indústrias, destacando-se no setor de transformação de madeiras e tendo ainda um forte comércio, local propício para fazer as disputas territoriais. Com a realização da ocupação em um dos mais expressivos latifúndios da região, a Fazenda da

Agroquímica, a menos de 10 km da cidade de Sinop, a notícia logo se espalhou e pessoas chegavam de diferentes municípios da região Sinop, Cláudia, Colíder e Sorriso. Assim sendo, em poucos dias, a “Cidade da Lona Preta”, como denominam os barracos provisórios, já contava com mais de oitocentas famílias acampadas. Ali naquele espaço já não eram mais um grupo exigindo “um pedaço de chão para si próprio”, que se dariam por satisfeitos com a entrega de lotes oriundos de uma área pública apenas, mas sim, rompiam naquele momento, as cercas do latifúndio. Para Souza (2014), este momento histórico para as trabalhadoras e trabalhadores na região constituiu-se, a seu ver, no Levante Camponês da Amazônia Mato-Grossense – 2003. Nascia ali o primeiro acampamento coletivo da região, o Acampamento Claudinei de Barros. Conforme descreve Souza (2014):

A organicidade do Movimento; a perspectiva da luta pela terra comprometida com um projeto societário emancipador, e; em contrapartida, a grande aversão social àquela identidade Sem Terra em construção” foram fatos que marcaram tanto o estatuto do campesinato, quanto a sociedade como um todo e fez com que ocorresse um amplo debate sobre a propriedade privada da terra (Souza, 2014, p.142).

É certo que esse processo de luta não foi pacífico, pois as elites dirigentes também se organizaram de forma repressiva, política e jurídica, tendo em vista que a ocupação gera o conflito porque o latifúndio não quer perder seus territórios. Sobre a conflitualidade, Fernandes (2014) afirma que:

A ocupação gera o conflito. Isso é fato. Entretanto, é preciso estar atento para a amplitude do fato e observar as dimensões da conflitualidade. Neste contexto, o conflito evidentemente, não é ocasionado unilateralmente. Ele é uma reação ao processo de exclusão. A ocupação não é o começo da conflitualidade, nem o fim. Ela é desdobramento como forma de resistência dos trabalhadores sem-terra. O começo foi gerado pela expropriação, pelo desemprego, pelas desigualdades resultantes do desenvolvimento contraditório do capitalismo (Fernandes, 2004, p.08).

Ainda segundo Fernandes (2004), mesmo sabendo que ao ocupar um Latifúndio o trabalhador corre sérios riscos, é importante destacar que essa é uma saída para a ressocialização das pessoas que foram excluídas das condições de trabalho. Contudo, as ações do movimento geram conflitos porque os capitalistas não querem perder seus territórios de dominação, pois essa é a possibilidade de manter o controle social. A continuidade e organização do acampamento apresentava alternativas para a sociedade e, ao mesmo tempo, incomodava os capitalistas que

não queriam perder seus territórios. E tão rapidamente eles se organizaram para expulsar o Movimento dali sob a alegação de que na região não tinha espaço para Sem Terra, com trinta dias as famílias foram despejadas da Fazenda Agroquímica com muita violência e exposição midiática. O objetivo era impedir a Territorialização do MST. Souza (2014) descreve esse momento da luta:

Retirados dali os Sem Terra realizaram uma verdadeira peregrinação pelos arrabaldes de Sinop, porém, já compondo o protagonismo de classe. Saíram do anonimato para o qual as populações do campo, costumeiramente, são remetidas. Com isto, os “de baixo”, obrigaram a ampliação das concessões de sobrevivência pela classe dirigente (Gramsci, 2002, p. 47).

Apesar de toda repressão imposta pelo latifúndio na Região Norte de Mato Grosso, o MST continuou seu processo de especialização. Como estratégias necessárias para continuar o processo de luta e resistência, diversos acampamentos foram surgindo. Conforme Quadro – 01.

Quadro – 01 Ocupações realizadas no período 2003-2012

Município	Acampamentos	Número de famílias	Ano
Sinop	Claudinei de Barros	600	2003
Sorriso	Dorcelina Folador	250	2004
União do Sul	Mario Lago	450	2004
Cláudia	Dorothy	500	2005-2006
Cláudia	Pablo Neruda	40	2011
Número de acampamentos			05
Número de famílias acampadas			1840

Fonte: acervo histórico do MST/ Norte MT. Org: da autora (2021).

O número expressivo de famílias acampadas e organizadas permitiu a realização de diferentes formas de lutas, condições necessárias para conquista dos diferentes assentamentos, territórios de resistências.

A liberdade da terra faz parte da luta dos mais diferentes sujeitos, que se mobilizam em busca de seus objetivos, e que ao serem alcançados permitem a produção e reprodução da vida. Contudo, um longo caminho vai sendo percorrido até que esse sonho se concretize. Após a primeira ocupação do MST na região, no dia 12 de outubro de 2003, centenas de ações foram realizadas: novas ocupações em outros municípios; audiências com diversas autoridades; fechamento de rodovias; palestras; atos públicos; marchas; participações em eventos locais, nacionais e

internacionais; formação em cursos de formação política; articulação com outros movimentos; diversas reivindicações planejadas nos acampamentos; entrevistas em rádio e televisão; enfim, uma série de estratégias construídas nesses anos de lutas. As ações realizadas pelo MST vão das mais simples às mais ousadas, como fechamento da rodovia por vários dias, além de ocupação de órgãos públicos, lutas necessárias para efetivar seu processo de territorialização. Para analisar o conceito de territorialização, vamos recorrer a Fernandes (2004) que diz que:

A territorialização da luta pela terra é aqui compreendida como o processo de conquistas de frações do território pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e por outros movimentos sociais. Entendemos que o assentamento como fração do território é um trunfo na luta pela terra. De acordo com Raffestin: “o território é um trunfo particular, recurso e entrave, continente e conteúdo, tudo ao mesmo tempo. O território é o espaço político por excelência, o campo da ação dos trunfos” (Raffestin, 1993, p. 59/60). Nesse processo, a fração do território é conquistado na espacialização da luta, como resultado do trabalho de formação e organização do Movimento. Dessa forma, o território conquistado é trunfo e possibilidade da sua territorialização na espacialização da luta pela terra. (Fernandes, 2004, p.183)

A partir do processo de espacialização da luta pela terra, na região norte mato-grossense, alguns assentamentos se consolidaram, o que confirma a territorialização do movimento na região. Com a organização da luta do MST, sete assentamentos foram conquistados nos municípios de Cláudia e União do Sul, totalizando 1.016 famílias assentadas. A conquista da terra é um marco importante, porém ao mesmo tempo apresenta novos desafios a superar, haja vista que os Sem-terra não são apenas excluídos da terra, são excluídos de outros direitos básicos também. Apesar das contradições encontradas, ao longo desses dezoito anos de luta do MST, na região norte mato-grossense, muitas conquistas foram acumuladas. A primeira foi a conquista dos mais de 41 mil ha de terras que foram distribuídas às 950 famílias que vivem nos sete assentamentos. São territórios camponeses que, mesmo com todas as contradições internas, tornaram-se referência na luta pela reforma agrária na região, reconhecidos perante a sociedade.

A segunda conquista importante foi a possibilidade de estabelecer um novo modelo de organização da produção de base agroecológica para contrapor o atual modelo de produção capitalista. Para compreender melhor essa diferença, Molina (2006) traz a seguinte análise:

Um exemplo importante é que enquanto o agronegócio organiza o seu território para a produção de mercadorias, dando ênfase a esta dimensão territorial, o campesinato organiza o seu território para realização de sua existência, necessitando desenvolver todas as dimensões territoriais. Esta diferença se expressa na paisagem e pode ser observada nas diferentes formas de organizações de seus territórios. A paisagem do território do agronegócio é homogênea, enquanto a paisagem do território camponês é heterogênea (Molina, 2006, p.30).

Ao serem conquistados, os assentamentos tornam-se territórios de produção e reprodução do modo de vida camponesa. Nesse sentido, ocorre uma mudança significativa na paisagem, pois a área que era da fazenda passa a ter uma diversidade de elementos, caracterizada pela maior presença de pessoas, que constroem suas existências e produzem alimentos, e reproduzem novos espaços para suprir suas necessidades na área da saúde e educação. As Escolas do Campo conquistadas na região são fruto da luta dos trabalhadores, e estão localizadas em três assentamentos, no município de Cláudia: Escola Dorothy no Assentamento Keno, Escola Rubem Alves no Assentamento Zumbi dos Palmares e Escola Florestan Fernandes no Assentamento 12 de Outubro. O Assentamento 12 de Outubro foi escolhido como recorte analítico para nossa proposta de pesquisa, e se deu pelo fato de ser um assentamento conquistado pelo MST, por sua trajetória de luta e resistência, onde se localiza a Escola do Campo “Florestan Fernandes”.

A escola em estudo é considerada Territórios da Educação do Campo e importante espaço de articulação dessa comunidade. Para Molina (2006), a Educação do Campo está contida nos princípios do paradigma da questão agrária, enquanto a Educação Rural está contida nos princípios do paradigma do capitalismo agrário. A Educação do Campo vem sendo construída pelos movimentos camponeses a partir do princípio da autonomia dos territórios materiais e imateriais. Para compreender a diferença entre territórios materiais e imateriais, Fernandes (2004) afirma que o território imaterial é também um espaço político, abstrato. Sua configuração como território se refere às dimensões de poder e controle social que lhes são inerentes. Desde essa compreensão, o território também é multidimensional mesmo sendo uma fração do espaço. Essas qualidades dos espaços evidenciam nas partes as mesmas características da totalidade. Entretanto, as disputas Territoriais entre Sem-terra e Agronegócio não terminam com a criação dos assentamentos. Esses Territórios vivem em constante conflitualidade, e os assentamentos constituem-se em territórios de intensa disputa de projetos antagônicos para o campo. Nesta perspectiva, é

importante ressaltar a importância da organização dos camponeses, como alternativa para manter os territórios conquistados. A educação é uma das pautas colocadas em discussão pelo MST, desde o início de um acampamento se materializando no Assentamento. Sobre os desafios da educação do campo no contexto da luta e resistência, trataremos no próximo capítulo.

3 EDUCAÇÃO DO E NO CAMPO: UM PROJETO DE EDUCAÇÃO CONTRA HEGEMÔNICO NA LUTA E RESISTÊNCIA CAMPONESA

3.1 Breve Resgate Histórico da Educação

O processo histórico da educação foi se constituindo através de múltiplas influências, que em cada período foi propiciando uma determinada forma de compreender o desenvolvimento da humanidade, através de conhecimento e das relações sociais. É importante verificar as diferentes formas de compreender a relação entre educação e sociedade e as diferentes teorias e formas de conceber a educação e suas finalidades e o papel que ela desempenha na sociedade.

A educação é fundamental em qualquer tempo histórico, desde a comunidade primitiva, onde os homens apropriavam-se coletivamente dos meios de produção da existência, e nesse processo educavam as novas gerações através do trabalho coletivo. No entanto, a partir da propriedade privada da terra, a educação ganha outra dimensão, pois o trabalho que antes era realizado por todos e todas passam a ser predominantemente feito pelos escravos. Nesse modelo de sociedade, destaca Saviani (2007), a divisão da sociedade em classe “provocou uma divisão também na educação uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais”. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho. Foi a partir dessa separação que surge o que chamamos de escola, uma palavra de origem grega que significa lugar do ócio para onde ia os homens livres. Desenvolveu-se, a partir daí uma forma específica de educação, em contraposição àquela inerente ao processo produtivo. Aqui surge a institucionalização da educação (Saviani, 2007, p.04).

Com a ruptura do modo de produção escravista e a implementação do feudalismo, a educação passa a ter fortemente as marcas da igreja católica. O ensino fica centrado mais na doutrina religiosa e nas táticas de guerra, e o estado deixa de ter a centralidade principal. A educação continua sendo para poucos, pois só os filhos dos nobres tinham direito de estudar.

Na passagem do feudalismo para o capitalismo mudou-se o modo de produção, que antes estava centrado na economia de subsistência, ou seja, produzia-se para

atender as necessidades de consumo, e só residualmente, na medida em que a produção excedesse em certo grau as necessidades de consumo, podia ocorrer algum tipo de troca (Saviani, 2007, p. 07).

O acúmulo de capital e a propriedade privada dos instrumentos e meios de produção passaram a ser a principal característica do modo de produção capitalista, na chamada sociedade de mercado. O foco sai do campo e se desloca para cidade, ou seja, sai da agricultura para a indústria, e conseqüentemente a sociedade se divide em duas classes: a dos proprietários e a dos não proprietários, e surge a relação entre patrão e empregado. A revolução industrial trouxe algumas exigências para o processo educacional, uma vez que os trabalhadores precisavam do mínimo de qualificação para o domínio das máquinas. Mesmo que esse trabalho fosse mecanizado, abstrato, alienado, e sem nenhuma reorganização da articulação social, a educação passou a ser uma necessidade do modo de produção capitalista. Conforme enfatiza estudos de Saviani:

Com o impacto da Revolução Industrial, os principais países assumiram a tarefa de organizar sistemas nacionais de ensino, buscando generalizar a escola básica. Portanto, à Revolução Industrial correspondeu uma Revolução Educacional: aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação. A universalização da escola primária promoveu a socialização dos indivíduos nas formas de convivência próprias da sociedade moderna. Familiarizando-os com os códigos formais, capacitou-os a integrar o processo produtivo. (Saviani, 2007, p.8).

É importante considerar que a universalização da escola para atender as demandas da sociedade capitalista assume duplas identidades. De um lado, continuamos a ter, no caso do trabalho manual, uma educação que se realizava concomitantemente ao próprio processo de trabalho. De outro lado, passamos a ter a educação de tipo escolar destinada à educação para aqueles que organizam o processo produtivo. No entanto, a maneira como a sociedade produz seus meios de vida permitiu a organização da escola como um espaço separado da produção. Logo, a separação também é uma forma de relação, ou seja: nas sociedades de classes, a relação entre trabalho e educação tende a manifestar-se na forma da separação entre escola e produção.

Embora colocada sobre múltiplos olhares, a educação é hoje um repertório de muitas histórias, que vão se interligando dialeticamente, demonstrando a complexidade do que é educação. Nesse capítulo, dando enfoque na educação do e no campo, a

princípio algumas contribuições teóricas serão apresentadas, a fim de nos dar sustentação para a compreensão das distintas nuances no sistema educacional em um contexto geral. E tratando-se do Brasil, em especial a educação defendida pelos movimentos sociais, ganha outra dimensão da educação burguesa. Na perspectiva dos movimentos sociais que compõem o movimento da educação do e no campo, a educação precisa estar voltada para a transformação social, centrada no trabalho como princípio educativo, alimentando as várias dimensões da pessoa humana, voltada para a cooperação, com valores humanistas e socialistas, e com profunda crença no processo de formação e transformação humana (Araújo, 2007, p.67). Contextualizando o que chamamos hoje de educação do e no campo, percebe-se que a partir da organização e das demandas apresentadas pelos movimentos sociais camponeses, uma nova concepção de escola foi sendo construída permeada de contradições e possibilidades em contraponto à educação rural oferecida aos camponeses no processo histórico.

3.2 Educação do campo origens e conceitos

A Educação do Campo não surge sem um pressuposto e tampouco de um único movimento social. O seu surgimento é protagonizado a partir da prática social da população do campo. Como afirma Vendramini (2007, p. 123), ela “não emerge no vazio e nem é iniciativa das políticas públicas, mas emerge de um movimento social, da mobilização dos trabalhadores do campo, da luta social”.

Conforme já mencionado, a Educação do e no Campo tem nos movimentos sociais seu principal protagonismo. Não é algo construído sem ideais, “nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no campo” (Caldart, 2009, p. 39). Portanto, é uma educação pensada através da ação prática de diversos sujeitos, levando em consideração a sua realidade, modo de vida e saberes, no sentido de humanizar as relações humanas, valorizando-as para garantir a permanência no campo com perspectiva de vida digna.

Como já mencionado ao longo do texto, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, na década de 1990, devido às experiências e maior acúmulo nas discussões, e por entender que a reforma agrária precisava ser ampliada, foi responsável por convocar os diferentes sujeitos a debater e repensar a educação das

populações camponesas. No interior do Movimento já se pensava e defendia uma outra escola do campo, que unidos com as demais organizações da sociedade e outros movimentos sociais do campo, foram sendo articulados eventos que culminaram em debates. Isso possibilitou um novo olhar para a educação, e então foi possível eclodir a Educação dos Povos do Campo. Para evidenciar essa articulação, estudos de (Araújo, 2007) afirmam que:

Um dos momentos relevantes na história da educação do MST foi em julho de 1995, quando da realização do III Congresso Nacional do MST, cujo lema foi: “reforma agrária uma luta de todos”, em contraposição ao período anterior em que o movimento se voltava para dentro de si mesmo. Nessa nova fase, o Movimento evidencia a necessidade de buscar novos aliados na luta pela reforma agrária. Por conseguinte, no campo da educação são estabelecidas novas articulações. As parcerias com Secretarias Estaduais de Educação, ONGs e universidades brasileiras foram aos poucos, se multiplicando e ajudando a garantir a escolarização dos Sem Terra desde a creche até a universidade (Araújo, 2007, p.175).

Nessa fase o MST, inicia um debate interessante em que deixa para trás aquela concepção ingênua de que a luta pela terra é apenas pela conquista de um pedaço de chão para produzir. Questões mais amplas estão em jogo e necessitam serem analisadas, como a cidadania dos trabalhadores rurais sem-terra que, entre tantas, inclui também o direito à educação e à escola. As parcerias construídas pelo movimento foram fundamentais para a chegada dos trabalhadores na universidade. Araújo (2007), enfatiza que:

O Movimento firmou os primeiros convênios com universidades particulares e públicas brasileiras: a primeira universidade a abrir as suas portas aos Sem Terra para a realização de Graduação em Pedagogia foi a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul sediada na cidade de Ijuí - UNIJUÍ/RS em 1998; a segunda universidade e a primeira universidade pública foi a Universidade Federal do Espírito Santo UFES/ES em 1999; a seguir, também a Universidade Estadual do Mato Grosso - UNEMAT/MT, implementou turmas especiais de Graduação em Pedagogia, garantindo o acesso dos Sem Terra à universidade, bem como a melhoria da educação básica nos assentamentos e acampamentos do Movimento (Araújo, 2007. p. 175).

Os desafios colocados no III Congresso do MST reafirmaram a necessidade de discutir e socializar os avanços e desafios obtidos no campo da educação em âmbito nacional. Mesmo que o conjunto do movimento tenha assumido a responsabilidade, a tarefa ficou para o Setor de Educação que organiza o Primeiro Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), realizado nas dependências

da Universidade de Brasília (UNB), no período de 28 a 31 de julho de 1997, em parceria com a UNICEF e a UNESCO. O primeiro ENERA foi um momento místico, que proporcionou inúmeras reflexões sobre o que estava acontecendo no campo e também com a educação. Dessa forma ligada ao contexto, e tendo como parâmetro a luta popular que acontecia no campo, fundamentada na Pedagogia Socialista, na concepção Libertadora de Paulo Freire e na concepção de Educação Popular, começaram um movimento de formulação e prática de outra educação para os trabalhadores do campo, vinculada a um novo modelo de desenvolvimento do campo. A articulação por uma Educação Básica do Campo surge a partir daí, e no processo vai se juntando a outros seguimentos da sociedade, que mais tarde viria a se chamar Articulação por uma Educação do Campo (UFBA; Cadernos didáticos Sobre Educação no Campo, 2010. p. 50).

No final do I ENERA, uma nova corrente foi emergindo na construção da 1ª Conferência por uma Educação Básica do Campo. Foram criadas comissões e realizadas inúmeras reuniões para analisar e construir a proposta da conferência. Para facilitar a organização, criou-se uma secretaria Executiva formada por Ana Catarina Braga (UNICEF), Elói Fenece (MST) e irmão Israel José Nery (CNBB). A eles foi dada a tarefa de responsabilizar mais diretamente pela conferência em todos os passos de sua preparação, de sua realização e possível continuidade, ou seja, centralizar e sistematizar as discussões que antecederam o momento. O processo de preparação contou com a participação de todos os estados que no primeiro semestre de 2008 promoveram encontros estaduais, a fim de debater o texto base, fazer os acréscimos necessários de acordo com a realidade de cada local e se preparar para o evento nacional (Kolling; Néry; Molina, 1998, p.11).

A 1ª Conferência por uma Educação Básica do Campo ocorreu no período de 27 a 30 de julho de 1998, em Luziânia- GO. Participaram diretamente 974 delegados e delegadas de diversas organizações e de diferentes estados. O evento teve como objetivo central recolocar o rural e a educação que a ele se vincula na agenda política do País, com a convicção de que era possível e necessário pensar e implementar um projeto de desenvolvimento para o Brasil que incluísse milhões de pessoas que vivem no campo, compreendendo que a educação constitui uma mediação para esta estratégia. Essa mobilização a favor da educação básica do campo liderada por entidades do porte da CNBB, do MST, do UNICEF, da UNESCO e da UNB conseguiu

sensibilizar importantes setores da sociedade (Por uma Educação Básica do Campo – texto base, 1998, p.12).

Na opinião de Fernandes (2005), essa articulação delimita um território que vai além do espaço geográfico, pois ela demonstra o poder das teorias nos processos de transformação da realidade introduzindo um novo conceito.

Durante a conferência, ocorreram diversos momentos de reflexão, troca de experiências, música e eventos culturais. Ao final do evento, dois documentos foram elaborados, sendo o primeiro intitulado "Educação básica do campo: compromissos e desafios". O segundo, mais extenso, tem como título "Educação básica do campo: desafios e propostas de ação". Ambos convocam a militância para a construção de um novo projeto de Educação para o país, e mostra que só será possível reverter a falta de políticas educacionais se avançarmos na construção de um debate sobre um novo projeto de desenvolvimento para o campo. Naquele momento, os movimentos de lutas sociais do campo delimitaram que estavam assumindo a Educação do Campo com um conceito que se diferencia de Educação Rural.

Segundo Araújo (2007), a decisão tomada pelos organizadores da I Conferência de utilizar a expressão Campo e não meio rural se deu com o objetivo de incluir na conferência uma reflexão do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência do referido trabalho. Uma outra preocupação é o resgate do conceito camponês. Nos dicionários, a palavra camponesa tem um significado genérico e representa uma diversidade de sujeitos. No Brasil, cada região utiliza uma terminologia, que pode trazer tanto um conteúdo valorativo como depreciativo. No entanto, na visão dos movimentos sociais essa palavra denomina, antes de mais nada, o homem, a mulher, a família que trabalha na terra. São trabalhadores. Seus significados jamais serão confundidos com outros personagens do campo: fazendeiros, latifundiários, seringalistas, senhores de engenhos, coronéis ou estancieiros.

Quando a conferência faz a opção pela expressão Educação do Campo, e não Educação Rural, é colocado em questão o paradigma do capitalismo agrário. O Rural é compreendido como relação social do campo, a ser inserido no modelo econômico denominado de agronegócio. Nesse sentido, "a Educação Rural vem sendo construída por diferentes instituições a partir dos princípios do paradigma do capitalismo agrário, em que os camponeses não são protagonistas do processo, mas subalternos aos interesses do capital" (Fernandes, 2006).

A educação Rural foi criada com base nos interesses do capital, a fim de buscar o desenvolvimento do capitalismo no campo. Não se pensou na melhoria da qualidade de vida das pessoas que vivem no campo. O novo modelo de negócio que tem como base a industrialização, neste caso agronegócio, é o agente que leva os estados a formularem políticas educativas “em resposta à demanda de uma força de trabalho qualificada tanto na indústria quanto na agricultura” (Ribeiro, 2012, p. 297).

O termo Educação Rural está relacionado a uma visão preconceituosa em relação ao homem do campo, e não leva em consideração os conhecimentos adquiridos ao longo do tempo e repassados de geração em geração. Vale ressaltar que houve uma perda da autonomia dos camponeses com a implementação da educação rural, considerando que na agricultura foram sendo implementadas técnicas, utilização de insumos, introdução de sementes híbridas, ou seja, formas de se relacionar com a natureza diferentes das utilizadas ao longo da história pelos camponeses. Nesse sentido, a crítica feita à educação rural é justamente o objetivo ao qual essa educação era proporcionada, uma vez que ela buscava treinar ao invés de educar. Esse treinamento tinha por finalidade atender aos interesses das elites.

Em contraposição a essa visão de escola, que tem por finalidade treinar ao invés de educar, é que surge a Educação do Campo. Foi construída através de movimentos populares, organizados por movimentos de camponeses, onde a luta por uma educação articula o trabalho produtivo com a educação escolar. Ambos são baseados no princípio da cooperação e alicerçada na solidariedade daqueles que vivem no campo (Ribeiro, 2012).

A Educação do e no Campo é um projeto de educação que tem como protagonistas os próprios camponeses e trabalhadores do campo. Através de suas lutas e organizações vão construindo as diferentes experiências educativas, que coloca a escola para além das quatro paredes, ou seja, a escola não deve se deslocar da realidade. Seu compromisso histórico é contrapor à educação como mercadoria e afirmar a educação como formação humana. O papel da educação também é o de formar sujeitos críticos, capazes de lutar e construir outro projeto de desenvolvimento do campo e de nação. Caldart, chama atenção da educação aqui mencionada:

Projeta outra forma de conceber a escola, negando a escola pública, com matriz urbana e excludente, e apontando certamente para uma outra escola gestada nas entranhas de ações coletivas, social e culturalmente orientadas e embasadas num novo projeto social. Num projeto de sociedade e educação orientadas para uma perspectiva socialista e humanista. Deixa claro que a

luta não se encerra apenas com a conquista de direitos nos marcos da sociedade capitalista, mas caminha em direção à emancipação humana. Nesse sentido, a construção de uma proposta diferente de escola amplia, segundo Caldart, essa noção de direito: “não apenas ter acesso à escola, mas também ter o direito de constituí-la como parte de sua identidade (Caldart, 2000, p. 160).

A forma de compreender o campo e os seus sujeitos se reflete na concepção de educação. Essa mudança na forma de compreender o campo é resultante da luta social que ali se institui; é resultante da luta dos Movimentos Sociais do Campo e da resistência da agricultura camponesa e dos pequenos produtores rurais. Assim, a concepção de Educação do Campo estabelece relação entre a educação, a direção do desenvolvimento da agricultura camponesa e do projeto para o Brasil.

A Educação do Campo compreende o camponês e os trabalhadores rurais como sujeitos de direitos, entre eles o do estudo, e como construtores da sua história e da coletividade. Ela propõe uma escola no e do campo, feita pelos sujeitos que nela vivem e trabalham. A educação do Campo se diferencia da educação Rural quando compreende e defende o trabalho como produção da vida, o trabalho não é entendido como ocupação ou emprego, não é uma mercadoria que denomina força de trabalho. Ele é compreendido como uma relação social que define o modo humano de existência, que, além de responder pela reprodução física de cada um, envolve as dimensões da cultura, lazer, sociais, artísticas. Em síntese, o trabalho é compreendido como fator de humanização permanente, e é este o sentido que a Educação do Campo busca resgatar (UFBA; Cadernos didáticos Sobre Educação no Campo, 2010. p.52).

Partindo dessa visão, educação e trabalho ganham outro significado e se diferenciam do trabalho na perspectiva do capital.

A educação na visão dos movimentos em luta não deve ser discutida de forma isolada. Precisa ser debatida levando em consideração toda a problemática do campo na sua totalidade desse propósito, de fazer a defesa da reforma agrária acompanhada de políticas agrícolas. Pensado para a agricultura camponesa, foi assegurado no documento-base aprovado na I conferência.

Desde o começo, chegou-se a um consenso sobre o específico da "educação básica do campo", ou seja, conceber uma educação que leve em conta a cultura, as características, as necessidades e os sonhos dos que vivem no campo e do campo. Outro consenso entre os promotores referiu-se à vinculação da educação básica do campo com um projeto popular de Brasil e com um projeto popular de desenvolvimento do campo. (Texto-Base EBC, 1998, p. 11).

Nesse sentido, a educação do campo como uma conquista histórica dos camponeses e camponesas afirma que a escola do e no Campo não deve se

desvincular da cultura e dos valores da luta dos trabalhadores. É necessário valorizar as raízes que são próprias dos camponeses, seu jeito de viver e de trabalhar diferente do mundo urbano, o que inclui as maneiras de ver e se relacionar, com o espaço, com o meio ambiente, bem como de viver e de organizar a família, a comunidade, o trabalho e a educação (Araújo, 2007, p.206).

A universalização do direito à educação e a garantia de um sistema público de ensino que contemple a diversidade é compromisso que foi firmado na construção do movimento da educação do Campo. Na sua trajetória, tornou-se bandeira de lutas protagonizada pelos movimentos sociais, o que possibilitou inúmeras conquistas tanto no âmbito social e governamental.

No âmbito social é visível que a Educação do Campo vem contribuindo com a classe trabalhadora camponesa na sua formação, protagonismo e emancipação humana. Entre as conquistas que possibilitou a formação política e acadêmica dos trabalhadores está o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), criado em 1998, que completa 24 anos de existência em 2023. Na sua trajetória, enfrentou muitos desafios, e graças ao comprometimento dos sujeitos coletivos foi possível superá-los. Através do PRONERA foi possível formar milhares de jovens e adultos do campo, contribuindo para a ressignificação da cultura dos povos do campo nos mais diversos espaços, tais como as universidades, as escolas e centros de formação espalhados nas diferentes regiões do Brasil. Essa afirmação tem como base os dados apresentados no balanço dos 20 anos da educação do Campo e do PRONERA, organizado pelo Fórum Nacional de Educação do Campo, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA em parceria com Fundo de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal – FAPDF e a Universidade de Brasília – UnB. O Presente relatório demonstra que:

Apesar de todas as dificuldades, o PRONERA apresentou resultados importantes. No final de 2015, foi divulgado o relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária (PNERA), que analisou dados da educação na Reforma Agrária de 1998 a 2011. Neste documento, consta a informação que 164.894 educandos ingressaram em cursos do PRONERA e que este Programa realizou 320 cursos, atendendo pessoas de cerca de mil municípios. Em 2018, o PRONERA comemora seus 20 anos de existência, tendo ofertado 526 cursos nos diferentes níveis e modalidade: Educação de Jovens e Adultos (EJA), nível médio, nível técnico, graduação (bacharelado e licenciatura) e pós-graduação (especialização e mestrado), totalizando 191.600 estudantes atendidos em parcerias com mais de 100 instituições. Por meio de parcerias com o Conselho Nacional de Desenvolvimento

Científico e Tecnológico (CNPQ), o PRONERA realizou 40 cursos de pós-graduação lato sensu e 34 cursos de nível médio/técnico e extensão (Pesquisa Direta, 2018).

Analizando os dados, fica evidente a importância do PRONERA como política pública, a fim de materializar os princípios da democracia, que contribuem para o protagonismo dos camponeses e camponesas enquanto sujeitos coletivos de direito, que juntos ocupando espaços vão escrevendo um novo capítulo na educação Brasileira.

Ainda no âmbito das políticas públicas, resultados das diversas ações dos diferentes sujeitos, uma importante conquista é a aprovação das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo”, via o Parecer nº 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação, que entre as principais resoluções, afirma que:

Reconhecido o modo próprio de vida social e o de utilização do espaço do campo como fundamentais, em sua diversidade, para a constituição da identidade da população rural e de sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira, [...] homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 12 de março de 2002, resolve: [...] Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. [...] Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. [...]§ 1º O ano letivo, observado o disposto nos artigos 23, 24 e 28 da LDB, poderá ser estruturado independente do ano civil. § 2º As atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas, preservadas as finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino prevista, poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo assim o exigirem. (BRASIL, Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002).

Do ponto de vista legal, este decreto assegura o avanço de diversos objetivos no âmbito da educação para os camponeses, tais como: garantia da identidade da escola do campo; vinculação com questões inerentes a realidade do campo; valorização dos saberes dos povos do campo; construção do calendário escolar de acordo com as necessidades da escola e da comunidade; liberdade de utilização de diferentes espaços pedagógicos, de acordo com a realidade e necessidade da escola

e comunidade, entre outros. Porém, é importante ressaltar que a garantia do que está assegurado nesse decreto depende da organização e da constante mobilização da classe trabalhadora. São inúmeros os desafios da educação do Campo diante do projeto de expansão capitalista, entre os desafios colocados a defesa dos territórios conquistados. A constante luta pela garantia do direito continua a depender das mobilizações e lutas dos movimentos sociais.

3.3 Educação do Campo: uma demanda dos movimentos sociais populares em contraponto a educação burguesa

Os movimentos sociais do campo nas suas trajetórias vêm demarcando uma concepção de sociedade, desenvolvimento rural, educação e campo, que diferencia da que defende a classe dominante, que hegemonicamente enxerga o meio rural como o lugar do atraso, que serve apenas para produzir mercadorias, com objetivo de atender ao mercado econômico. A educação do campo surgiu das necessidades dos movimentos sociais, que na luta contra hegemônica defende o território camponês como o lugar dinâmico, onde constantemente se reproduz a vida e a existência humana.

Na visão dos movimentos, a educação não está descolada das lutas sociais, pela terra, pelos direitos dos trabalhadores, entre eles o direito à educação, rompendo com o terreno das barganhas e dos favorecimentos políticos (Araújo, 2007, p.201).

O sentido da educação do campo só é pertinente se estiver sendo implementada junto com um projeto popular de desenvolvimento do campo e de sociedade que se quer construir, ou seja, é preciso desconstruir paradigmas, preconceitos e injustiças, a fim de reverter as desigualdades educacionais, historicamente construídas, entre campo e cidade. Nesse sentido, estudos de Caldart (2004) discorrem que a Educação do Campo pode ser entendida:

[...] como um processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, [grifo da autora] gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de luta de suas organizações. [...] A educação do campo assume sua particularidade, que é o vínculo com sujeitos sociais concretos, e com um recorte específico de classe, mas sem deixar de considerar a dimensão da universalidade: antes (durante e depois) de tudo é educação, formação de seres humanos (Caldart, 2004, p. 17).

Surge também para contrapor e apresentar a diferença de campo defendida pelos movimentos sociais que compõe o Movimento da Educação do Campo e o modelo de campo defendido pelo agronegócio. Essa diferença pode ser compreendida nos estudos de Fernandes (2004), em que o autor faz um paralelo interessante dessa diferença, e afirma que são dois projetos distintos com intencionalidades diferentes:

(...) enquanto no campo do agronegócio prevalece a produção com base na monocultura, na agricultura camponesa prevalece a policultura, ou seja, o uso múltiplo dos recursos naturais e culturais; no tocante à paisagem, no campo do agronegócio prevalece a paisagem homogênea simplificada (eucaliptos, soja, pinus), no campo da agricultura camponesa a paisagem é heterogênea e complexa; onde produz e reproduz a vida. quanto à produção, o campo do agronegócio produz preferencialmente para exportação, enquanto na agricultura camponesa a produção é preferencialmente para o mercado interno e aleatoriamente para exportação; no agronegócio predomina a criação e cultivo de espécies exóticas, na agricultura camponesa predomina a criação e cultivo das espécies nativas e da cultura local; o agronegócio utiliza tecnologia de exceção com elevado nível de insumos externos, a agricultura camponesa investe na conservação e enriquecimento da diversidade biológica, a tecnologia apoia-se no saber local com base no uso da produtividade biológica primária da natureza; (Fernandes, 2004, p.40)

Seguindo a reflexão sobre as diferenças desses dois modelos de campo, percebe-se que o modelo produtivo do agronegócio contribui para o êxodo rural, eleva a concentração da riqueza e deixa milhares de pessoas na miséria disputando lixo nas grandes cidades ou até mesmo submetendo a condições desumanas, entrando na fila para disputa de ossos, como ocorreu no ano de 2021, na capital de MT conhecida como a capital do agronegócio (G1 17/07/2021). Já a agricultura camponesa utiliza a força de trabalho familiar, gerando empregos e, conseqüentemente, democratizando a riqueza e investindo no desenvolvimento local; contribuindo assim para permanência, e resistência na terra, possibilitando o retorno das famílias, ou seja, a migração urbano-rural. Quando paramos para refletir sobre a educação pensada nesses dois contextos diferentes de campo, é possível perceber que o agronegócio defende a escola rural, muito frequente no passado e ainda presente em muitos lugares. A mesma nada contribuiu e continua não contribuindo para evitar o êxodo rural, pois a sua constituição servia e serve somente para instruir o camponês tecnicamente, sem refletir sobre a realidade vivida. Conforme Freire (1991), o ensino era voltado somente para a aprendizagem das primeiras letras, ou seja, ensinava a fazer a leitura da palavra, sem fazer a leitura do mundo. Justamente

por estar alinhada aos interesses da elite dominante é que essa educação é defendida por esse modelo nos dias atuais. Para o modelo do agronegócio, quanto menos pessoas no campo, melhor, pois se o campo fica vazio não há necessidade de escolas, e para as poucas pessoas que ficam no campo o transporte escolar resolve; o modelo de educação defendido pela elite dominante traz como consequência a perda da diversidade cultural e da dignidade humana. Contrariando esse modelo, a agricultura camponesa defende um campo com muita gente com habitação, e, conseqüentemente, com educação do campo; luta e defende a preservação da riqueza cultural diversificada, festas, danças, poesia e música (Fernandes, 2004 p.41).

O campo na concepção dos movimentos sociais é o lugar que produz e reproduz a vida e a cultura, valoriza os saberes, constrói escolas, produz alimentos saudáveis, com respeito à natureza, ou seja, os povos são sujeitos de direitos que merecem viver dignamente no espaço que escolheram, sem serem ameaçados pelo projeto capitalista, que é dominante e excludente. Constantemente, é preciso promover a formação humana para desconstruir essa visão negativa do pequeno agricultor e do campo como lugar de atraso. Nesse sentido, é importante reafirmar a necessidade da construção de uma educação no e do campo pensada “desde o lugar e com a participação do campo camponês, vinculada à sua cultura e às necessidades humanas e sociais” (Caldart, 2002, pg....). As análises propostas na visão de diferentes estudiosos do movimento da educação do campo nos permitem fazer a seguinte afirmação: a Educação do Campo é um projeto de educação da classe trabalhadora do campo. Uma vez pensada, a educação delimita um território que se difere do território do mercado imposto pelo capital. Nesse sentido, construir educação do e no Campo é defender o território conquistado pelos movimentos sociais camponeses.

3.4 Educação do Campo: um projeto construído na luta em defesa do Território

A educação do campo é entendida como um projeto e um processo, e defendida por sujeitos individuais e coletivos conscientes da necessidade de disputá-la e reafirmá-la no seio da sociedade. Projeto esse que surge como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente a educação da população que vive no/do campo. Tem como objetivo promover a formação humana, a fim de desconstruir visões negativas do pequeno camponês e do campo como lugar de atraso, e no lugar

construir outra visão de campo como lugar de produção de vida, alimentos saudáveis, respeito à natureza, onde os povos são sujeitos de direitos para poder viver dignamente no espaço que escolheram, sem serem ameaçados pelo projeto capitalista, que é dominante e excludente. Conforme ressalta Arroyo (2010):

“É também ver e captar que o campo está vivo, que é um dos territórios sociais, políticos, econômicos e culturais de maior tensão, e que os povos do campo, em sua rica diversidade, afirmam-se como sujeitos políticos em múltiplas ações coletivas (Arroyo, p.11, 2010).

Sabemos que as estratégias políticas governamentais beneficiam somente os grandes produtores. Por isso, a construção da educação do campo deve ser entendida como um processo de luta e resistência, que remete ao embate entre projetos de campo que têm consequências sobre a realidade educacional e o projeto de país. Ou seja, precisamos considerar na análise que há uma perspectiva de totalidade na constituição originária da Educação do campo (Caldart, 2010, p.5). Dada a necessidade das populações camponesas, a disputa da educação do/no campo foi iniciada pelos direitos básicos, a conquista da terra, do trabalho, da educação, ou seja, por condições de uma vida digna de seres humanos no lugar em que ela aconteça. Nesse sentido, é importante afirmar a ligação e o vínculo histórico da constituição da educação do campo à luta por educação nas áreas de reforma agrária. Trazer essa afirmação nos ajuda a refletir que esse projeto de educação foi para além da crítica e das denúncias do que vinha ocorrendo no campo brasileiro. Surge como um contraponto visando a construção de alternativas, de políticas, ou seja, como crítica projetiva de transformações (Caldart, 2010, p.6). Essa análise pode ser entendida quando recorremos aos documentos elaborados ao longo dessa trajetória.

Junto de uma concepção de educação ela é uma concepção de campo: porque, neste caso, como pensamos o campo pensamos a educação; se pensarmos o campo como latifúndio não temos como pensar a Educação do Campo; se pensarmos a Reforma Agrária como uma política social ou compensatória apenas, não vamos pensar em um sistema público de educação para os camponeses (Coleção Por Uma Educação do Campo, nº5, p 15).

Sobre a afirmação do documento básico é possível compreender que pensar a educação do campo deslocada do contexto histórico e da realidade torna-se quase que impossível, pois trata-se de um projeto educativo, vinculado a um projeto social

e a uma concepção de educação e de campo. São a partir desses parâmetros que deve ser analisada, pois não se trata de um ideário pedagógico, a ser implantado ou ao qual a realidade da educação deve se sujeitar.

Nesse contexto, a educação do campo busca romper com a lógica de que é preciso levar a educação para as populações do campo. Pensado por esse viés, a elite dominante defende a não criação de escolas do /no campo, pois acredita que pode ser ofertado a esses sujeitos uma extensão da escola urbanas. Contrariando esse pensamento o Movimento da educação do campo afirma a necessidade da construção de uma educação no campo pensada “desde o lugar e com a participação do camponês, vinculada à sua cultura e às necessidades humanas e sociais” (Caldart, 2002, pg 06). Ou seja, a educação não está deslocada de um projeto maior, conforme afirmação dos documentos básicos da educação do campo.

Pensar a educação desde ou junto com uma concepção de campo significa assumir uma visão de totalidade dos processos sociais; no campo dos movimentos sociais significa um alargamento das questões da agenda de lutas; no campo da política pública significa pensar a relação entre uma política agrária e uma política de educação, por exemplo; ou entre política agrícola, política de saúde, e política de educação. E na dimensão da reflexão pedagógica significa discutir a arte de educar, e os processos de formação humana, a partir dos parâmetros de um ser humano concreto e historicamente situado (Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5, p. 15).

Assim pensada, essa educação delimita um território que difere do território imposto pelo capital. Esse protagonismo dos movimentos sociais que questiona/tenciona tem incomodado a elite dominante ao longo desse percurso, o que tem exigido maior atenção nos territórios conquistados. Novos tempos, novas conjunturas e os desafios estão colocados e não depende só dos movimentos sociais, mas de todos e todas comprometidos com o projeto político pedagógico originário da Educação do Campo (Caldart, 2010). Uma das preocupações dos estudiosos da educação do campo tem sido em relação à diminuição da capacidade de mobilização dos movimentos sociais para garantir as políticas públicas nos territórios. Para Caldart (2010), isso ocorre:

Pelo refluxo geral das lutas de massas e, conseqüentemente, o enfraquecimento dos movimentos sociais, acuados pela necessidade de garantir sua sobrevivência básica, seja pelo receio de ‘contaminação ideológica’, ou de cooptação pelo Estado, ou até pela falta de consenso sobre o papel da educação na luta de classes neste momento histórico em particular (Caldart, 2010, p.22).

As preocupações aqui mencionadas pela autora são pertinentes e nos remete a reflexões, pois recuar no processo de luta seria uma tragédia histórica para a classe trabalhadora. Diante da realidade imposta, os desafios se ampliam, e é preciso massificar o debate e a defesa da educação do/no Campo para além dos nossos territórios, denunciar a falácia do discurso liberal da universalização do acesso à educação, e vincular essa luta a outras lutas sociais que se caracterizem como luta de classe.

Aqui fica clara a necessidade de manter as articulações externas, no entanto a defesa da educação no Assentamento depende da força e organização da comunidade. Se o assentamento não tiver o mínimo de organização, fica complicado manter as políticas de Educação do Campo sem a interferência do Estado. Vamos aprofundar essa discussão no próximo capítulo onde será mencionada a história do Assentamento 12 de Outubro e da Escola Estadual Florestan Fernandes.

4 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS DESENVOLVIDAS NA ESCOLA FLORESTAN FERNANDES

4.1 Organização do trabalho pedagógico: elementos conceituais

O tema “organização do trabalho pedagógico”, assim como os diversos elementos que compõem a organização docente (objetivos, avaliação, conteúdo/método), vem sendo alvo de pesquisa no campo educacional: Freitas (1995, 2009), Machado, (2003), Caderno de Educação nº1, MST (1992), Silva, Araújo, Alves e Almeida, (2010). A partir dessas e outras teorias, o objetivo aqui é refletir sobre a finalidade da organização do trabalho pedagógico, buscando explicitar alguns fundamentos a partir de dois pontos divergentes: a forma do trabalho pedagógico alinhado com o atual modelo que representa os interesses da burguesia, e o projeto de educação defendido pelo movimento da educação do e no Campo. Para facilitar a compreensão, buscamos elencar brevemente alguns elementos, uma vez que a escola que conhecemos sob a égide do modo de produção capitalista se configura e se estrutura para dar conta de suas tarefas educativas que estão postas historicamente, para atender os interesses da classe dominante.

Dado o contraponto, o projeto educativo construído junto ao movimento da educação do e no Campo, tem defendido uma nova perspectiva educacional que será situada a seguir.

4.2 A escola sua lógica e estrutura: breves apontamentos

A atual organização da escola capitalista tem visto o trabalho pedagógico de maneira estreita, pois tem voltado sua atenção às questões inerentes à sala de aula, demonstrando maior preocupação com os processos que envolvem a construção do ambiente educativo que favorece a aprendizagem. No entanto, para Freitas (2009) a organização do trabalho pedagógico (OTP) precisa estar voltada para o todo da escola. Conforme afirma o autor:

A organização do trabalho pedagógico, ora é vista em sua abrangência de um macro ambiente escolar, ora visto enquanto um ambiente restrito à sala de aula, bem como as suas relações; e à questão clássica sobre a necessidade de se ultrapassar a mera função de instrução no processo de

ensino-aprendizagem, explicitando a função formativa da escola (Freitas, 2009, p.13).

É possível observar que a OTP precisa estar pensada para além da sala de aula; olhando com mais profundidade, a própria escola e sua totalidade é que vai fazendo sentido e dando vida ao ambiente escolar. O Projeto Político Pedagógico (PPP) é o documento que afirma o plano de vida escolar, que deixa explícito quaisquer práticas pedagógicas desenvolvidas nos diversos espaços e tempos educativos da escola. Baseado nos seus objetivos, para a sua função, as dimensões que configuram o PPP da escola devem estar além do que se coloca no papel (Hilário, 2016, p.43).

A origem da escola, conforme já mencionado nesse texto, não é exclusivamente da sociedade capitalista; pelo contrário, os seus elementos perpassam por diversas experiências humanas e em cada momento histórico cumpre uma função (Saviani, 2007). O objetivo aqui não é aprofundar o ponto, essa menção foi apenas para deixar claro que a escola não teve seu nascedouro ligado ao surgimento do capitalismo. Contudo, nos moldes dessa sociedade, a escola ganha outra dimensão que não havia em formações sociais anteriores. Nesse sentido, interessa-nos, analisá-la no contexto da formação capitalista. Essa escola que conhecemos na atualidade vem incorporando elementos educacionais de outros momentos históricos, e adequando à nova realidade.

Na educação, a escola se configura de acordo com a necessidade de cada momento histórico, sendo que é dado a ela tarefa específica. Para dar resposta a essas tarefas é necessário estabelecer uma série de programas que devem culminar na formação de determinadas posturas condizentes com as normas gerais do todo social (Hilário, 2016).

A partir da permanência do capitalismo como sistema, surgiu a necessidade de construir todo um aparato ideológico, que continua a garantir sua reprodução.

Estudos de Hilário, 2016, trazem importantes reflexões de alguns autores quando olhamos esse aparato ideológico capitalista do ponto de vista da educação ao enfatizar que:

Isso “está posto, portanto, para cada época histórica, aquilo que é mais apropriado para se aprender e para se ensinar” (Figueira, 1985, p.14). Figueira (1985) nos diz que uma determinada época, ou melhor, um determinado sistema, não ensina qualquer coisa: ensina o que é necessário para a vida em sociedade, ou seja, os indivíduos não podem nem devem

existir fora de normas e condicionantes que lhes são exteriormente impostas. (Hilário, 2016, p.45).

A reflexão aqui levantada pelo autor nos remete a lembranças históricas. Junto com o surgimento da sociedade burguesa, ocorrem decisivas mudanças na educação. O Estado passa a ter o protagonismo central, e vai forjando a ideia da escola pública, universal, gratuita e obrigatória. Isso por que na sociedade burguesa a escola passa a ser uma necessidade. É na escola que ocorre a preparação de profissionais para atender o mercado de trabalho e, conseqüentemente, os interesses capitalistas.

Se em sociedades anteriores a escola era lugar do ócio, onde frequentava o homem livre, na atual sociedade a escola passa ser um aparelho ideológico de Estado, organizada e pensada para atender os interesses da classe dominante. A escola passa a ser organizada separada do processo produtivo. Logo, a separação também é uma forma de relação, ou seja: nas sociedades de classes, a relação entre trabalho e educação tende a manifestar-se na forma da separação entre escola e produção (Saviani, 2007). Pode-se dizer que o ideário dominante expressa a dominação real de classe.

Na sociedade burguesa, o trabalho é visto e difundido como algo separado da vida social, o que nos remete a indagar em nosso tempo histórico: o trabalho é essencialmente um instrumento de exploração?

Sobre a força que tem a escola no modo de produção dominante, estudos de Saviani (2007) trazem uma análise da escola capitalista na França, escrita por Baudelot e Establet, enfatizando que:

Enfim, nós colocaremos a hipótese, e será preciso buscar e verificá-la, que a realização da forma escolar no aparelho escolar capitalista é diretamente responsável pelas modalidades segundo as quais este concorre para a reprodução das relações de produção capitalistas. Isto supõe evidentemente que nós elaboraríamos pouco a pouco uma definição sistemática da forma escolar, da qual nós simplesmente indicamos que ela repousa fundamentalmente sobre a separação escolar, a separação entre as práticas escolares e o trabalho produtivo (Baudelot & Establet, 1971, p. 298)

Seguindo na mesma linha de pensamento e reflexão, Frigotto (2009) nos remete à reflexão de que no contexto capitalista, a escola surge no “plano discursivo ideológico”, conforme vai se apresentando ao conjunto da sociedade.

Como uma instituição pública, gratuita, universal e laica que tem, ao mesmo tempo, a função de desenvolver uma nova cultura, integrar as novas

gerações no ideário da sociedade moderna e de socializar, de forma sistemática, o conhecimento científico. Todavia, a escola, na verdade, desde sua origem, foi organizada, sobretudo, para aqueles que não precisam vender sua força de trabalho e que têm tempo de viver a infância e adolescência fruindo o ócio (Frigotto, 2009, p.5).

A afirmação do autor nos remete ao entendimento de que a dualidade educacional não está deslocada da dualidade social. Ela é a expressão do modo de produção capitalista. A ideia de igualdade para todos são discursos reproduzidos para legitimar essa dualidade. Assim, “a naturalização de uma relação estruturalmente assimétrica entre capital e trabalho constitui o fundamento e a força ideológica de dissimulação da exploração” (Frigotto, 2009).

Essa dualidade estrutural é a categoria de análise de Kuenzer (1997), que permite compreender a tensão existente entre formação para a continuidade dos estudos e formação para o mercado de trabalho, que vem sendo reproduzido na maioria dos ambientes escolares, em que a ciência é colocada como destaque.

Ora, se na sociedade moderna a ciência é a principal forma de explicar o real, à escola coube, portanto, ser o espaço que “aprisionou o conteúdo estudado pelas ciências e autodeclarou-se a única credenciada para transmiti-los à juventude dentro das salas de aula” (Freitas, 2010, p.155). Nessa visão, a escola passa a ser meramente o espaço de transmissão do conhecimento aos indivíduos, de acordo com os interesses dominantes. Enquanto instituição, passa a ser responsável em colocar a “juventude em sintonia com a sociedade que a cerca – como consumidores e como força de trabalho, submetidos à lógica do capital” (Freitas, 2010, p.155).

Estudos de Machado (2023) demonstram que a escola capitalista tem sua base voltada para o ensino livresco academicistas. Suas características estão voltadas para um conhecimento embasado e preso a produções e fatos científicos e culturais do passado. A inclusão desses ideários que são transmitidos para as gerações mais novas tende a inculcar os valores defendidos pela classe dominante, cuja essência se reflete nos saberes sistematizados que sustentam os programas escolares (Machado, 2003, p.125).

Ainda segundo a autora na escola capitalista, os conteúdos são baseados em regras a serem memorizadas, e se tornam repetitivos. Os exercícios e tarefas escolares vão sendo realizados de forma mecânica e muitas vezes nem são compreendidos pelos estudantes. Isso porque, em muitos momentos, são apresentados fora do contexto e da realidade, fazendo com que as atividades

pedagógicas se tornem menos interessantes aos estudantes. Seguindo a reflexão da autora, a mesma enfatiza que a escola parece sem vida naquilo que deveria constituir a sua essência, e com o avanço tecnológico temos mais um agravante, pois tudo parece ser mais interessante do que a escola. Assim, o trabalho pedagógico e o ambiente escolar precisam ser pensados e planejado de forma mais democrática, pois tem expressado muitos descontentamentos.

O ambiente escolar assim construído revela muitos descontentamentos que surgem de todos os lados: os professores reclamam porque os alunos demonstram-se apáticos e desinteressados, e estes, por sua vez, reclamam da falta de sentido em que se revestem os “ensinamentos” da escola. (Machado, 2003, p.125).

Esse é o modo que a escola vai sendo pensada e estruturada pelo Estado, para ajudar a construir pessoas que correspondam e se encaixem na estrutura capitalista. Sobre essa afirmação, estudos de Freitas reforçam nossa compreensão ao afirmar que:

A escola encarna funções sociais que se adquire do contorno da sociedade na qual está inserida (exclusão, submissão – por exemplo) e encarrega os procedimentos de avaliação, em sentido amplo, de garantir o controle da consecução de tais funções – mesmo sob o rótulo de contínua e processual. Ainda que se admita que isso ocorre em um processo conflitivo e cheio de contradições e resistência, não se elimina essa relação que os processos didáticos e de avaliação mantêm com os objetivos que emanam dessas funções “impostas” socialmente (Freitas, 2009, p. 18)

Para fins de análise, as críticas aqui expostas pelos autores vão na direção de demonstrar como a escola se organiza e se estrutura. Entender sua arquitetura educativa em todas as dimensões, que ser humano ela deseja construir? A resposta a essa questão vai depender de como tem sido pensado a gestão, os conteúdos programáticos, a avaliação, a relações entre sujeitos no processo educativo. Mesmo não sendo fácil, é necessário que haja um processo de mudanças estrutural na sociedade afim de concretizar as mudanças necessárias no ambiente escolar. Estudos de Machado (2003) traz importantes reflexões ao afirmar que:

Mudar a escola no seio da sociedade capitalista é extremamente complicado devido a todas as implicações existentes entre escola e sociedade. Por isso, a mudança não pode ser efetivada apenas no âmbito da escola, mas fora dela, também. A “forma escolar” que melhor corresponderia a um novo projeto de sociedade é aquela que procure assegurar uma formação omnilateral das crianças e jovens (Machado, 2003, p.141).

A fim de explicar a formação Omnilateral, a autora complementa que educação seria capaz de abranger a formação nas seguintes dimensões: intelectual, corporal e tecnológica. Por intelectual, pode ser entendido o conhecimento teórico, o estudo de todos os assuntos que não tenham um caráter imediatamente operativo e instrumental, abarcando o mundo das letras, das artes (Manacorda, 1991) e a cultura. Por corporal, as atividades físicas e esportivas, o lazer e o lúdico (Machado, 2003). A escola, da forma em que se encontra, centrada na estrutura capitalista, em muitos momentos nos impedem de enxergar possibilidades de ações diferenciadas e de um novo papel para a instituição escolar (Machado, 2003).

Referindo-se à educação pensada nas diferentes dimensões, conforme enfatiza a autora, algumas experiências construídas na prática por sujeitos coletivos vêm levantando questionamentos sobre essa forma escolar imposta pela classe dominante, construindo desde as contradições, outras possibilidades de educação mesmo que muito distantes de romper com a lógica e as bases constituintes da escola capitalista (Hilário, 2016, p.47).

Essa teoria educacional que vem questionando a escola capitalista não é construída de forma isolada. Ela é pensada a partir do trabalho coletivo de vários profissionais da educação. Nessa nova lógica, a centralidade é discutir as relações entre sociedade e educação, levantando questionamentos, sobre que tipo de ser humano quer se formar? Para que fins queremos educar? Como deve ser pensado e organizado esse novo espaço escolar?

Sobre esses questionamentos, estudos de Freitas (1995) trazem importantes contribuições ao afirmar que:

A teoria pedagógica parte da teoria educacional e é sua expressão na escola como um todo, através do “trabalho pedagógico”, que supõe uma teoria da educação em interação com a prática das metodologias específicas, não se limitando ao que conhecemos como “didática geral”. A ampliação do conceito de didática no interior da teoria pedagógica será aqui denominada de Organização do Trabalho Pedagógico (Freitas, 1995, p. 93-95).

O autor explica essa concepção a partir de dois níveis: o trabalho pedagógico em sala de aula, e a organização geral da escola, que pode apresentar limites ou possibilidades ao desenvolvimento do trabalho pedagógico e, conseqüentemente, expressam as contradições das mesmas (Freitas, 1995, p. 94). Na reflexão do autor, a organização do trabalho pedagógico depende do protagonismo dos sujeitos inserido

na realidade, que ajuda a pensar essa escola, desde a gestão ao trabalho em sala de aula, sendo que uma coisa não está deslocada da outra. Dependendo da forma em que a escola é conduzida, influencia na concretização do trabalho realizado no espaço da sala de aula.

A concepção aqui mencionada possibilita compreender a importância de pensar as práticas pedagógicas da escola, voltada para formação humana. Nessa perspectiva, os diferentes espaços escolares precisam ser planejados pelo coletivo, de acordo com as necessidades levantadas pelos envolvidos, tornando a Organização do Trabalho Pedagógico mais eficaz ao trazer a produção do conhecimento, por meio do trabalho com valor social.

O homem é um ser social que vai se construindo historicamente, desde o seu nascimento. Isso ocorre na produção e nas relações sociais determinadas por ele. Ninguém nasce pronto para servir ao Capital, tudo se cria e se transforma de acordo com o que é deixado por outras gerações e a partir do grau de desenvolvimento das forças produtivas, que são determinadas historicamente. No entanto, essas afirmativas só são possíveis quando se parte da concepção de homem como um ser social, que se constrói historicamente (Caderno Didático, UFBA, 2010, p.156).

As reflexões aqui colocadas são importantes, pois afirma que as práticas educativas são um processo importante pelo qual o ser humano se humaniza. No entanto, é importante destacar alguns conceitos e categorias, tais como, objetivação, apropriação, humanização e alienação, para maior compreensão dos processos e mediações inerentes à educação (Cadernos Didáticos, UFBA, 2010, p. 156).

De acordo com os estudos aqui apresentados, a objetivação é entendida como a apropriação que expressam a dinâmica do processo pelo qual o ser humano se autoconstrói, ou seja, a autoprodução do homem pela sua atividade social ao longo da história. Sendo o trabalho a expressão central da objetivação, pois foi através dele que o ser humano assegurou e assegura sua sobrevivência material e espiritual (Cadernos Didáticos UFBA,2010). E complementa-se que:

Na sociedade capitalista, que tem como características as relações e dominação, o processo de humanização se dá pela relação de contradição entre humanização e alienação do trabalho na construção do ser social. A humanização e alienação são categorias que expressam o caráter contraditório com que os processos de objetivação e apropriação têm se realizado no interior das relações sociais de dominação de uma classe sobre outra classe e de grupos sobre outros grupos (Cadernos Didáticos UFBA,2010, p.156,157).

Os estudos acima mencionados nos relembram que a humanização só acontece na medida em que o ser humano vai se tornando consciente de que o trabalho precisa ser para produzir e reproduzir a existência humana de forma universal e livre. Não deve ser um trabalho alienado que traz implicações importantes sobre a formação da individualidade. A formação, por sua vez, não ocorre se não houver a apropriação das objetivações produzidas ao longo da história social, mas, por outro lado, essa apropriação também é a forma pela qual se reproduz a alienação decorrente das relações sociais de dominação (Duarte, 1993).

Dando continuidade a essas reflexões, se tomarmos como referência a corrente histórico-crítica, vamos entender que há na sociedade atual estrutura e relações de dominação entre grupos e classes sociais. Sendo que qualquer mudança pretendida precisa ocorrer baseada em um processo de superação dessa sociedade. Aqui é importante refletir com que intensidade a educação contribui ou não para essas relações de dominações (Cadernos Didáticos UFBA, 2010, p.157).

Ao longo do texto foram sendo levantadas importantes contribuições: a escola pensada no âmbito capitalista, na sua maioria tem contribuído para o processo de alienação. Por sua vez, há os que questionam e apontam outra teoria educacional: a educação que, segundo Freitas (1995), é preciso ter claro em seu projeto histórico que guia a prática pedagógica e delineia as mediações pedagógicas necessárias para a construção intencional da concepção do processo educativo.

Se partimos do entendimento que a concepção da educação do e no campo se fundamenta na teoria educacional histórico-crítica, e defende a educação emancipadora, capaz de formar seres humanos críticos e menos alienado, então é preciso e necessário intervir na realidade para transformá-la. A intervenção não seria de forma idealista, mais através de ações concretas, desde de repensar o espaço escolar, olhando as diferentes dimensões, trazendo o trabalho como mediador essencial para construir, de forma crítica e criativa, a realidade e as possibilidades concretas de transformação que queremos. (Cadernos didáticos UFBA, 2010, p.161).

É certo que a categoria trabalho aqui apresentada é entendida como atividade humana que historicamente foi empreendida, com vistas ao processo de produção e reprodução da existência da humanidade; o trabalho é, portanto, categoria que se configura como central para entendermos como os seres humanos se organizam socialmente para produzir e reproduzir a vida. Sobre a relação educação e trabalho estudos de Machado, afirma que “relação educação trabalho não pode ser formal e

fictícia, pois constituiria prontamente em uma falácia” (Machado,2003). E ainda completa afirmando que:

Em uma sociedade capitalista que historicamente tem forçado a associação escola-modo de produção nos estreitos limites do trabalho alienado, a desconstrução desse pensamento exige um processo longo de formação no âmbito da sociedade. Nos limites dessa sociedade imposta, cumpre-nos lutar para reverter gradativamente esse quadro, mudando a escola e a sociedade. E, enquanto essa mudança ampla não acontece, ir cavando os espaços do possível e implementando algumas mudanças (Machado, 2003, p.161).

Este é um debate constante que vem ocorrendo, no movimento dos enfrentamentos e da construção da escola do campo, os desafios estão postos diariamente e nos remete a pensar que

A partir do local de trabalho, no nosso caso, a escola, dar rumo às políticas públicas, sejam elas do nosso modo de vida, sejam elas das políticas de Estado ou de governos. Vamos nos posicionar a partir da discussão e reflexão coletiva, usando os diversos meios disponíveis. A possibilidade está colocada: a consciência de classe precisa ser desenvolvida e ela só avança no enfrentamento, na luta, na ofensiva. Devemos ser capazes de atuar no coletivo, para cumprir as tarefas revolucionárias da educação do e no campo. (Cadernos Didáticos UFBA, 2010, p.161).

A fim de cumprir a tarefa revolucionária que tem a educação do e no campo, é necessário que o coletivo ajude a construir essa outra proposta de educação. Entretanto, a realidade aponta para necessidade de organização de estudos e análise, que aponte alguns elementos fundamentais para a organização do trabalho pedagógico da escola do campo numa perspectiva para além do capital. Deste modo, o papel dos educadores no contexto da educação emancipatória, vai além das quatro paredes de uma sala de aula e incorporam no currículo de uma escola do campo questões relacionadas a problemática da comunidade, fazendo assim uma educação significativa para a classe trabalhadora. Tais afirmativas são encontradas nos documentos referências do movimento de luta pela educação do e no campo.

Em contraposição à escola capitalista, a concepção de educação do campo defende o trabalho material e coletivo, no interior da escola e da sala de aula, exige a união orgânica entre teoria e prática, e por isso é fundamental a compreensão da realidade atual para, a partir dela, apreender os conhecimentos necessários para responder a uma problemática real de estudo na escola (Cadernos Didáticos UFBA, 2010, p.162).

Ora, se estamos afirmando que a escola do e no campo defende uma outra proposta de educação em contraponto ao trabalho pedagógico alienado em que desenvolve a educação capitalista, cabe a nós a tarefa de fazer diferente. Refiro-me à educação e ao trabalho na perspectiva da pedagogia socialista, que precisa fazer parte das atividades concretas e socialmente úteis, necessárias ao processo de humanização, na direção da sua universalidade e liberdade para superação da alienação.

4.3 Na escola do e no campo em que estamos construindo, é possível organizar o trabalho pedagógico em outra perspectiva que se difere da organização da escola tradicional?

Pensar o trabalho pedagógico a partir de outra perspectiva educacional, visando a emancipação humana não é simples, pois exige as condições concretas e objetivas. É necessário compreender e ter o domínio da teoria educacional, com base em um projeto histórico, que explique de forma radical as contradições da sociedade capitalista e sua forma de organização escolar embasado nos interesses e objetivos da classe dominante.

Estudos apresentados ao longo do texto demonstram que o sistema educacional pensado pela classe dominante é excludente e desigual para os trabalhadores e para as elites. É comum ouvir que a educação depende do esforço de cada um; os que se esforçam são premiados e os menos aplicados são excluídos, mas na verdade todo processo educacional foi pensado para oferecer à classe trabalhadora apenas a educação básica e condições necessárias para exercer o trabalho na sociedade dominante. Esse processo de exclusão fica evidente quando a escola incorpora aos seus objetivos as práticas de avaliação, que tem por objetivo selecionar os estudantes. Conforme afirma estudos de Freitas (1995):

A avaliação é uma categoria da prática pedagógica que esconde a tarefa da qual a escola capitalista é encarregada: selecionar os estudantes, eliminando-os ou mantendo-os dentro dela, sendo determinante, mais do que a avaliação instrucional, a avaliação dos hábitos, valores e disciplina. É no processo de avaliação que se expressam as relações de poder dentro da escola, pelo seu caráter seletivo e discriminatório, que hierarquiza, estimula a competição, selecionando os mais capazes ou os menos capazes de acordo com certos tipos de desempenho teórico ou prático. Os menos capazes terão, portanto, funções menos privilegiadas no processo de divisão

social do trabalho (Freitas, 1995, em Cadernos Didáticos Pedagógicos UFBA, 2010, p.164)

A fim de superar a ideia acima descrita, na escola do e no campo a avaliação ganha outra dimensão, pois tem o caráter de incluir os estudantes no processo. Tudo o que é feito precisa ser avaliado, refletido, ou seja, a avaliação é a garantia do avanço da proposta coletiva e da organização pedagógica. Através dela é possível conseguir superar as falhas e pensar alternativas para resolver cada problema que surge. Conforme aponta estudos de Torres (2014):

Em Educação do Campo, a avaliação vai além dos dados produzidos pelo processo avaliativo, não se sustentando como certificação de uma aprendizagem. É papel fundamental da avaliação proporcionar formas de validação de saberes construídos no diálogo entre as culturas, mas sobretudo, possibilitar a esses sujeitos-coletivos o direito de narrar-se e narrar suas histórias. As possibilidades apontadas na relação entre a Educação do Campo e a Avaliação da Aprendizagem, ampliam as possibilidades de efetivar o trato específico e diferenciado aos processos de ensino e de aprendizagem (Torres, 2014, p.02).

Nessa mesma linha de pensamento, Freitas (1994) afirma que: objetivo e avaliação em sua unidade, são categorias que se opõem. Isto porque segundo o autor, os objetivos demarcam o momento final da objetivação/apropriação, enquanto que a avaliação é o ponto de partida, um momento real e concreto. A partir de seus resultados, permite que seja confrontado com o momento final, idealizado, antes pelos objetivos (Freitas, 1994). As afirmações mencionadas no texto demonstram a importância da avaliação, pois a mesma incorpora os objetivos, e aponta uma direção, dependendo da sua intencionalidade.

Essas reflexões citadas acima nos remetem a importância de saber distinguir os objetivos e avaliação nas ações educativas. No contexto da educação do e no campo, as atividades escolares precisam fugir do caráter tecnicista, e buscar a articulação do ensino com a realidade do estudante. No entanto, isso só vai ser possível dado as condições objetivas em consonância com o projeto político pedagógico da escola e do sistema escolar. Sendo que o posicionamento do(a) educador(a) é parte fundamental para implementação dessa proposta de educação. Conforme afirmam estudos de Escobar (1995):

Na prática pedagógica dos professores, de acordo com Escobar (1995), os objetivos se expressam tanto de forma explícita como de forma oculta. O professor numa escola do campo, ao planejar o seu trabalho pedagógico,

necessita ter claro qual o projeto histórico que defende. Essa clareza oferece elementos para definir como irá delimitar os objetivos, as formas e os critérios que irão orientar o processo avaliativo e seus objetivos, expressando novas formas e relações de organização do seu trabalho pedagógico, com perspectiva emancipatória para a formação humana. Escobar, 1995, em Cadernos Didáticos Pedagógicos FBA, 2010, p.164).

Nesse sentido, a proposta de educação do e no Campo defende a superação da escola capitalista gerida de forma autoritária, em que a centralidade é a figura dos gestores que exercem poder sobre todo o coletivo da escola. Os professores, por sua vez, exercem o poder sobre o aluno na sala de aula. O desafio atualmente é a organização do trabalho pedagógico e a superação dessa lógica de dominação. Inclusive, é necessária uma alteração na organização escolar onde o estudante e o professor não estejam em relação oposta; é fundamental que seja estabelecida uma relação democrática, trazendo o trabalho material para o centro das ações pedagógicas, possibilitando ao professor realizar diferentes ações e superar o modelo de ensino fragmentado e autoritário imposto pela escola capitalista. Ao trazer o trabalho como mediador da prática pedagógica, há maiores possibilidades de restabelecer a unidade teoria e prática – professor e estudantes juntos se apropriam do conhecimento, objetivando-o (Cadernos Didáticos Pedagógicos UFBA, 2010, p.166).

Esse processo de superação da escola capitalista é lento e desafiador e vai sendo construído na prática com a participação coletiva. Os sujeitos vão compreendendo que a organização do trabalho pedagógico precisa recuperar a relação entre ciência e trabalho, e entre trabalho e educação. Assim, a forma alienada com que a escola capitalista trata o trabalho na escola é superado. Nessa proposta defendida pelo movimento da educação do e no campo, o trabalho precisa ser parte integrante da escola, vinculado à realidade, a fim de superar a fragmentação entre ensino e educação (Cadernos Didáticos Pedagógicos UFBA, 2010, p.177).

O trabalho nesta perspectiva de educação aqui defendida precisa fazer parte da organização dos estudantes. Desse modo, a relação mecânica estabelecida pela escola capitalista, entre trabalho e ciência será superada. Se o trabalho é parte fundante do ser social, então precisa ser ele o princípio da educação. Porém, estudos aqui levantados nos mostram que é preciso conhecer a fundo o que se propõe em relação a esta perspectiva educacional, afirmando que:

A organização do trabalho pedagógico na escola deve propor o estudo das formas de trabalho socialmente útil, as quais determinam as relações sociais dos seres humanos e sobre as quais se edificam a vida e o desenvolvimento da sociedade. Essas formas podem ser organizadas através do trabalho doméstico, de trabalhos sociais simples, de oficinas e do trabalho agrícola, entre outros. (Pistrak, 2000, em Cadernos Didáticos Pedagógicos UFBA, 2010, p.173).

São diversas as formas de trabalho socialmente úteis defendidas por Pistrak, que pode ser pensado pela escola a partir da auto-organização dos estudantes, ampliando os trabalhos sociais simples e úteis para a comunidade escolar. O mesmo acrescenta e cita como exemplo os espaços públicos ou comunitários e a própria escola, como por exemplo: jardins, praças, parques infantis, espaços de lazer e esportes, organização de eventos sociais e culturais e de interesse social. Na escola do campo, esse tipo de trabalho possibilita a aproximação da escola com a comunidade, de modo que toda a organização comunitária tende a passar pela escola. Assim, a escola funciona como um centro de sociabilidade cultural, que contribui com diversos serviços de interesse comunitário desde campanha de vacinação à organização da cooperação. Ainda segundo Pistrak (2000), a escola precisa ser defendida pelos sujeitos e afirma que:

É preciso que cada cidadão considere a escola como um centro cultural capaz de participar nesta ou naquela atividade social; a escola deve conquistar o direito social neste ou naquele campo, o direito e o dever de dizer sua palavra em relação a este ou aquele acontecimento, e o dever de modificar a vida numa direção determinada. Dessa forma a escola pode se tornar uma escola viva (Pistrak, 2000, p.57-58).

Para se tornar escola viva, é necessário que a organização do trabalho pedagógico fuja da lógica de ensino fragmentada, e avança para a realização de um trabalho interdisciplinar, cuja efetividade exige compreendê-lo numa visão histórica do sujeito do conhecimento, e superar os equívocos existentes em torno dessa temática (Machado, 2003, p.128). A autora deixa claro que essa não é uma tarefa fácil, haja visto que na prática a concretização de um projeto interdisciplinar é difícil. E afirma que:

A dificuldade de se concretizar um projeto interdisciplinar é uma realidade facilmente diagnosticável no âmbito do trabalho pedagógico e científico. O principal fator que contribui para essa dificuldade são os limites do sujeito para compreender a complexidade dos fatos históricos e a própria organização social e política na qual se situam os sujeitos do processo de busca interdisciplinar no contexto de uma sociedade capitalista pautada na

divisão técnica do trabalho, em relações excludentes e alienadas, e em ações fragmentárias que isolam os homens entre si e de sua realidade, separando-os em classes sociais, fazendo prevalecer o domínio de uma classe sobre outra (Machado, 2003, p.130.).

Essas são contradições que vão surgindo e precisam ser superadas, quando pensadas estratégias pedagógicas que atendam a real necessidade da escola do campo. No entanto, a superação dessas contradições exige conhecimento da realidade e o contexto em que elas ocorrem. Não basta conhecê-las, é preciso propor mudanças e não ter receio de experimentar novas possibilidades de um projeto educativo vinculado às práticas sociais emancipatórias. Contudo, para isso é necessário o agir coletivo entre professores, estudantes, comunidade, as ações pedagógicas da sala de aula, a organização do trabalho pedagógico, o trato com o conhecimento, e a atividade curricular na comunidade precisa considerar a real necessidade da escola do Campo (Freitas 2010, p. 94).

Por fim, conforme destaca Caldart, a escola precisa ser pensada com prioridade, sempre na perspectiva de transformação, seguindo na direção de um projeto educativo vinculado às práticas sociais emancipatórias radicais. E completa a autora: “Desde os movimentos sociais a Educação do campo nasceu trazendo novas (e velhas) interrogações à política educacional e à teoria pedagógica próprias dos tempos ‘modernos’ isso também incomoda a uns quantos” (Caldart 2010, p.10).

A seguir, pretendo analisar o trabalho pedagógico desenvolvido pela escola Estadual Florestan Fernandes, a partir de informações e percepções colhidas nos diferentes espaços observados e durante as entrevistas. Os elementos aqui analisados estão além da sala de aula e da prática pedagógica dos educadores e educadoras. Tais elementos levam em consideração o conjunto das ações empreendidas pela escola na tarefa de educar as crianças do assentamento, procurando entender em que medidas as mudanças ocorridas no território têm influenciado no trabalho pedagógico da escola. Considerando esse processo dinâmico em que vive o Assentamento, procuro observar as contradições e as dificuldades interpostas na prática dessa escola, no intuito de aprender um pouco sobre a complexidade do fazer educativo diante das disputas territoriais que vivencia o assentamento.

4.4 O Assentamento 12 de Outubro: da conquista da terra à luta por educação do campo

O Assentamento 12 de Outubro está localizado na região norte de Mato Grosso, às margens da BR 163, a 60 km da cidade de Sinop e a 90 km da sede de seu município Cláudia. A criação oficial do assentamento ocorreu no final de 2009 na modalidade PDS, que por definição do INCRA é destinado ao desenvolvimento de atividades ambientalmente diferenciadas, dirigido para populações tradicionais e que prevê que 80% da área seja de reserva legal.

O assentamento foi conquistado pelas famílias organizadas pelo MST. No mês de julho de 2007, organizou-se um acampamento nas proximidades da BR 163, em frente à fazenda denominada Panorama. O objetivo era chamar a atenção das autoridades para a situação das famílias que vieram de diferentes localidades, onde viviam acampadas nos municípios de Alta Floresta, Nova Canaã, Cláudia, Sinop, Sorriso, entre outros. Essas famílias ficaram aproximadamente seis meses acampadas em barracas de lonas pretas em frente ao latifúndio. A luta era constante, e para dar visibilidade à sociedade e chamar a atenção do poder público para o problema social, foi feita ocupação no INCRA, caminhadas e fechamentos da BR 163. A área já havia sido negociada e decretada pelo INCRA para fins de reforma agrária, porém era alvo de grilagem por parte de outro fazendeiro, uma prática comum nessa região. Cansados de esperar uma decisão pacífica por parte do INCRA e dado a conjuntura favorável naquele momento, as famílias tomaram a decisão de ocupar a área no dia cinco de dezembro de 2007 por volta das cinco horas da manhã. Ao adentrar na sede da fazenda, as famílias em luta constataram que policiais militares faziam serviço de pistolagem no local. Foram vários dias de resistências das famílias até a conquista da terra (Reis, 2015, p. 39).

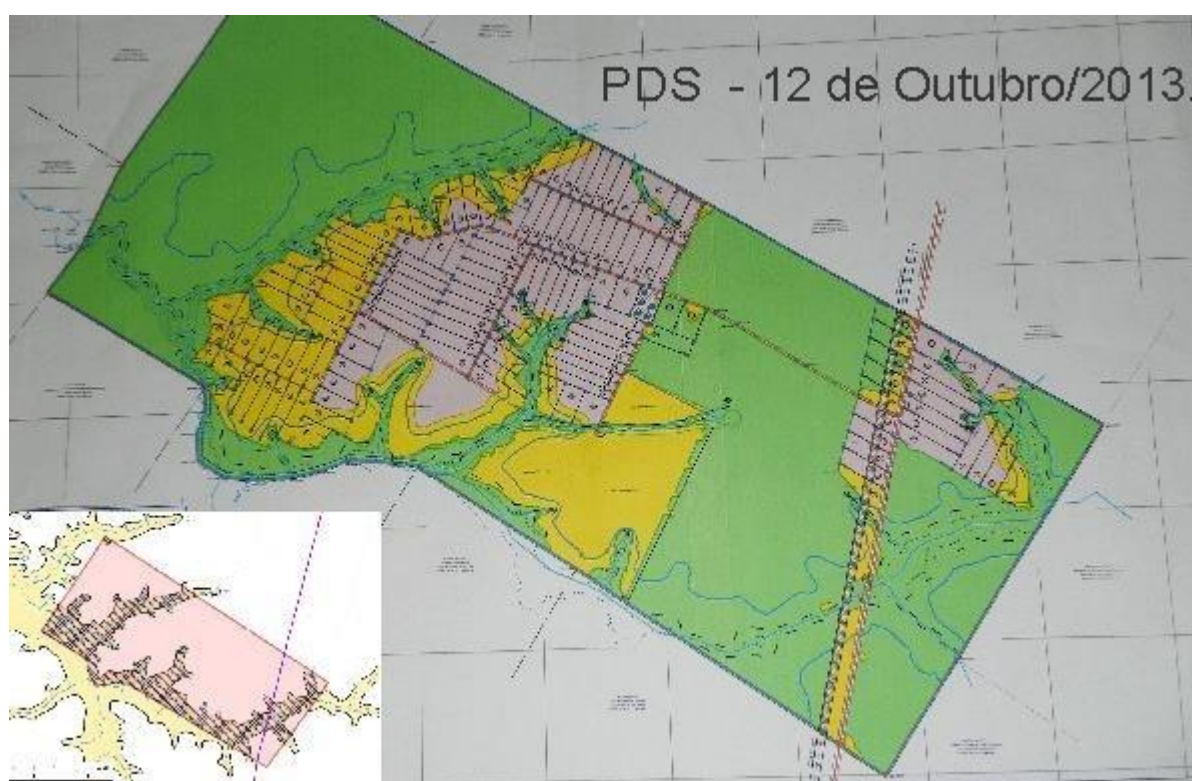
Após a ocupação da área em conquista, as famílias observaram que havia uma parte com pastagem ocupada por algumas cabeças de gado, e outra bem maior, ainda florestada, já estando na sede da fazenda, mas ainda sem espaços definidos. Assim, organizaram acampamentos em quatro pontos da área. Enquanto aguardavam as definições do INCRA, as famílias iniciaram suas atividades produtivas nas localidades (Souza, 2013 p.140).

Após um ano de espera, a área foi decretada pelo INCRA e destinada às famílias acampadas. A partir daí, como o INCRA não implementava o projeto de

assentamento que fora aprovado para ser executado sob as normas da modalidade PDS, os assentados cotizaram os valores para que uma empresa particular realizasse as medições, com o objetivo de dividir a área para 185 famílias. Isto, segundo diversos assentados, em comum acordo com a Superintendência do INCRA em Mato Grosso (Souza, 2013, p.140.).

O assentamento 12 de Outubro tem uma extensão de 6238 ha, cortada pela BR 163, km 890 no município de Cláudia, Estado de Mato Grosso, sendo que a mesma³ tinha 40% de reserva legal e 60% de área aberta. Nesses 60% foi feito o parcelamento dos lotes reconhecido pelo INCRA como assentamento 12 de outubro. Na época foram assentadas 185 famílias, sendo 140 do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) e 45 da CPT (Comissão Pastoral Da Terra), ressaltando que o parcelamento foi feito pelas famílias e foi legalizado pelo INCRA, posteriormente.

Figura 02 – Mapa PDS 12 de Outubro



Mapa do Assentamento 12 de Outubro (parcelamento não-oficial) e área de impacto da UHE-Sinop.

Fonte: PDA do Assentamento 12 de Outubro, 2013.

³ Quando digo que o assentamento tinha 40% de reserva legal é porque desde 2019 a reserva do assentamento tem sido invadida por grileiros, fruto de especulação imobiliária devido a enchimento do lago da UHE- Sinop em janeiro de 2019 e construção da usina entre 2014- 2016 que atingiu parte do assentamento.

No assentamento, conforme menciona Resistência (2023, Caderno de Campo), não houve nenhum investimento por parte do INCRA, de modo que as famílias do assentamento buscaram sua sobrevivência de diferentes formas, como a coleta de castanha-do-Brasil, pequi, criação de frangos e hortaliças. Porém, a maioria ainda trabalha fora do assentamento para complementar a renda.

No Assentamento tem uma cooperativa, coordenada pelo MST, e uma associação que não tem vínculo organizativo com o movimento, além da escola Florestan Fernandes que será apresentada no próximo ponto.

A Cooperativa dos Produtores Agropecuários da Região Norte de Mato Grosso (COOPERVIA), criada em 19 de setembro 2012, se constitui como a principal forma organizativa do MST no assentamento. A mesma trabalha na perspectiva agroecológica e desenvolve alguns projetos em parceria com as Universidades e outras instituições, como a UNEMAT, UFMT, EMBRAPA, e vêm melhorando a vida das famílias cooperadas através do trabalho e da comercialização coletiva de parte da produção.

Para Castanheira (2023, caderno de campo), essas famílias resistem, e se preocupam com a produção de alimentos saudáveis, em variedades. Com base familiar, organizam-se na cooperativa e seguem firme na defesa dos princípios do MST, participam de reuniões e vêm implantando diversas experiências agroflorestais, incentivando a comunidade na defesa da vida. Por outro lado, boa parte das famílias assentadas cederam à pressão dos grandes grupos econômicos, sendo que algumas famílias oriundas das lutas venderam suas propriedades outras arrendam os lotes para o agronegócio.

O trabalho e a organização da COOPERVIA - MST nunca foi pacífico nesse território; isso porque os grandes grupos econômicos sentem-se incomodados com a organização dos camponeses. O Assentamento 12 de Outubro é área de disputa, pois está rodeado de grandes latifúndios, onde a agricultura praticada é a monocultura, com o cultivo predominante da soja e do milho, regados a altas doses de agrotóxicos. Além desse fator, tem a usina hidrelétrica UHE –Sinop que, desde sua implantação nas proximidades do assentamento, tem provocado especulação imobiliária na região. O número de famílias no assentamento mais que triplicou nos últimos tempos, o que tem provocado intensas disputas territoriais, invasão da reserva legal e da área social do assentamento causando insegurança para os assentados. Tudo isso é assistido pelo poder público, que pouco tem feito para garantir o cumprimento da lei e da ordem.

É neste contexto que se insere a Escola Estadual Florestan Fernandes, que constantemente sofre ameaça de fechamento, mesmo tendo mais de 120 educandos/as. Todos os anos enfrenta dificuldades para conseguir abrir as turmas e contratar o quadro de profissionais, pois a intenção do governo é conter gastos ao invés de fazer investimentos para a melhoria da qualidade da educação do meio rural. Assim, quanto menos famílias no campo que praticam a agricultura familiar camponesa em pequenas propriedades, melhor para o avanço do agronegócio em grandes latifúndios.

4.5 A conquista da Escola Estadual Florestan Fernandes: uma afirmação da Escola do campo

A Escola Estadual Florestan Fernandes é uma escola que resiste, justamente por ter sido construída junto ao processo de luta e conquista da terra, pelas famílias assentadas. Traz como princípios desenvolver projetos educativos significativo para os educandos (as) e comunidade, em contraposição ao ensino capitalista. As experiências pedagógicas propostas ficam presas por uma educação em favor da classe trabalhadora, pois na sua trajetória foi sendo pensada com a participação de quem vive, trabalha, produz e quer continuar no campo.

As primeiras discussões que originaram a escola Florestan Fernandes, conforme relato da Educadora Cleonice, começou quando as famílias estavam acampadas às margens da BR 163. A preocupação foi com a educação das crianças e dos adultos não alfabetizados, que precisavam frequentar a escola. No primeiro momento, o setor de educação e a coordenação do acampamento construíram a primeira sala de aula em baixo de uma castanheira, para atender uma turma de alfabetização de jovens e adultos, com 12 educandos (as), ligados ao programa do governo federal denominado Brasil Alfabetizado. Durante as lutas, as crianças também estudavam nesta sala de aula improvisada, tendo em vista que às vezes a conjuntura não permitia que os mesmos fossem para a escola. Na época, a escola estava localizada na cidade de Itaúba/MT, que fica a aproximadamente 50 km de distância do assentamento. (, caderno de campo 2023).

No processo da luta, a proposta educacional vai sendo construída pelos sujeitos diretamente envolvidos nessa tarefa, conforme a necessidade em cada momento histórico. Conforme afirma Caldart (2002), 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. E foi a partir desse entendimento que no Assentamento 12 de Outubro as discussões se ampliaram em torno da necessidade de ter a escola no assentamento (Reis, Smanhoto, 2021, p.10).

Em 2008 e 2009, com as famílias já no assentamento, salas de aulas foram improvisadas na antiga sede da fazenda, como salas anexas de uma escola da cidade, nas quais se atendiam turmas de educação infantil e ensino fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Em 2010, o setor de educação do movimento intensificou a negociação junto ao poder público de Cláudia/MT, para a construção de salas de aulas no assentamento, e atender todos os educandos próximos onde as famílias viviam. Devido à dificuldade de diálogo entre a direção do MST e o executivo do município no atendimento da pauta educacional, as famílias organizaram-se e ocuparam a prefeitura, determinadas em sair somente após conseguir os materiais para a construção da escola. Devido a essa luta, conseguiram uma quantidade de telhas e madeiras bem precárias contendo chapas de compensados para as paredes, mas não disponibilizaram mão de obra. No entanto, as famílias ergueram as salas de aula, secretaria e refeitório, através de mutirão (Reis, Smanhoto, 2021, p.10).

Essa estrutura durou pouco tempo, pois as paredes apodreceram rapidamente, e começaram a aparecer goteiras dentro das salas. Além disso, a estrutura oferecia risco de acidente aos profissionais que ali trabalhavam e aos/as educandos/as. Após muitas lutas dos assentados, junto ao executivo do município em 2015, foi feita uma reforma na escola, troca do madeiramento anterior por outro e no lugar de compensados foram utilizadas tábuas, sendo que permanece a mesma estrutura. O recurso utilizado veio do auxílio aos municípios, devido à construção de uma usina hidrelétrica nas proximidades (Reis, Smanhoto, 2021, p.10).

Já se passaram 14 anos desde a conquista do assentamento e ainda não foi construída uma escola de alvenaria com as condições mínimas de funcionamento, mesmo havendo projeto aprovado e recurso já na conta do governo estadual desde o ano de 2016. A escola não possui quadra poliesportiva, biblioteca, laboratórios de informática e ciências, comprovando assim a falta de políticas públicas que atenda às demandas dos povos do campo. Desde modo, seus direitos são constantemente negados.

A Escola Estadual Florestan Fernandes foi criada sob o decreto nº 348 no mês de maio de 2011. O nome da escola foi escolhido pela comunidade, de forma democrática após estudo de sua biografia. Florestan Fernandes foi um dos defensores da escola pública, participou da campanha de 1959, movimento que desencadeou as discussões e aprovações do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Foi então que sua condição de militante da educação pública aflorou plenamente projetando-se por todo o país (Saviani, 1996, p.09). Sua atuação foi reconhecida por Roque Spencer Maciel de Barros, outro líder do movimento. Na coletânea de textos e documentos que organizou em 1960, sob o título Diretrizes e Bases da Educação, fez estampar a seguinte nota:

"Não podemos deixar de registrar o trabalho pertinaz do professor Florestan Fernandes, levando para todos os cantos de nosso estado - e mesmo para outras unidades da Federação - uma palavra de esclarecimento sobre os defeitos e perigos do projeto que a Câmara dos Deputados aprovou em janeiro último, numa autêntica 'peregrinação cívica e pedagógica' que é um fato inédito nos anais de nossa história da educação. Dezenas e dezenas de conferências fez o professor Florestan Fernandes, tornando-se credor da admiração e simpatia de todos os que lutam pela causa da educação nacional" (Barros, 1960: XXIII).

São esses e outros fatores que aproximam Florestan Fernandes da pedagogia do MST, e pode ser notada na frase "feita à revolução nas escolas o povo fará nas ruas" (Fernandes 1995, p. 200).

Atualmente, a escola tem um quadro de quatorze funcionários, sendo direção, coordenação, secretaria, apoio e sete educadores(as). A escola busca trabalhar os princípios da Educação do Campo, por entender que constitui a base de todo o processo de luta, por educação, terra, dignidade, e desenvolvimento dos nossos assentamentos e comunidades vizinhas. Por isso, a escola atende educandos de associações, fazendas e comunidades.

A Escola Estadual Florestan Fernandes, no seu Projeto Político Pedagógico PPP, tem como filosofia a busca por uma sociedade justa sem dominados e dominadores, e tem como princípio o trabalho coletivo e a gestão democrática. Os trabalhos desenvolvidos prezam pela participação da comunidade em todos os processos com propostas e estratégias educativas voltadas para realidade do campo.

De acordo com o seu PPP, o planejamento deve ser participativo e os conteúdos precisam ter como princípio a formação do sujeito do campo nas diferentes áreas do conhecimento. Os profissionais, para que venham trabalhar na escola, precisam trazer

consigo a simpatia e a sensibilidade para compreender a vida no e do campo. Na sua prática pedagógica, a disposição para a aplicabilidade dos conceitos da agricultura familiar e a agroecologia. O mesmo precisa compreender a realidade dos seus educandos.

A escola preza por ter educadores e educadoras que tenha consciência de classe e sejam participativos, que se sintam sujeitos capazes de intervir na realidade em que estão inseridos (PPP, 2013). O trabalho pedagógico na Escola Florestan Fernandes tem como função social:

Trabalhar valores culturais, morais, físicos e interagir elementos da vida social ao conteúdo. Compreender os educandos (as) como cidadãos que devem ser agentes transformadores da sociedade, críticos, responsáveis e participantes. (Prof. Cleonice).

Certamente esse é um elemento a ser considerado: a escola é uma opção de informação e de integração com a realidade. Contudo, há que se considerar o tipo de relações que se estabelecem em seu interior. O currículo da mesma visa contemplar a diversidade cultural, social e dos grupos sociais que compõem a escola. Tem como finalidade garantir as discussões, mobilizações dos movimentos sociais, já que a Escola deve estar em luta permanente. A aprendizagem dos educandos (as) deve transcender o espaço de sala de aula e tomar conta de toda área externa e de todos os espaços da instituição. Os projetos ambientais são um compromisso permanente, devido à realidade do meio em que vivemos e devido à importância para a comunidade em geral.

4.6 A Trajetória Sócio Histórica Da Escola Estadual Florestan Fernandes: Elementos Que Constituem a Organização do Trabalho Pedagógico na Escola do e No Campo

A organização do trabalho pedagógico aqui levantado se constitui a partir de determinados elementos que compõem as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola. Para esse momento, as análises aqui levantadas buscaram priorizar determinadas reflexões voltadas mais especificamente para as práticas desenvolvidas na realidade da escola do campo. Tais reflexões se articulam com os resultados da pesquisa realizada na Escola Estadual Florestan Fernandes, no município de Cláudia MT. Dentre esses elementos, refletimos sobre os seguintes: a estrutura física da

escola, a situação administrativa, a estrutura curricular e a proposta pedagógica, o funcionamento e a organização pedagógica, a prática docente, o planejamento e a avaliação da gestão na escola.

4.6.1 A estrutura física da escola

Figura 03 – Estrutura física da escola



Fonte: Acervo da E.E Florestan Fernandes (abril,2021).

Esta é a escola Estadual Florestan Fernandes, localizada no PDS 12 de outubro, a 70 km da sede do município de Cláudia e a 50 km da cidade de Sinop. Apesar de estar completando 14 anos de existência, a sua estrutura física continua precária. Atualmente, existem seis salas de aula no prédio, uma sala improvisada onde funciona a direção, um outro espaço onde funciona a secretaria, e uma sala compartilhada entre sala dos professores e biblioteca. A escola conta ainda com cozinha, refeitório, banheiros, fossa séptica e um pátio grande cheio de árvores onde ocorrem as diferentes atividades desenvolvidas pela escola.

No entanto, segundo relatam os educadores, que atuam na escola desde a sua fundação (Calixto, Marcelo, Cleonice), essa estrutura nem sempre foi assim. No início, quando chegamos no Assentamento no dia 05 dezembro de 2007, a coordenação do assentamento junto com as famílias já afirmavam a importância da escola para a continuidade e para a permanência das famílias na

terra. De modo que as primeiras salas de aulas foram improvisadas na sede da fazenda e atendiam a 1ª fase do 2º Ciclo até a 4ª série. Os demais educandos(as) se deslocavam para a cidade conforme já mencionado no texto (Caderno de Campo junho, 2023).

A garantia do direito à educação aos filhos dos sem terra é um processo árduo, sendo necessárias constantes mobilizações, ocupação de prefeituras ou secretarias de educação, no sentido de pressionar os gestores para garantir o direito previsto na Constituição Federal, que diz que o direito a educação é para todos.

Art.205 A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.(Brasil,1998,p.)

Por sua vez, grande parte do poder público resiste para não construir escolas nos assentamentos para as crianças estudarem próximo de suas famílias. Eles enxergam a educação como gasto e não como investimento. Em muitos momentos, a opção apontada pelo poder público é a disponibilidade do transporte escolar para levar os educandos (as) para a escola urbana, contrariando o que regem as diretrizes operacionais da educação do campo (2002), parágrafo único do Artigo 2º: “a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprio dos estudantes”. Ou seja, quando o educando é retirado do seu território, esse direito está sendo negado.

A caracterização da escola Florestan Fernandes como escola estadual foi feita por alguns educadores, educandos e assentados e está associada ao órgão mantenedor que é a Secretaria de Estado de Educação- SEDUC, que é o poder Estadual responsável por sua existência formal. Enquanto que a caracterização enquanto escola do campo tem sentido mais amplo. Isso porque a escola foi conquistada com a garra e o esforço dos pais e dos demais assentados, que se organizaram e foram à luta pela garantia de seus direitos, mesmo que em muitos momentos foram negados pelo poder público conforme já mencionado.

No entanto, a preocupação com a escola no acampamento ou no assentamento caminha junto com a luta das famílias organizadas no Movimento

dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. A conquista da terra vem carregada de outras demandas, como saúde, educação e infraestrutura, e os direitos vão sendo conquistados conforme a força e mobilização. Sem educação a reforma agrária não se completa.

Conversando com uma professora da escola sobre essa situação, a mesma relata que as famílias estavam preocupadas com a distância em que as crianças precisavam percorrer para estudar e resolveram elas mesmas construir a escola:

Se o poder público não faz sua parte, cabe aos trabalhadores (as) organizados fazê-la acontecer, e foi nesse sentido que as primeiras salas de aula da escola F. Fernandes foram construídas, já no assentamento 12 de outubro em forma de mutirão conforme ilustração abaixo (Prof, Cleonice).

Figura 04 – Construção da escola



Fonte: Acervo E.E Florestan Fernandes (2010).

Figura 05 – Após a construção a escola ficou assim.



Fonte: acervo E.E. Florestan Fernandes (2012).

Talvez seja por isso que os educandos(as) e parte do coletivo que foram protagonistas da luta demonstram tanto carinho pela escola, como expressa a pintura realizada nas paredes através de um projeto pedagógico “Embelezamento Escolar”. Tal projeto foi desenvolvido no ano de 2013, com o intuito de deixar a estrutura precária com uma visão mais bonita e agradável, e ao mesmo tempo possibilitar aos educandos (as) outros espaços de aprendizagem para além da sala de aula. A educação do e no campo é uma tarefa histórica revolucionária, que afirma ser necessário que o coletivo ajude a construir essa outra proposta de educação que tenha outra perspectiva para além do capital.

Conforme relatam os educadores (as) nos diferentes espaços de convivência, em especial quando menciona a história da escola, alguns chegam a se emocionar ao afirmar que nessa estrutura a escola funcionou pouco tempo, pois logo as paredes de compensado apodreceram e goteiras começaram a aparecer por todas as salas, apresentando risco de desabamento para os educandos e educadores (as) que ali trabalhavam. Posteriormente foi realizada uma reforma, conforme já mencionado no texto.

Já se passaram 14 anos desde a conquista da escola Florestan Fernandes e a falta de infraestrutura dificulta o trabalho dos educadores, conforme ressalta o professor entrevistado:

As salas de aulas não têm climatização, nos períodos mais quente os educandos transpiram e reclama do calor o tempo todo e isso ao meu ver desconcentra, os educandos (as), outra dificuldade é a falta de espaço adequado para realizar as práticas esportivas, hoje é realizado em espaços improvisados pelas crianças e adolescentes, penso que não é de tudo ruim pois temos muitas sobras mais o educando das escolas do campo merecem uma estrutura boa como as que tem na cidade. (Prof. Calixto).

Como é possível perceber na fala do educador, a desvalorização da escola do campo nessa região é visível, e ao meu ver acaba sendo intencional, e tem o propósito de desmobilizar as famílias, que acabam vendendo seus lotes e retornando para a cidade, em busca de melhores condições. Porém, o que vemos é o aumento da pobreza nas cidades, enquanto no campo o setor dominante concentra terras e lucros, inclusive nos assentamentos.

Ao entrevistar o dirigente do assentamento, perguntei: de quem é a responsabilidade pela falta de estrutura na escola e no Assentamento? E o mesmo respondeu que é o Estado que precisa ser responsabilizado, pela falta de investimento na escola do campo, e acrescentou ainda que a perda no poder de mobilização por parte do coletivo e da comunidade faz com que as conquistas deixam de acontecer. Terminou dizendo que, para avançar nas conquistas, os assentados (as) precisam estar dispostos a continuar organizados em defesa do território. Considero importante a observação, pois na proposta de movimento a luta por terra e por educação caminham juntos.

Mesmo diante das observações levantadas, percebe-se que a escola possui grande importância social, na comunidade em que está inserida, justamente porque a mesma é fruto da luta de todos (as) e continua cumprindo diversos papéis, participando e auxiliando na organização política, social, cultural e econômica do assentamento. É constante a cobrança por melhorias nas estradas, transporte escolar, saúde e pela construção de seu próprio prédio de alvenaria.

4.6.2 Situação Administrativa da Escola

No início do assentamento, em 2008 e 2009, a escola iniciou como extensão da Escola Municipal Catarina Canozo, sendo que está se configura como Escola do Campo da rede pública de ensino fundamental, com sede no município de Cláudia - MT, nas quais turmas da educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos (EJA) eram atendidas.

Em 2010, a escola continuou como extensão de duas escolas urbanas. As turmas de educação infantil e ensino fundamental I e II eram atendidas e acompanhadas por uma escola municipal. Já o ensino médio ficou sobre a responsabilidade de uma escola estadual. Em entrevista com o professor Adilson, um dos pioneiros dessa construção, o mesmo relatou que:

Os alunos das séries iniciais foram atendidos pela secretaria de educação de Cláudia com muita falta de vontade pelo poder público. Os demais alunos fizemos uma discussão com o estado para serem salas anexas de uma escola estadual de Cláudia. Com muito sacrifício iniciamos o ano letivo no final do mês março de 2010 o atendimento pela secretaria municipal do município era péssimo: faltava transporte escolar, merenda, materiais didáticos, etc. devido às dificuldades enfrentadas. (Prof. Adilson).

Na época, no corpo docente da escola, haviam sete educadores (as), duas pessoas para atuar na cozinha e duas para apoio pedagógico. Mesmo funcionando como salas anexas, nunca abandonamos a ideia de termos uma escola própria do/no campo, haja vista que o direito a educação é assegurado legalmente como consta na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional -LDB 93 94/96. Subsequente a estas leis foram criados decretos e pareceres assegurando ainda especificamente o direito à educação aos povos do campo. Um importante aceno já dado pela LDB e fortalecido com outra importante conquista recente para o conjunto das organizações de trabalhadores e educadoras do campo, no âmbito da luta por políticas, foi à aprovação do decreto nº 7.352/2010 do Conselho Nacional de Educação que assegura o direito a educação de qualidade no campo, buscando fortalecer a construção de políticas públicas que garantam o acesso à educação de qualidade para os povos do campo e a garantir a universalização do ensino, bem como a construção de propostas pedagógicas que respeitem as diversidades e especificidade dos povos do campo.

Nessa mesma linha, o Parecer 36/2001CNE/CEB provocado pelo artigo 28 da LDB propõe medidas de adequação da escola à vida do campo. A educação do campo tratado como educação rural na legislação brasileira tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana.

Sobre esse curto período em que a escola funcionou como extensão, os educadores foram unânicos em dizer que:

Foi um período difícil, não éramos reconhecidos enquanto escola do campo, quando nossas demandas eram apresentadas aos gestores das escolas urbanas os mesmos recebiam com desprezos, oferecendo a escola do campo aquilo que não servia mais para a cidade isso de carteiras a livro didáticos (Caderno de Campo 14/06/2023).

Analisando a fala dos educadores (as), é possível observar a falta de projetos e políticas públicas direcionadas à educação do Campo. Esse comportamento é típico do que chamamos de Educação Rural, uma educação pensada de cima para baixo, que objetiva preparar e convencer o homem daquele meio a aceitar passivamente e inconscientemente a implementação do capitalismo no campo, assim como ser apoiadora e reprodutora dos costumes dos donos das terras (Camini, 2009 p.60).

Partindo desse pressuposto, e a partir de discussões e reflexões da comunidade escolar do Assentamento 12 de Outubro, sobre a educação oferecida aos educandos, concretizou-se a necessidade de criação de uma escola própria. Além de efetivar o direito já previsto em lei, a escola já atendia todas as modalidades de ensino, tendo assim um número expressivo de educando (as) que na época estavam vinculados às salas anexas da escola urbana. Como a sede dessas escolas se localiza a 84 km, o atendimento pedagógico aos educandos fica prejudicado.

A fim de mudar a realidade, o coletivo de educadores composto por alunos e famílias do entorno do Assentamento iniciaram uma discussão com a direção do MST, sobre a necessidade de criação da escola Florestan Fernandes. As famílias não estavam dispostas a se sujeitar às políticas de educação rural, e a determinação era de lutar por uma educação do e no campo que atendesse aos seus sujeitos e suas especificidades.

No período tinha nós um número de matrículas favorável a criação de uma escola do e no campo que atendessem seus sujeitos nas suas especificidades. Fizemos contato com o setor de educação do MST em Cuiabá e foi agendado uma reunião com o secretário de educação e iniciamos o processo, amigos e parceiros ajudaram nas intermediações (Prof. Adilson).

Um ano após a abertura do processo, no dia 19 de maio de 2011, conforme decreto nº 348 que pode ser consultado nos arquivos da escola, estava criada a Escola Estadual Florestan Fernandes.

A escola conta com seu quadro diretivo, sendo diretor, coordenador (a) e uma Auxiliar administrativa, educadores, e todo quadro de apoio, como os que contribuem na limpeza, nutrição e vigilância.

Uma vez criada a escola, estabeleceu-se um vínculo legal com a SEDUC e através do recurso repassado via Projeto de Desenvolvimento da Escola - PDE, a escola juntamente com o Conselho Deliberativo da comunidade Escolar –CDCE gerenciou os recursos repassados para aquisição de alimentação escolar, material pedagógico e outras infraestruturas da escola, tais como reparos na infraestrutura, energia elétrica e tratamento de água.

Na escola funciona uma turma de educação infantil, que é de responsabilidade do município, e para atender essa demanda foi estabelecido um termo de cooperação técnica para fornecimento da merenda escolar, produtos de limpeza e manutenção da infraestrutura da sala.

Quando abordado o assunto sobre a relação da escola com a SEDUC, foi considerada conflituosa, uma vez que são visões opostas em relação à educação. A EEEF tem como princípio a educação transformadora baseada na Pedagogia do Movimento Sem Terra (MST) e a proposta curricular da Educação do Campo. Já a secretaria de educação tem como filosofia a educação tradicional, ou seja, a escola pensada e estruturada pelo estado, que tem por objetivo formar pessoas que correspondam e se encaixem na estrutura capitalista.

Com isso, as relações se dão sempre num tom de reivindicação e cobranças de benefícios e encaminhamentos de melhorias para a escola, numa concepção de que o recurso público é direito de todos, e não uma dívida do poder público. Esses são embates constantes na escola, pois é o Estado quem repassa os recursos que mantém a mesma, e assim ditam regras no planejamento, escolha do livro didático e acompanhamento pedagógico.

Em diálogo com os educadores nos diferentes espaços de reuniões proporcionados pela escola, foi possível entender como funciona essa interferência do estado na escola. Vamos falar primeiro do material didático repassado às unidades escolares: no Estado de MT, desde a época da pandemia em que ficou escancarada a falta de investimento na educação pública e o baixo índice de aprendizagem, o governo do Estado age de forma autoritária, sem discussão com os Sindicato dos Trabalhadores da educação Pública de MT- SINTEP, e tampouco com as unidades escolares, tomou uma série de medidas que podem ser conferidas no decreto nº 256,

de maio de 2022. Entre as várias medidas está o uso do material didático, desenvolvido pela Fundação Getúlio Vargas (FGV)⁴, que possui a metodologia já aplicada na rede particular e visa auxiliar professores e estudantes no processo de recomposição da aprendizagem. É considerado um dos melhores métodos de ensino do Brasil segundo a visão governamental. O contrato tem a duração de cinco anos e foi assinado pelo Governo de Mato Grosso no ano 2022. A aquisição conta com investimentos na ordem de R\$ 549 milhões.

Figura 06 – Material didático



Fonte: <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/18865697-> acesso em 08/10/2023

Ou seja, esse é um material padronizado, que não leva em consideração as especificidades do campo, e tampouco os educandos com baixo rendimento escolar, que não conseguem acompanhar o material. Sobre essa medida adotada pelo governo de MT, os educadores afirmam que houve apenas livre, onde o secretário de educação fez o anúncio de que os materiais chegariam às unidades escolares o mais rápido possível.

Fomos informados através de livre sobre a utilização do material, ficamos surpresos, pois junto com o material veio uma série de exigências, antes nós escolhíamos os temas que iríamos estudar na sala do educador, e a gente estudava materiais do movimento, da educação do Campo, Paulo Freire entre

⁴ Composto por apostila, plataforma digital, aplicativo, avaliações semestrais, exercícios complementares, banco de perguntas e formação continuada dos professores com duração de 120 horas por ano. Mato Grosso é o primeiro estado a assinar o Contrato de Impacto Social (CIS), que implica em cumprimento de metas de melhoria de nível de aprendizagem dos alunos para o recebimento do valor contratado. Fonte: <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/1> SEDUC MT Acesso em 08/10/2023.

outros. A partir do momento em que o governo lançou essas medidas, o processo de formação continuada vem sendo imposto pela SEDUC, e ocorrem através de plataformas online. Cada um realiza conforme sua organização pessoal, isso ao meu ver foi pensado para desarticular a coletividade e enfraquecer o coletivo (Prof. Calixto).

A direção coordenação das escolas passou a ser pressionados pelas Diretorias regionais –DRES, a garantir as metas de modos que aqueles gestores que não conseguiram fazer a leitura do processo em que estavam acontecendo, entraram na onda do Governo e nas unidades escolares criou-se um clima ruim, sem dialogo, contrário ao que se propõem a educação do no Campo. O planejamento que sempre foi realizado de forma coletiva na proposta é para ser individualizado, cada um deve realizar o seu e precisa colocar até as páginas do material estruturado, uma forma de controle estabelecido pelo Governo. (Prof. Cleonice).

Eu não acho legal essa proposta pois, o coletivo perde forças e no mais isso vai contra o que está no nosso PPP, Avalio como uma tentativa de fragmentar a educação ou seja um educador não saber do planejamento do outro, quando feito individualizado traz prejuízos para educação do no Campo. (Caderno de Campo 26/07/2023).

Consigo analisar na fala dos educadores (as) que os mesmos são conscientes do que vem ocorrendo com a educação do e no campo. No entanto, nem sempre conseguem resistir às imposições do Estado, isso porque são educadores interinos que não tem instabilidades, e a força política organizativa do assentamento já não é mais a mesma. Ora, fica claro que o debate da educação do Campo não se desvincula do debate de um projeto de desenvolvimento do país, caso contrário a escola fica à mercê de projetos de governo.

A nossa luta é sim por políticas públicas, que garantam a educação a todos os sujeitos que vivem no campo. No entanto, estudos de Caldart (2002) chamam a atenção ao fato de que não se trata de uma educação dos e nem para os sujeitos do campo. As políticas públicas devem ser garantidas sim, no entanto precisa ser construída com os próprios sujeitos dos direitos que as exigem. No estado de MT vem ocorrendo ao contrário, e isso tem causado inúmeros debates no interior das organizações sociais que compõem o movimento da educação do campo, e realiza lutas de enfrentamento a essas políticas que tem se preocupado com metas e estatísticas, colocando educandos e educadores diante de uma espécie de terrorismo educacional. Conforme destaca o site do SINTEP MT:

Os casos de estresse foram destacados com relatos de "surto de professores em sala de aula" resultantes da pressão, assédio, sobrecarga de trabalho e excesso de burocracias nas atividades funcionais da rede estadual de educação. O uso excessivo de tecnologia, também passou a ser um

agravante na saúde dos profissionais, demonstrado desde de a pandemia, com as aulas remotas. (Publicação: 25/08/2023 11:54).

Conforme destaca a publicação acima, os educadores (a) de modo geral tem se desgastado, e muitos adoecem devido às políticas implementadas de forma autoritária na educação de MT. No entanto, na escola Florestan Fernandes o coletivo vem lutando contra essas políticas, procurando manter o mínimo de autonomia da escola do Campo.

A SEDUC, exige que agente entrega um planejamento semanal, colocando no mesmo página do material estruturado e um mecanismo de controle, a coordenação é cobrada, e nos cobra isso, porém a gente não quer perder a nossa autonomia e nem fugir dos nossos princípios por isso a gente continua debatendo e planejando ações coletivas, é uma maneira de nos fortalecer. (Prof. Cleonice).

Sobre o planejamento, consultando o PPP da escola, foi possível evidenciar a fala da educadora pois o documento afirma que:

Quanto ao planejamento, os mesmos são efetuados regularmente pelos professores seguindo orientações da SEDUC e DRES, mas sem perder os princípios da educação do e no campo, utiliza-se, os materiais estruturados, livros didáticos, plataformas recursos online e outros, porém é feito as adequações a realidade da escola do Campo. (PPP, EEFF, 2023, p.9).

De certa forma, o estado interfere sim no planejamento conforme ressaltam os educadores. Porém, considerando o que ocorre em outras unidades escolares no Estado, o coletivo da escola Florestan Fernandes tem buscado alternativas através da resistência para conseguir amenizar a situação. No entanto, a escola precisa estar sempre atenta às orientações emanadas da SEDUC, procurando perceber se elas servem ou não aos propósitos da escola do campo.

4.6.3 Demanda Que a Escola Atende

A escola busca trabalhar os princípios da Educação do Campo, por entender que constitui a base de todo o processo de luta, por educação, terra, dignidade, e desenvolvimento dos nossos assentamentos e comunidades vizinhas. Por isso, a EEFF atende a 114 educandos (as), sendo esses do Assentamento 12 de Outubro, MST, Reassentamento Gente Feliz, Assentamento Nova Esperança, os/as filhos/as de trabalhadores/as das fazendas próximas.

A Comunidade mais distante, o Reassentamento Gente Feliz, fica a 22 km da escola, sendo que todos os educandos e educandas são transportados em ônibus disponibilizados através de parcerias entre Estado e município, conforme assegurado na Resolução nº 02, de Abril de 2008, § 3º: “Admitindo o princípio de que a responsabilidade pelo transporte escolar de alunos da rede municipal seja dos próprios Municípios e de alunos da rede estadual seja dos próprios Estados, o regime de colaboração entre os entes federados far-se-á em conformidade com a Lei nº 10.709/2003 e deverá prever que, em determinadas circunstâncias de racionalidade e de economicidade, os veículos pertencentes ou contratados pelos Municípios também transportem alunos da rede estadual e vice-versa”.

Mesmo o município tendo uma ampla frota de ônibus novos vindos do programa Caminho da Escola⁵, o transporte escolar que atende o assentamento é terceirizado e sua disponibilidade é feita através de processo licitatório. A situação é precária, os ônibus que fazem o transporte estão sucateados, sem a mínima condição de trafegar com segurança. Além disso, no período das chuvas a situação das estradas piora, o ônibus estraga com mais frequência e os educandos que necessitam ser transportados ficam prejudicados por não conseguir frequentar as aulas.

⁵ Criado em 2007, o Programa Caminho da Escola objetiva garantir, prioritariamente, o acesso diário e a permanência de estudantes residentes em áreas rurais e ribeirinhas nas escolas públicas de educação básica. O programa oferece ônibus, embarcações e bicicletas fabricados especialmente para o tráfego nessas regiões, onde normalmente há dificuldades para se chegar às unidades de ensino, sempre visando à segurança e à qualidade do transporte escolar. Resolução nº 01, de 20/ de abril de 2001 – Estabelece diretrizes e orientações para o apoio técnico e financeiro na aquisição, utilização e monitoramento da gestão de veículos de transporte escolar, pelas redes públicas de educação básica dos municípios, dos estados e do Distrito Federal, no âmbito do Programa Caminho da Escola. Fonte: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/caminho-da-escola>, acesso em 12/10/2023

Figura 07 – Situação do transporte escolar.



Fonte acervo da pesquisadora setembro 2023

As evidências também podem ser analisadas através de relatos dos educandos (as):

Os ônibus não são climatizados, os bancos e cintos as vezes não funciona, o calor é grande, a gente chega sujo na escola por que tem que abrir as janelas e tem muita poeira, tem criança que fica na janela, em pé acho perigoso mais é a forma que temos de chegar a escola. (Caderno de campo, 17/08/ 2023).

Na Resolução nº 2 de 28 de abril de 2008, que assegura o direito ao transporte escolar, é mencionado no Art. 8º: “O transporte escolar, quando necessário e indispensável, deverá ser cumprido de acordo com as normas do Código Nacional de Trânsito quanto aos veículos utilizados. § 1º Os contratos de transporte escolar observarão os artigos 137, 138 e 139 do referido Código”.

Ouvindo relatos dos educandos, é possível perceber que esses requisitos não são cumpridos por parte da secretaria, e esses questionamentos podem ser presenciados também em diferentes momentos em que a comunidade se reúne para debater as melhorias para o assentamento e para escola. Entra ano e sai ano, e tanto o transporte escolar quanto as estradas continuam figurados como os principais problemas a serem resolvidos na comunidade. Conforme registro no caderno de campo:

Início do ano letivo de 2022, o coletivo se reúne para organização e planejamento do início das atividades escolares, e a gestora da escola informa que a secretaria municipal de educação, havia ligado informando que haveria transporte para a primeira semana de aula, alegando que não havia concluído a licitação do transporte escolar (Caderno de Campo 17/02/2022).

Sobre o momento acima citado, uma comissão foi escolhida para ir até a secretaria municipal de educação e posteriormente até o ministério público levando um documento elaborado pela comunidade escolar, cobrando providências em relação ao transporte. Mesmo assim, o problema do transporte só foi solucionado dez dias após o início do ano letivo de 2022.

Considerando as informações aqui levantadas em relação à trajetória e às dificuldades que os educandos (as) das escolas do campo enfrentam para chegar à sala de aula, a ausência de políticas públicas básicas como transporte de qualidade e estradas em condições apropriadas para locomoção, fica evidente que existe uma incoerência com o que estabelece a Lei nº 9.394 de 1996, no Artigo 3º inciso I, que garante a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Comparando a disponibilidade de acesso da população estudantil camponesa e a urbana, é possível perceber que os educandos da cidade têm maior acessibilidade, pois estão mais próximos da instituição. As infraestruturas são melhores, desde estradas até os transportes em melhor condição de trafegar. Desta forma, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola é diferente e precisa ser repensada e corrigida pelos governantes.

4.6.4 Sobre o Funcionamento e a Organização do Trabalho Pedagógico na Escola

A EEFF é uma escola de ensino fundamental e médio, e no ano de 2023 estava organizada da seguinte forma: no período matutino, funcionou quatro turmas, uma de educação infantil I e II e três turmas multa seriadas de 6º e 7º ano, 8º e 9º, e ensino médio (1º 2º e 3º ano). Todas com quatro horas diárias, exceto o ensino médio que tem carga horária diferenciada devido à grade curricular do novo ensino médio.

No período vespertino funciona três turmas, sendo duas multas seriadas (2º e 3º ano e 4º e 5º), e uma turma de 1º ano fundamental. Conforme consta no PPP (2023), a escola possui uma demanda de 114 alunos distribuídos em 7 turmas. Cada educador busca fazer seu planejamento de acordo com a realidade da sala de aula.

Além do trabalho em sala, os alunos podem participar nos diferentes projetos que a escola oferece, e essa participação é discutida e planejada junto com os profissionais.

As famílias desses educandos são trabalhadores assentados, diaristas, funcionários públicos, domésticas, pequenos comerciantes e empregados de fazendas (Caderno de Campo, 2023). Essas famílias residem no Assentamento 12 de Outubro e nas comunidades vizinhas. Dependendo do local, a moradia é feita de alvenaria, madeira ou barracas de lona. A maioria tem ensino fundamental incompleto, conforme análise realizada nos arquivos da escola. Diferente do período em que a escola foi conquistada, atualmente a maioria dos educandos (as) não pertence ao MST e nem a outros movimentos sociais.

A secretaria de educação acompanha o desempenho dos educandos (as), através das avaliações encaminhadas para a escola, e tem como principal objetivo gerar número e estatística para o governo. Cada unidade escolar tem um coordenador que desempenha essa tarefa de acompanhamento. No entanto, na escola Florestan Fernandes, o coordenador desenvolve seu trabalho conforme diálogo com o coletivo. Nas reuniões pedagógicas que acontecem a cada quinzena, são discutidas estratégias para melhorar o desempenho dos alunos. A troca de experiência tem sido prática constante entre o coletivo de professores (PPP, 2023, p.21). A proposta de avaliação e acompanhamento aos estudantes, assegurada no PPP da escola, afirma que:

A avaliação na escola acontece de forma processual e continuada e ocorre ao longo do ano letivo. Em cada etapa é realizada a avaliação de todas as atividades realizadas, oficinas, projetos e do nível de envolvimento e interesse dos alunos e professores nas atividades propostas. São registrados e discutidos coletivamente os avanços e as dificuldades durante o processo ensino-aprendizagem. Ou seja, a escola propõe que a avaliação deve contemplar o aluno como um todo, onde a mesma seja capaz de identificar sua defasagem na aprendizagem, servindo como parâmetro que de sentido a direção para verificação dos conhecimentos, de forma contínua. (PPP, EEFF, 2023. P. 22).

Em diálogo com os educadores (as), sobre a avaliação e acompanhamento dos educandos (as), os mesmos relataram que:

O governo está preocupado com números estatísticas e nós estamos preocupados é com a qualidade do ensino, avaliação não pode servir para punir ou classificar os melhores, precisa nos ajudar a pensar e planejar atividades pedagógicas que ajudem nossas crianças e jovens a superar suas dificuldades e conseguir se desenvolver conhecimentos que vão servir para vida toda. (Prof. Jeane).

Agente precisa valorizar o conhecimento dos nossos educandos para além dos conteúdos trabalhados na sala de aula, as vezes uma criança com dificuldades cognitivas, consegue se inserir nas atividades práticas e isso precisa ser levado em conta, a avaliação escrita é importante também mais não pode servir como parâmetro para dizer se o educando (a) sabe ou não. (Prof. Cleonice).

Com base no que está assegurado no PPP da escola, e no relato das educadoras, é possível perceber que a escola realiza as avaliações propostas pelo governo, por que é imposto e cobrado. No entanto, internamente a escola estabelece seu próprio método de avaliação garantindo a autonomia da escola.

Na escola do e no campo que estamos falando ao longo do texto, seja no acampamento ou no assentamento, as aprendizagens e todo o ensino devem partir da realidade. O educador e a educadora precisam entender essa realidade, o meio em que vivem seus educandos e educandas, o que eles fazem, pensam, sentem na sua vida prática. Além disso, precisam saber ainda sobre seus trabalhos, organizações e tudo que os cercam. A filosofia e os princípios pedagógicos que norteiam as ações dessa escola está assim assegurado no PPP:

A filosofia da Escola parte de uma visão de mundo que enfatiza as práticas educativas em que valoriza os saberes científicos vinculado à realidade da comunidade, buscando uma educação que privilegia a formação humana. Partindo deste princípio a escola pensa a educação do campo como uma forma de resistência e construção de consciência crítica e inclusão dos/as educandos/as do campo ao direito de ter um desenvolvimento pleno de sua cidadania, através de um projeto educativo que contrapõem ao modelo de educação excludente. Desta forma, o espaço escolar aqui proposto busca ao menos amenizar a perpetuação das injustiças sociais sofridas pelas populações do campo ao longo da história, evitando a reprodução de conteúdo alienantes que reforça o “status quo” de interesse da classe dominante. (PPP, EEFF, 2023, p.14).

Em seu dia a dia, a E.E Florestan Fernandes junto ao seu coletivo vai construindo possibilidades e espaços pedagógicos que valorizem o modo de ser/viver/produzir dos sujeitos que vivem no Campo. Dessa forma, busca fundamentos em seu PPP, para traduzir o tipo de sociedade em que vão se desafiando a construir. Por isso, a proposta de educação que está sendo construída por esse coletivo está baseada nos princípios pedagógicos do MST e faz contraposição ao modelo político, social e econômico existente, que exclui a maioria da população do benefício dos bens produzidos em detrimento do enriquecimento de uma minoria dominante. Em

entrevista a um educador, o mesmo relatou as dificuldades encontradas para colocar em prática os princípios filosóficos e pedagógicos da escola:

No começo do Assentamento da escola, a gente tinha mais facilidade de falar do movimento na escola, pois a comunidade estava em constante mobilização pela conquista da terra. Com o passar do tempo veio as conquistas e junto com ela veio diversos problemas, destaco a desorganização das famílias, pois surgem outros interesses que afeta a organicidade, muitas pessoas desistem, vão embora vende os lotes e chega famílias novas que não participaram da luta os filhos e filhas não tem pertença ao movimento, por que não conhece isso dificulta nosso trabalho. Mas a gente não desiste vamos fazendo o que é possível, o importante é não desanimar (Prof. Calixto).

A fala do educador vem reforçar estudos de Fernandes (2004), que nos ajuda a refletir sobre um problema vivenciado pelo movimento em seus diferentes territórios. Este também é seu limite, porque não possui o controle político das relações econômicas. além disso, não depende de um grupo, mas de um todo, por isso a importância de continuar resistindo para existir.

A proposta curricular pensada pela SEDUC segue um único parâmetro, tanto para as escolas do campo quanto para as da cidade, não levando em consideração as especificidades. As matrizes curriculares chegam prontas na escola e muitas vezes não permitem alterações, reduzindo a autonomia da escola.

No entanto, o currículo da E. E. Florestan Fernandes vai sendo pensado e construído no chão onde pisam os/as trabalhadores/as e seus/as filhos/as, a partir de suas vivências, considerando seu modo de ser/viver/produzir. Para além da sala de aula, o processo-ensino aprendizagem entra em sintonia com os saberes produzidos na comunidade, e as possibilidades vão surgindo de modo que os educandos (as) atuem de forma ativa, contribuindo na transformação de sua realidade. Mesmo diante das exigências governamentais, a escola vai construindo relações com os saberes concretos através de temas significativos, possibilitando novos conhecimentos sociais, culturais e tecnológicos.

4.6.5 A Estrutura Curricular e a Proposta Pedagógica da Escola

Não é possível pensar a organização do trabalho pedagógico de uma escola sem a definição de seu currículo, pois é através dele que se encontra os instrumentos políticos técnicos que norteiam as ações pedagógicas da escola. O currículo é um

processo de definição dos fins sociais e culturais da educação, que extrapola a simples definição de disciplinas, conteúdos e distribuição de carga horária.

A prática curricular, presente nas práticas pedagógicas, revela a identidade e os elementos culturais que a escola concretamente procura valorizar. O currículo como configurador de prática ocorre dentro do “enfoque integrador de conteúdos e formas”: o processo se centra na dialética de ambos os aspectos, onde currículo é método e conteúdo (Gimeno Sacristán, 2000, *apud* Machado, 2011, p. 215).

Isso posto, é de fundamental importância para entender o que se propõe a educação do Campo e analisar a organização pedagógica da escola do Assentamento 12 de Outubro, na qual o currículo defendido por essa escola tem como princípio filosófico a educação para a transformação social, em que o processo pedagógico discute as questões políticas, visando à construção de uma nova ordem social, baseada na justiça, na democracia e em valores humanistas e socialistas.

Figura 08 – Momento coletivo



Fonte: acervo da escola Florestan Fernandes

Esses Princípios estão bem definidos no PPP da EE Florestan Fernandes, que iniciou seu processo de elaboração no ano de 2012, com a participação da comunidade.

Em diálogo com a comunidade escolar, que inclui educadores (as), pais, educandos (as), é possível perceber que a escola desde a sua fundação vem buscando seus referenciais teórico-práticos no projeto educacional do MST/ educação do e no Campo. Isso está bem evidenciado no seu documento norteador PPP e nas

atividades realizadas, com materiais produzidos e utilizados nos diferentes espaços por educandos e educadores.

No PPP da escola, estão assim pontuados os princípios pedagógicos de uma Educação do Campo:

O papel da escola é formar sujeitos, e isso deve articular-se a um projeto de emancipação humana; 2) é valorizar os diferentes saberes oriundos da diversidade de sujeitos no processo educativo; 3) é valorizar os diferentes espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem, pois a educação do campo ocorre tanto em espaços escolares quanto fora deles; 4) é vincular a escola à realidade dos sujeitos; 5) é ter a educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável; 6) desenvolver a autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino. Nesse sentido, Arroyo, Caldart e Molina (2004) esclarecem que a escolaridade rural deve ter como objetivo principal proporcionar conhecimentos, cidadania e continuidade cultural. (PPP, EEFF, 2023, p. 21).

Seguindo esses princípios pedagógicos no currículo da escola, as práticas educativas estão vinculadas à realidade da comunidade, buscando uma educação que privilegia a formação humana, incluindo a consciência crítica, resistência e o direito de ter um desenvolvimento pleno de sua cidadania.

O planejamento geral a as ações desenvolvidas durante o ano na escola é pensado no coletivo, em consonância com o PPP. A equipe gestora acompanha esse planejamento no cotidiano escolar, e possibilita espaços de discussão para realização das ações. Mesmo que a matriz curricular seja definida pela escola, segue os parâmetros definidos pela SEDUC. A escola consegue incluir os projetos pedagógicos no seu planejamento, que são desenvolvidos de forma interdisciplinar nas diferentes turmas, de acordo com o planejamento de cada educador (a), e o interesse dos educandos educandas (Caderno de Campo, agosto, 2023).

Nesse sentido, o trabalho pedagógico que vem sendo desenvolvido na escola vai além da prática pedagógica tecnicista e do mercado. As ações propostas partem da análise de problematização, visando a conscientização de valores humanos, as vivências constantemente recriadas de conteúdos culturais, buscando formas democráticas de interações sociais. Isso está alinhado ao pensamento de Freitas, que afirma que a concepção deve contemplar uma visão de futuro que considere a condição humana como objetivo essencial de todo o trabalho pedagógico (Freitas, 1989).

A educação do campo, desde o seu surgimento, defende um projeto educativo humanizado e libertador, que tem como objetivo preparar os sujeitos para lutar por

direitos. A escola seguidora dos princípios da educação do campo precisa ser diferente e contribuir com o fortalecimento da agricultura familiar camponesa, como um projeto de desenvolvimento sustentável para o país. É essa a diferença, que nessa trajetória vai sendo construído. Mais do que direito, essa bandeira de luta passou a ser um dever. Se queremos novas relações de produção no campo, se queremos um país mais justo e com mais dignidade para todos, então também precisamos nos preocupar em transformar instituições históricas como a escola, em lugares que ajudem a formar sujeitos destas transformações (Caldart et al. 2009. p. 94).

A E.E. Florestan Fernandes pensa suas ações pedagógicas seguindo os princípios pedagógicos do MST/educação do Campo, e exerce o papel de fortalecimento da coletividade no assentamento, como resistência ao modelo de agricultura dominante.

Neste campo de disputa do agronegócio versus agricultura familiar camponesa, o trabalho e a cooperação são princípios fundamentais no projeto educativo da escola. Neste contexto, as práticas educacionais que ocorrem em diferentes espaços não desconsideram a luta por justiça e os desafios das novas relações de produção.

A escola não funciona como uma ilha separada das ações da comunidade, e sim ajuda a discutir e encaminhar assuntos relacionados à produção, comercialização, acesso às novas tecnologias, moradia, conquista de escolas, posto de saúde, área de lazer e outros. Esse posicionamento gera tensões entre a comunidade, escola, prefeitura/ou governo, especialmente quando algum problema de responsabilidade governamental não é solucionado com agilidade.

As críticas mais fortes recaem sobre a falta de comprometimento do poder público com a educação do campo, conforme relato dos educadores (as):

As tensões ocorrem pelo próprio descaso, que sempre foi uma característica dos órgãos públicos com relação à educação do campo, falta de estrutura mínima no atendimento às crianças, entre outros (prof, Jeane).

Esse processo já foi mais tenso, a comunidade cobrava mais, avalio que nos últimos tempos, a comunidade anda meio dispersa o que dificulta essas cobranças. Para o poder público quanto mais desorganizada a comunidade estiver melhor, cabe a nós esses entendimentos, para garantir as condições necessárias para continuar no campo. (Prof, Calixto).

Cabe analisar nessas duas falas que existem tensões entre comunidade e poder público. No entanto, a garantia dos direitos perpassa por uma organização

consistente da comunidade, que precisa ser participativa. Esse é o alicerce que vai garantir o cumprimento de direitos dos sujeitos camponeses.

Foi através da organicidade da comunidade que a escola foi conquistada, e vem mostrando através de suas ações que é possível mudar o jeito de fazer educação. Os educadores, educadoras, educandos e educandas vem sendo inspirados na pedagogia freiriana, que nas ações cotidianas e coletivas vem traçando um caminhar com os pés no chão, mostrando que é possível mudar e ajudar a construir uma sociedade com menos desigualdades sociais. Mesmo estando a serviço da comunidade, a educação não é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade. Ela se complementa através de outras ações e organizações dos sujeitos envolvidos. O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isso reforça nele ou nela a importância da sua tarefa (Freire, 1996, p.112). Assim, ao educador (a) cabe a função de pensar e desenvolver mecanismos, práticas e interações que potencializem os momentos de aprendizagens, sem deixar de valorizar o que o educando (a) realmente é e de onde veio. Esse tem sido um desafio nos espaços educativos da escola Florestan Fernandes.

Os projetos educativos no cotidiano da E.E. Florestan Fernandes são evidências de uma educação emancipadora. Preocupada em desenvolver uma educação verdadeiramente comprometida com o ensino de qualidade para todos (as), a escola Florestan Fernandes tem a responsabilidade de despertar nos educandos (as) o interesse e o prazer em aprender. Todos os sujeitos envolvidos no espaço escolar precisam estar empenhados e terem comportamento que valorize os educandos (as) e seus conhecimentos prévios, para que possam estimular aqueles que ainda não despertaram o interesse em aprender. As atividades extraclasse que envolvem atividades práticas na horta pedagógica, bosque, teatro, dança e poesia cumprem essa tarefa. As atividades práticas e simples podem abrir possibilidades de uma discussão mais aprofundada, conforme afirma estudos de Pistrak. O trabalho imediato numa oficina, em si mesmo, na medida em que proporciona o contato direto entre o estudante e as ferramentas e os materiais, prepara o terreno para um real estudo comparativo das formas de trabalho mais complexas (Pistrak, 2000, p. 64).

Durante as observações a campo, foi possível notar que nos diferentes espaços os educandos (as) utilizam as tecnologias disponíveis no ambiente escolar, internet,

celulares, Chromebook, o que facilita a pesquisa e análise científica, para intervenção na realidade. As atividades práticas pensadas pela escola têm por objetivo trabalhar as diferentes habilidades nas mais diversas áreas do conhecimento, ou seja, uma educação interdisciplinar que possibilita o desenvolvimento de pesquisa científica, e o aprimoramento de diferentes técnicas produtivas.

A escola, ao ser levada ao campo, depara-se com as mais diversificadas formas de processos produtivos, culturas heterogêneas, sujeitos diferenciados, com valores e aspirações próprias. Para Leite (1999), a função primordial da escola é ensinar, transmitir valores e traços da história e da cultura de uma sociedade. A função da escola é permitir que o aluno tenha visões diferenciadas de mundo e de vida, de trabalho e de produção, de novas interpretações da realidade, sem, contudo, perder aquilo que lhe é próprio, aquilo que lhe é identificador (Leite, 1999, p. 99).

A terra, o meio ambiente, a democracia, a resistência e a renovação das lutas e dos espaços físicos, assim como as questões sociais, políticas, culturais, econômicas, científicas e tecnológicas, são elementos transversais na educação do campo (Brasil, 2005).

Assim, concordamos com Caldart (2002) quanto à defesa de um projeto educativo que se realize na escola e que esse precisa ser do campo e no campo e não para o campo. Pensar a educação do campo é pensar em estratégias que ajudem a reafirmar identidades do campo. Neste sentido, o governo brasileiro instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação básica nas Escolas do Campo, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação – Resolução CNE/CEB, n. 1, de 03 de abril de 2002.

Segundo as Diretrizes Operacionais para a Educação básica nas Escolas do Campo, a identidade da escola do campo é definida da seguinte maneira: art. 2 - Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade conforme já mencionado ao longo do texto.

A escola parte da visão de que o trabalho pedagógico precisa ser entendido como ação humana dinâmica, e a produção do conhecimento científico ocorre sobre os processos teoria e prática, não estando livre de ser conflitivo e político.

Como espaço de vida, a escola produz conhecimento científico, que são conteúdos metodologicamente organizados, permeando a criatividade do educador e educando nesta relação. Na perspectiva Freiriana, o trabalho pedagógico torna-se

libertador e não alienador, quando a formação humana parte de uma perspectiva de que ao educar também se aprende.

Dessa maneira, os procedimentos metodológicos utilizados nos projetos desenvolvidos na escola Florestan Fernandes estimulam interações, entre educando e educador, favorecendo ações coletivas, em que os mesmos tornem-se sujeitos de sua aprendizagem, apropriando-se e reelaborando o conhecimento em função de suas experiências, considerando a sua subjetividade neste processo em que aprender não é memorizar conteúdos e ensinar não é repassar conteúdos prontos, ou seja, requer do educador o constante repensar de sua prática. Criar, inovar, inventar e reinventar.

Nessa direção, as práticas pedagógicas da escola procuram fugir da mera explanação de conteúdo, empregando uma maneira ativa, variada e significativa, como trabalho dirigido, trabalho em grupo, práticas dialógicas, debates, pesquisas escolares, vídeos, apresentações e produções de materiais (texto, painéis, cartazes etc.), atingindo sempre que possível a realidade através de pesquisas de campo, experimentações, aulas- passeio, visitas a exposições etc.

A organização pedagógica da escola tem buscado desenvolver nos educandos (as) a criatividade, criticidade, o espírito investigativo e a criação autônoma, proporcionando a formação de suas competências e habilidades através de uma metodologia holística, numa abordagem socialista, levando-se em conta a promoção do ensino social (PPP, EEFF, 2023, p.25).

Dessa forma, a identidade da comunidade vai sendo fortalecida pelos saberes de cada sujeito, em um espaço construído em cada projeto desenvolvido e em cada interação existente. Segundo afirma Pereira e Souza (2016), “os saberes são construídos com educadores e educandos também de forma colaborativa”. E isso é possível quando a escola pensa suas ações pedagógicas levando em consideração a realidade vivida.

Portanto, partindo deste princípio, vários instrumentos de participação utilizados pelo coletivo foram sendo construídos na significação das ações pedagógicas desenvolvidas na escola, contribuindo assim com as relações constitutivas do cotidiano das famílias.

A fim de socializar as ações pedagógicas, em desenvolvimento na E.E. Florestan Fernandes, iremos descrever quatro experiências de projetos desenvolvidos no ano de 2023. Essas experiências vividas e constituídas são fruto

das parcerias entre escola, comunidade e universidade, que vão se fortalecendo a cada dia, a fim de superar as contradições vivenciadas no contexto escolar.

4.6.6 Projeto Compostagem/ horta pedagógica

O projeto Compostagem/horta vem sendo desenvolvido na Escola Estadual Florestan Fernandes, nos anos de 2022-2023, nas turmas do ensino fundamental e médio. Foi pensado para promover diferentes momentos de estudos e oficinas práticas, a fim de promover a educação ambiental e alimentar.

Conforme observação em campo, e diálogo com educadores (as) e educandos (as), através das ações do projeto foi possível trabalhar a compostagem de resíduos orgânicos gerados na cozinha da comunidade escolar com estratégia pedagógica, que uniu diversos temas, como resíduos sólidos, saúde pública, segurança alimentar e territorial. Os resíduos orgânicos da cozinha da escola e folhas do bosque pedagógico foram utilizados na compostagem feita e monitorada pelos educandos (as). O solo compostado, por sua vez, foi utilizado na horta escolar, no bosque pedagógico e como um ingrediente na produção de biofertilizantes. Os alimentos produzidos na horta escolar e no bosque estão sendo utilizados na cozinha da escola para preparo das refeições (Caderno de Campo, setembro 2023).

Os educandos (as) têm a oportunidade de consumir alimentos saudáveis, conscientes de que foram produzidos no território e que isso assegura uma alimentação balanceada e de qualidade, sendo eles os protagonistas de sua produção. Os resíduos orgânicos gerados são novamente destinados à compostagem, iniciando-se um novo ciclo.

Na elaboração científica, os educandos registram os diferentes momentos, a fim de comparar a produtividade em canteiros plantados na horta pedagógica, em que se utiliza compostagem e caldas produzidas nas oficinas. Isso permite compreenderem a utilidade de compostarem resíduos orgânicos. Em entrevista com o educador das turmas, o mesmo relatou que:

Antes de iniciar as oficinas do projeto, os educandos, educandas realizaram um levantamento de informações nas famílias e com as informações levantadas, foi possível verificar como é a gestão de resíduos sólidos na própria casa, uma vez que não há coleta de lixo no território. Nesse sentido, o tema pode ser abordado durante as aulas. Optamos por fazer oficinas de compostagem e biofertilizante para mostrar aos educandos (as) que nem tudo

é lixo e que pode ser reaproveitado, evitando inúmeros problemas ambientais, como queimadas de folhas que pode ser perigoso para a saúde das pessoas e do solo. Tudo isso para sensibiliza-los, sobre as problemáticas ambientais (Prof. Calixto).

A fala do educador demonstra preocupação com a realidade dos educandos (as), pois ao realizar o trabalho de campo, surgiram preocupações ambientais, como as queimadas. Tal tema foi debatido no ambiente escolar pois é compromisso de uma educação emancipadora formar sujeitos capazes de intervir na sua realidade.

Outro ponto interessante de ser analisado é a produção e o consumo de alimento saudável no próprio território, diminuindo a compra de alimentos fora do assentamento. Isso permite demonstrar aos educandos (as) que os alimentos são frutos da terra, e de que o solo é formado pela atuação de diferentes seres vivos. Além disso, incentiva o consumo de produtos de altos valores nutritivos, produzidos pelos mesmos, com redução gradativa da quantidade de resíduos orgânicos descartados inadequadamente, e ainda promove o engajamento da infância e da juventude, tanto no trabalho permanente de melhoria de seus espaços sociais e de produção, como dos espaços tipicamente escolares. As atividades ligadas a esse projeto despertam o interesse dos mesmos por questões básicas da ciência e tecnologia, e aproximam mais a realidade da comunidade da realidade escolar, fazendo com que ambas as partes percebam a importância fundamental de cada um nesse processo "uno" de desenvolvimento, trazendo contribuições para que o sujeito camponês valorize ainda mais o seu lugar e seu modo de viver.

A seguir alguns dos registros dos momentos de oficinas.

Figura 09 – Professor Calixto e alunos em oficina



fonte: acervo da Escola Florestan Fernandes

Figura 10 – Oficina de bokashi



fonte: acervo da Escola Florestan Fernandes

Figura 11 – Produção da horta a partir das oficinas 01



Fonte: Acervo da Escola Florestan Fernandes

Figura 12 – Produção da horta a partir das oficinas 02



Fonte: Acervo da Escola Florestan Fernandes

Figura 13 – Produção da horta a partir das oficinas 03



Fonte: Acervo da Escola Florestan Fernandes

Figura 14 – Produção da horta a partir das oficinas 04



Fonte: Acervo da Escola Florestan Fernandes

4.6.7 Projeto sementes que alfabetizam: germinando saberes

Em desenvolvimento na E.E. Florestan Fernandes, o projeto vem trabalhando a educação do campo e a agroecologia. É desenvolvido na turma de alfabetização e tem como objetivo geral incentivar práticas agroecológicas no cuidar do solo e cultivo de sementes de forma sustentável. O mesmo está sendo trabalhado na turma do 1º ano (1º ciclo da alfabetização), pensado e acompanhado pelo educador regente e com a colaboração de outros educadores.

As atividades do projeto levantam temas pertinentes, que vão sendo trabalhados na perspectiva da alfabetização. São objetivos específicos do projeto estudar, juntamente com as crianças e o educador da turma, temas relacionados com as práticas agroecológicas, para contribuir com a sustentabilidade ambiental no Assentamento 12 de Outubro: (1) Realizar visitas em propriedades na localidade para observar e aprender sobre algumas práticas agroecológicas ou projetos desenvolvidos pelos camponeses, fortalecendo assim o vínculo escola/comunidade; (2) Desenvolver as atividades pedagógicas estimulando a força da consciência coletiva, tendo as crianças como protagonistas do processo ensino-aprendizagem, para a formação de futuros agentes que questionem as injustiças ambientais, bem como contribuam para mudanças favoráveis às práticas agrícolas sustentáveis. Empolgado, o educador e colaborador no projeto expressam a sua importância.

O projeto “Semente que alfabetiza: germinando saberes”, é ótimo para se trabalhar a consciência crítica agroecológica na formação das crianças. Começando deste cedo com crianças na fase de alfabetização (6 e 7 anos de idade), trabalhando temas que tem a ver com a realidade da comunidade para tornar significativo o processo ensino-aprendizagem, pois se trata de um assentamento de reforma agrária, onde as famílias têm a terra com o objetivo de plantar e tirar o sustento para a sobrevivência e precisa criar alternativas de produção que contrapõem ao modelo de produção do agronegócio. (Prof. Waldemir).

Segundos os educadores que estão pensando as atividades com as crianças, o desenvolvimento do projeto tem dialogicidade com Paulo Freire. Esse é um princípio fundante, pois estabelece situações que pesquisador, professor da turma e as crianças podem dizer sua palavra. Freire (2005) aponta dois elementos importantes que decorrem do diálogo, que é a “reflexão”. No caso do tema de estudo em questão, permite pensar como é a comunidade do Assentamento 12 de Outubro, seu modo de produzir, suas estruturas, suas contradições e que relações de poder se estabelecem.

A partir destas observações, questiona que tipo de atividade agrícola temos, que tipo queremos e a “ação”, que provoca as transformações necessárias para mudanças de práticas agrícolas insustentáveis para sustentáveis, formando assim futuros cidadãos com consciência ambiental.

A dialogicidade, conforme afirmam os educadores, permite a construção coletiva das ações durante o desenvolvimento do projeto, numa inter-relação entre pesquisador, professor da turma e as crianças. Para que isso aconteça, a Escola Estadual Florestan Fernandes traz no seu PPP uma proposta pedagógica baseada na Pedagogia do Movimento Sem Terra/ Educação do Campo, que privilegia a participação coletiva para transformar a realidade e respeitar a diversidade e a especificidade dos povos do campo. De acordo com o PPP-EEFF (2023, p. 32):

Os Projetos de Educação na Escola Estadual Florestan Fernandes buscam construir processos formativos com o objetivo de transformar a realidade, fortalecendo o ser humano enquanto sujeito histórico, sempre partindo do conhecimento profundo de seus contextos, práticas e experiências. Os mesmos têm por objetivo construir um currículo inovador que oportunizem aprendizagens significativas à vida dos (as) educados (as) e à autonomia dos sujeitos, promovendo assim, uma Educação Cidadã, com qualidade social. O processo de reorientação curricular constituiu-se em importante movimento de construção coletiva.

O PPP (2023) enfatiza também que os projetos agroecológicos têm como objetivo promover um processo de reeducação aos educandos e provocar mudanças na comunidade em relação a melhoria dos espaços sociais e de produção.

Nesse sentido, é possível perceber que a escola vem possibilitando o pensar pedagógico, diferente do proposto pelas políticas de estado. Isso permite aos educandos o contato com temas relevantes para a sociedade, ou seja, a divulgação da cultura da sustentabilidade; formação de consciência coletiva das crianças; fortalecimento da relação escola/comunidade; construção de práticas agroecológicas; aquisição de consciência ambiental e alimentar; práticas cooperativas e produção diversificada e um aprender significativo.

As fotografias a seguir representam as atividades desenvolvidas pelo projeto. A importância das fases da lua na produção agroecológica, ou seja, um resgate das ancestralidades. E foto da oficina prática de produção de mudas que serão distribuídas ao final do projeto.

Figura 15 – Projeto sementes que alfabetizam: germinando saberes 01



Fonte Acervo Escola Florestan Fernandes

Figura 16 – Projeto sementes que alfabetizam: germinando saberes 02



Fonte Acervo Escola Florestan Fernandes

Figura 17 – Projeto sementes que alfabetizam: germinando saberes 03



Fonte: acervo escola Florestan Fernandes: (2023).

Figura 18 – Projeto sementes que alfabetizam: germinando saberes 04



Fonte: acervo escola Florestan Fernandes: (2023).

4.6.8 Projeto saúde no campo

O Projeto saúde no campo é mais uma das experiências pedagógicas que vem sendo desenvolvida na E.E. Florestan Fernandes na turma do 2º e 3º ano do ensino fundamental. O objetivo deste é trazer reflexões sobre o processo de envenenamento do campo através do alto uso de agrotóxicos, prática comum nessa região de MT, e ao mesmo tempo apresentar às crianças alternativas que possibilitem a melhoria da saúde no campo.

As ações do projeto partilham da concepção de educação e agroecologia que se realiza em diferentes espaços, visando à construção do conhecimento agroecológico. Na sala de aula o planejamento é interdisciplinar, e são trabalhados os conhecimentos científicos nas diversas áreas do conhecimento, através da leitura e escrita, que envolvem diferentes temas.

Na prática, a criança aprende desde o preparo do solo até a produção de mudas, plantio e colheita. Nesse sentido, a educação vai sendo pensada junto com os sujeitos, visando articular natureza, trabalho e cultura, possibilitando uma formação humana crítica – emancipatória – e ecológica, em contraposição à pedagogia do capital.

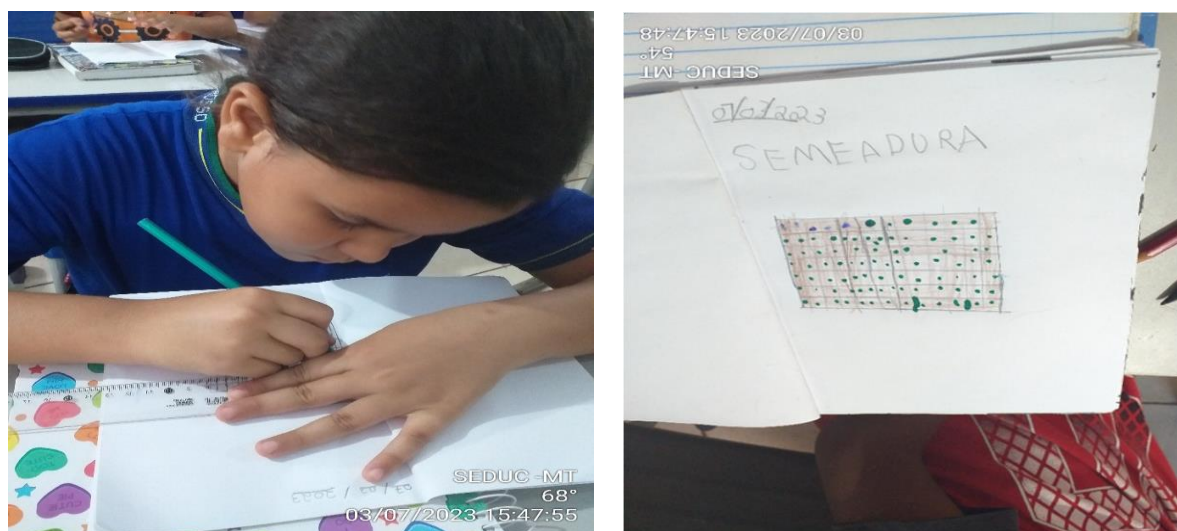
As atividades pedagógicas procuram despertar nas crianças um sentimento de pertença aos ensinamentos e cultura camponesa, que trabalha a proteção da vida, da promoção da saúde, da proteção ambiental e principalmente valores da solidariedade, respeito e cuidado com o outro. Todos esses ensinamentos estão fundamentados nos pressupostos da educação popular, que pressupõe diálogo entre saber popular e o conhecimento científico, partindo sempre da realidade como princípios pedagógicos, visando seu conhecimento para sua transformação (Dicionário de Agroecologia e Educação 2021, p.362).

Durante a realização das atividades, foi possível observar o engajamento das crianças na realização das tarefas pensadas e planejadas por elas mesmas junto com a educadora. O mais interessante foi perceber o quanto elas aprendem quando as atividades teóricas se relacionam com a prática. Nesse processo, ocorre uma auto-organização dos mesmo que é incrível. Antes de sair para as atividades práticas, cada grupo fica responsável por determinadas tarefas, como pegar as ferramentas, organizar as bandejas, organizar as sementes e o preparo da terra. Esse processo tem uma função formativa conforme discorre diversos estudiosos desse assunto.

A auto-organização tem a função de formar politicamente os estudantes, de forma articulada com as questões pedagógicas, porque a escola tem a função social de socializar e produzir conhecimentos, ou seja, aprender a se organizar, participar, questionar, a ser crítico, escrever, ler, interpretar, calcular, obter conhecimentos científicos já elaborados e fazer ligação com a realidade e, assim, construir uma formação integral e libertadora, que enxergue o ser humano em sua totalidade (Machado; Campos; Paludo, 2008).

Esse tem sido o objetivo do projeto: enxergar as crianças e suas potencialidades, nos diferentes momentos em que ocorrem os espaços de ensino e a aprendizagem coletiva.

Figura 19 – Estudo teórico em sala de aula e aula de campo



Fonte: Acervo do Pesquisador.2023

Figura 20 – Semeadura da produção realizada pelas crianças



Fonte: Acervo do Pesquisador.2023

Figura 21 – Confecção dos livrinhos e avaliação



Fonte: Acervo do Pesquisador.2023

4.6.9 Projeto Escravo nem pensar

Um quarto projeto que está sendo desenvolvido na escola Florestan Fernandes em 2023 vem abordando o tema “escravo nem pensar”. As atividades estão sendo desenvolvidas nas turmas do ensino fundamental e médio. O objetivo central do mesmo é fomentar as práticas de educação em direitos humanos e trabalhistas.

Segundo os educadores (as), o projeto é de grande relevância, pois o trabalho escravo é uma grave violação de direitos humanos, que restringe a liberdade do indivíduo e atenta contra a sua dignidade. O fenômeno é distinto da escravidão dos

períodos colonial e imperial, quando as vítimas eram presas as correntes e açoitadas no pelourinho. Hoje, o trabalho escravo é um crime expresso no Artigo 149 do Código Penal, conforme a seguinte definição legal:

Artigo 149. Reduzir alguém a condição análoga à de escravo, quer submetendo-o a trabalhos forçados ou a jornada exaustiva, quer sujeitando-o a condições degradantes de trabalho, quer restringindo, por qualquer meio, sua locomoção em razão de dívida contraída com o empregador ou preposto: Pena- reclusão, de dois a oito anos, e multa, além da pena correspondente à violência. § 1º. Nas mesmas penas incorre quem: I- cerceia o uso de qualquer meio de transporte por parte do trabalhador, com o fim de retê-lo no local de trabalho; II – mantém vigilância ostensiva no local de trabalho ou se apodera de documentos ou objetos pessoais do trabalhador, com o fim de retê-lo no local de trabalho. § 2º. A pena é aumentada de metade, se o crime for cometido: I – contra a criança ou adolescente; II – por motivo de preconceito de raça, cor etnia, religião ou origem. (<https://escravonempensar.org.br/o-trabalho-escravo-no-brasil/>)
Acesso, em 30/10/2023

Nesse sentido, o coletivo da escola entende a necessidade de aprofundar o debate em torno dessa temática, haja visto que o Estado de MT, entre os anos de 2022 e 2023, teve um aumento de 80% nos casos de trabalho escravo (Referência). Em diálogo com a coordenadora pedagógica da escola, a mesma afirmou que, diante da realidade vivenciada no estado, é fundamental desenvolver esse trabalho com a comunidade escolar para alertar a todos sobre o risco do trabalho escravo. Acreditamos que por meio do ensino e da aprendizagem em nossa escola, podemos combater tal situação através de ações coletivas e sobretudo alertar aos futuros trabalhadores sobre os riscos do trabalho escravo (Prof. Ricarda).

O planejamento das ações do projeto foi realizado de forma coletiva entre os educadores (as), das áreas de humanas e língua portuguesa. Houve uma divisão de tarefas e cada educador (a) ficou responsável por abordar um tema respeitando os interesses dos educandos (as). Sobre o assunto entrevistei o educador Calixto, e o mesmo relatou que:

Nas aulas de filosofia e sociologia, foquei nos casos de trabalho escravos, nos fragrantíssimos, as lutas travadas em torno dessa temática para lutar denunciar e cobrar ações por parte do governo. Pedi aos adolescentes e jovens que fizessem um exercício de se colocar no lugar do outro, eles realizaram pesquisas sobre diferentes casos, solicitei aos mesmos que escrevesse uma carta de solidariedade as pessoas que vivenciaram essa situação. Percebi com essa atividade, que os adolescentes e jovens sensibilizaram com o tema. Alguns chegaram a se emocionar. Assistimos também o documentário nas terras do bem virá, que aborda o tema de aliciamento de pessoas principalmente no nordeste do Brasil, elas são trazidas para Amazônia Pará, MT, RO com promessas tentadoras, de mudar

de vida e acabam escravizadas. A partir desse documentário foi pedido para os mesmos escreverem uma resenha crítica. Outra atividade realizada foi o filme pureza que conta a história de uma mãe que saiu em busca do filho que estava vivendo análogo a escravidão, essa luta passou a ser conhecida internacionalmente. A partir do filme foi realizado um seminário onde os educandos puderam trazer suas impressões e ao mesmo tempo, firmar o compromisso que a luta é constante e que não basta trabalhar só o dia da consciência negra, mas é fundamental abordar o tema de forma constante no ambiente escolar. (Prof. Calixto)

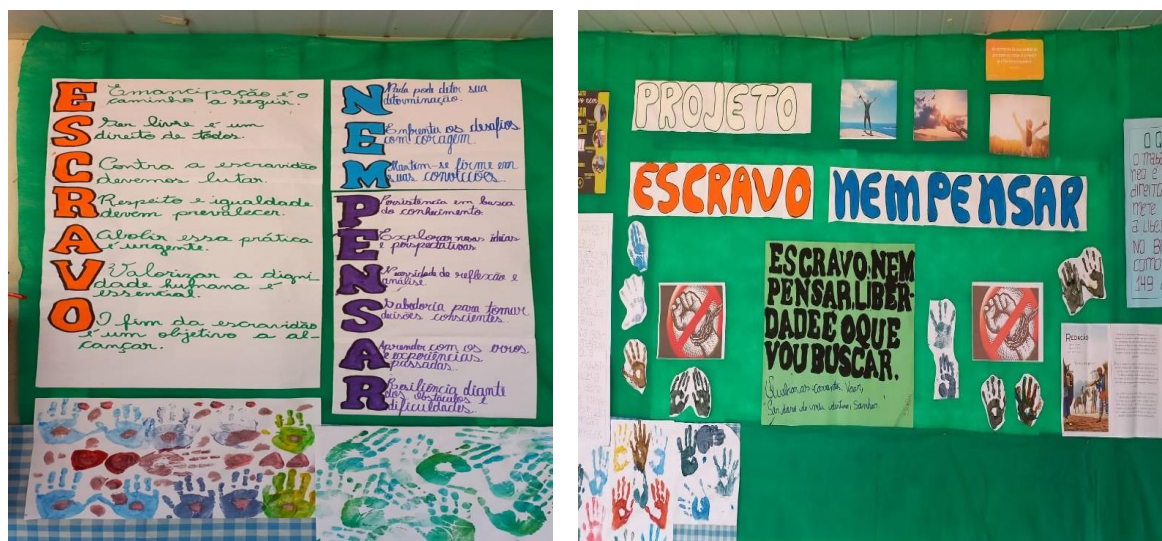
Durante o desenvolvimento do projeto, confesso que fiquei surpresa com o envolvimento e a criatividade dos educandos (as). Foram inúmeras as produções de texto, cartazes, teatro que ganharam destaque nas redes sociais, causando impacto para além da comunidade escolar. Na avaliação dos educandos (as), foi positiva a iniciativa, a forma que as atividades foram abordadas e pensadas. Os mesmos puderam pensar junto com os educadores (as), sendo eles os protagonistas em todo processo, o que demonstra que a escola precisa ser pensada com prioridade, sempre na perspectiva, de transformação, seguindo na direção de um projeto educativo vinculado às práticas sociais emancipatórias radicais e reafirmando que a escola está além das quatro paredes, e não deve se deslocar da realidade. Seu compromisso histórico é contrapor à educação como mercadoria e afirmar a educação como formação humana. O papel da educação também é o de formar sujeitos críticos, capazes de lutar e construir outro projeto de desenvolvimento do campo e de nação. A seguir trago algumas imagens:

Figura 22 – Projeto escravo nem pensar 01 e 02



Fonte: Acervo do Pesquisador.2023

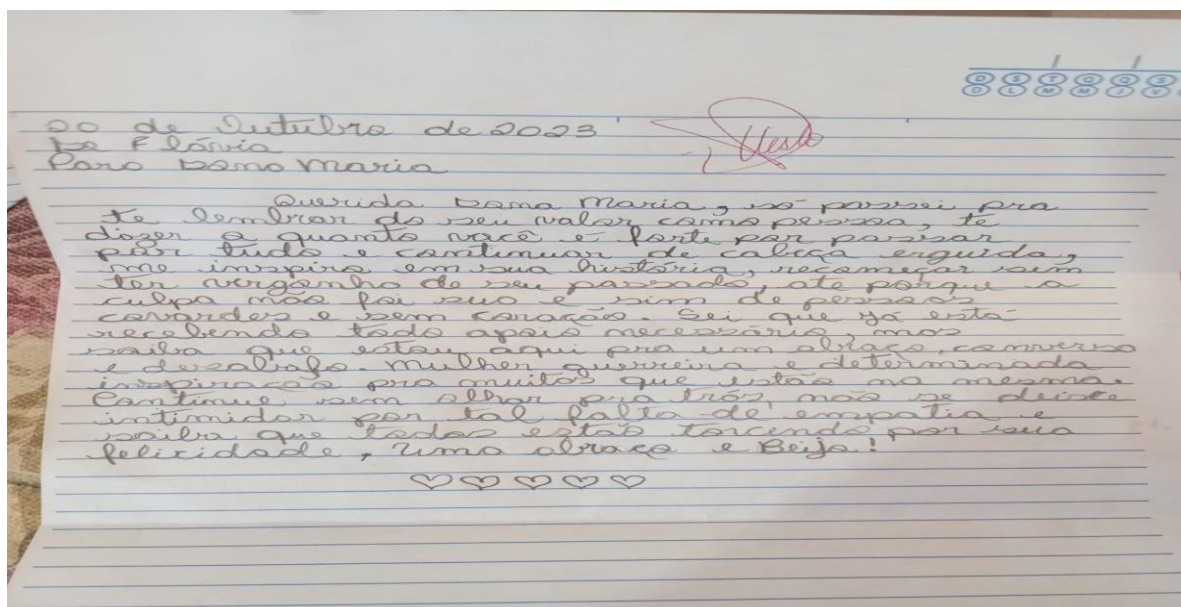
Figura 23 – Projeto escravo nem pensar 03 e 04



Fonte: Acervo do Pesquisador.2023

A seguir carta de solidariedade às vítimas do trabalho escravo escrita por uma aluna do ensino médio

Figura 24 – Carta de solidariedade às vítimas do trabalho escravo



Fonte: Acervo do Pesquisador.2023

4.6.10 As alterações ocorridas no território Assentamento 12 de Outubro, e as implicações na organização do trabalho pedagógico na Escola do Campo, Florestan Fernandes

No primeiro capítulo do presente texto, foi abordado sobre o processo de colonização dessa região, e as ofensivas da capital frente as organizações sociais e a consolidação dos assentamentos. Pois bem, a escola Florestan Fernandes está em um assentamento de reforma agrária, uma conquista do MST. No entanto, ela não está livre das ofensivas constante do Estado e do agronegócio, isso porque o agronegócio está dentro do Assentamento prejudicando a organização dos trabalhadores, causando problemas ambientais, ou seja, disputando cada espaço no território, inclusive a escola.

Em seu processo de formação e territorialização, o MST constituiu uma estrutura organizativa em setores, equipes que pensa e realiza uma série de atividades que possibilita as conquistas dos camponeses. A luta pela terra é uma luta de resistência e no seu desenvolvimento outras lutas vão surgindo sendo que a conquista da terra é um marco importante porem ao mesmo tempo, apresenta novos desafios que precisam serem superados, os Sem Terras não são apenas excluídos da terra, são excluídos de outros direitos básicos que necessitam ser conquistados.

Ao chegar no assentamento, outras cercas precisam ser derrubadas, pois é necessário seguir organizado e lutar por educação, moradia, transporte, saúde, políticas agrícolas, ou seja, por uma vida digna no campo. Contudo, as disputas Territoriais entre Sem Terra e Agronegócio não terminam com a criação dos assentamentos. Esses territórios vivem em constante conflitualidade, pois há intensa disputa de projetos antagônicos para o campo.

Nesta perspectiva é importante ressaltar a importância da organização dos camponeses, como alternativas para manter os territórios conquistados. É aí que surgem as dificuldades, pois nem sempre é possível manter essa organização. Isso por que mesmo o MST, sendo um movimento de luta de grande expressão na atualidade, dentro de si carrega enormes fragilidades que precisam ser superadas. Sobre esse processo de disputas internas, entrevistei o dirigente do MST no assentamento 12 de outubro e o mesmo relatou que:

O assentamento é um espaço de disputa política e ideológica, as disputas se dão de diferentes formas, externa e internamente, pois as influencia vem de fora para dentro, através de políticos aliados ao agronegócio, que querem

dominar, aproveitar da luta do povo, fazer dos assentamentos curral eleitoral, para enfraquecer o movimento organizado e de luta. Com essas influencias as famílias se dispersa, cada uma vai para o seu lote, opta por trabalhar individualmente, outros arrendam ou vende seus lotes e se distancia do processo de luta. (Resistencia,2023).

Esse sentimento demonstra que os assentados Sem Terra são disputados internamente, de modo que no Assentamento “12 de Outubro” parte das famílias resistem, preocupando-se com a produção de alimentos saudáveis, em variedades e com base familiares, organizam-se em cooperativas e seguem firme na defesa dos princípios do MST.

As imagens a seguir mostram as diferentes ações em que a cooperativa tem proporcionado na comunidade, como a recuperação de áreas degradadas em parceria com mais de 30 entidades regionais.

Figura 25 – Ações coletivas da cooperativa



Fonte acervo da pesquisadora dezembro de 2023.

Figura 26 – Produção agroecológica



Fonte acervo da pesquisadora agosto de 2023.

Por outro lado, boa parte das famílias assentadas cederam à pressão dos grandes grupos econômicos, sendo que algumas famílias oriundas das lutas venderam suas propriedades outras arrendam os lotes para o agronegócio.

Figura 27 – Plantio de soja dentro do assentamento



Fonte acervo da pesquisadora agosto de 2023.

A seguir o quadro mostra as mudanças ocorridas no assentamento no último período. Como foi ocorrendo gradativamente as mudanças.

Quadro 02 – Mudanças populacionais do assentamento

Assentamento 12 de outubro	Nº de famílias beneficiárias	Famílias originárias da luta	Famílias remanejadas pela hidrelétrica	Arrendamentos lotes	Compradores/invasoras da reserva
2014-2017	180	80%	34	2%	20%
2018-2020	146	60%	34	5%	40%
2021-2023	50	40%	34	10%	60%

Fonte: Projeto de desenvolvimento do assentamento (PDA, 2014-2024). Organizado pela pesquisadora janeiro 2024

Os arrendamentos de terra e vendas de lotes no assentamento, é motivo de preocupações das lideranças internas, pois o perfil do agronegócio hoje, em especial nessa região é controlar áreas cada vez mais extensas, nesse sentido, a disputa pelo território dos assentamentos tem sido uma ofensiva constante. Observando os diferentes espaços de reuniões foi possível perceber que a falta de políticas públicas, planejamento e projetos de desenvolvimento por parte dos governantes que fossem capazes de garantir a sustentabilidade social, econômica, cultural e ambiental do assentamento gerou contradições que foram surgindo ao longo dos anos nesse território camponês.

É importante analisar que ao chegar na terra, os pequenos agricultores descapitalizados enfrentam inúmeras dificuldades para sobreviver. Se por um lado algumas famílias assentados optam por se organizar em cooperativas, na perspectiva agroecológica, em contraponto ao modelo que ali existem, sendo essa uma tarefa difícil e desafiadora, outras procura o caminho que considera mais cômodo, arrendam suas terras para a monocultura da soja e do milho trazendo consequências para os que resistem ao projeto do capital, os impactos ambientais provocados pelo desmatamento, queimadas e o uso indiscriminado de agrotóxicos são algumas delas.(caderno de campo 2022,2023).

Esse processo de dominação e resistência permanentes é constituinte estrutural da questão agrária, gerador de *conflitualidade*. Segundo Santos (1999 apud Fernandes, 2004), a conflitualidade é o processo de enfrentamento perene que explicita o paradoxo das contradições e as desigualdades do sistema capitalista, evidenciando a necessidade do debate permanente, nos planos teóricos e práticos, a respeito do controle político e de modelos de desenvolvimento.

Analisando ainda, o processo de conflitualidade nesse território, a construção da UHE Sinop, que teve início em 2014, está localizada próxima do assentamento, e tem causando enormes prejuízos organizativos, isso por que parte das famílias que participaram do processo de luta, tiveram suas propriedades impactadas, e foram realocadas, para outro município vizinho.

Outro aspecto negativo observado foi o aumento da especulação imobiliária a partir da consolidação da mesma e o enchimento do lago em meados de 2017, o número de famílias mais que triplicou no assentamento e entorno, a propaganda feita na mídia sobre a valorização das terras no entorno do Assentamento, despertou enormes interesses de diferentes grupos econômicos, levando a invasão de todas as reservas do Assentamento entre 2018-2023. Conforme relato do dirigente do Assentamento.

No início um grupo de assentados tentou resistir as invasões, porem com o passar do tempo fomos perdendo força, e os órgãos responsáveis também não contribuíram e agente começou a sofrer ameaças. Para não ter que sair do assentamento, fomos obrigados a recuar cuidar da nossa vida organizar o nosso grupo ou seja os poucos que queria continuar organizados. (Resistencia 2023).

Com esse relato é possível entender como ocorrem os embates internos no assentamento, pois desde as primeiras reuniões em que a empresa apresentou o projeto da construção, da UHE Sinop as opiniões internas se dividiam. Um grupo trazia a preocupação com a devastação e problemas sociais previstos, e outros acreditavam que traria avanço e progresso para a comunidade. Os estudos de Souza afirmam que:

Os políticos dirigentes locais, trabalharam constantemente, buscando convencer os assentados (as), de que o empreendimento traria desenvolvimento para o assentamento e município. Para isto, ocupavam a mídia, cooptava lideranças, organizavam reuniões, muitas das vezes sem o convite à Coordenação Regional do MST, que, para questões relacionadas à construção da barragem, atuavam juntamente com o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) e o Fórum Teles Pires, este último, de abrangência regional composto por diversas entidades sociais do campo e da cidade. (ADUNEMAT, SINTEP, SINDSEP, ICV, CEBs, Colônia dos Pescadores) (Souza, 2014, p.153).

Hoje, conforme análise realizada nos diferentes espaços de reuniões, foi possível observar durante a fala de lideranças locais que a consolidação da usina trouxe mais prejuízos do que benefício para o assentamento. Isso porque a

valorização das terras pouco importa para aqueles e aquelas que lutaram e não as tem para negócio, e sim para produção de alimentos. As especulações imobiliárias serviram para aumentar as ofensivas por grupos externos ligados ao agronegócio, prejudicando os assentados, em especial aos que resistem e continuam organizados no MST. O aumento desordenado no número de famílias que hoje chega a 505, segundo consta no sistema de Gestão Municipal de Saúde G-MUS, a violência interna no assentamento tem aumentado, e na escola os educadores e educadoras enfrentam dificuldades em lidar com esses novos educandos (as), que chegaram sem nenhum conhecimento da luta e do MST (Caderno de campo setembro 2023).

No ambiente escolar, em diversos momentos de reunião foi possível presenciar debates acalorados entre as famílias invasoras e a gestão da escola. Os mesmos reivindicavam a rota de ônibus, dentro da reserva invadida, para conduzir os educandos (as) até a escola. Por hora os gestores alegam ser impedidos por lei de circular em áreas irregulares. Os atendimentos às famílias nesse ponto específico só foram possíveis mediante liminar do ministério público que alega o direito das crianças ao transporte escolar.

Diante de todo esse processo de mudanças ocorridas no território, foi possível observar no ambiente escolar que a maioria dos educandos (as), e parte dos educadores (as), tem outro perfil, e muitas ações que a escola desenvolvia, e que está no seu PPP, no atual momento são difíceis de desenvolver. Cito alguns pontos observados, a Identidade Sem Terra historicamente trabalhada e construída no movimento como afirmação de uma condição social, a mística, a participação na luta, o trabalho com os materiais do MST, a auto-organização, são princípios fundamentais na educação do movimento e aos poucos vão sendo ameaçados, pois os educandos (as), e alguns educadores(as) só ouviram falar do movimento pelas mídias e as referências não são as melhores. Mesmo assim, os educadores(as) que fizeram parte da luta tentam trabalhar e conscientizar esses novos sujeitos. Contudo, há um processo de desmobilização constante do território, e conseqüentemente das ações mais políticas da escola.

Esse processo tem levado ao enfraquecimento, e deixa lacunas que possibilitam as interferências externas, que o coletivo sem a efetiva participação das famílias encontra dificuldades em combater. A seguir como evidência dessas interferências vamos analisar o processo de atribuição de aulas e a formação dos educadores (as).

Durante o período de observação foi possível analisar que o Estado vai criando mecanismos que possibilitam retirar a autonomia das escolas do Campo. Dois exemplos a seguir evidenciam tais estratégias, o processo de atribuição de aulas na escola segundo os educadores (as) é sempre um problema. Isso porque os mesmos não são efetivos, todos e todas trabalham com contratos temporários. A gestão afirma que a escola não tem autonomia para decidir quem deve ou não assumir aulas na escola, isso porque não existe uma portaria específica para as escolas do Campo. Os critérios são os mesmos das escolas urbanas, e quem coordena esse processo são as Diretorias Regionais De Educação – DRE, que não reconhecem as especificidades das escolas do campo. Mas como ocorre esse processo?

Os educadores (as) fazem as inscrições, se candidatam à vaga disponível e entram na lista geral. Não é levado em consideração se o professor tem experiência ou não com a Educação do Campo, ou se conhece as diretrizes da Educação do Campo e/ou os princípios que fundamentam essa modalidade de educação. A atribuição de classes e aulas é feita por disciplinas. Em alguns casos, os educadores (as) completam a carga horária fora de sua área de conhecimento. Com isso, acaba sempre vindo profissionais da cidade para atuar na escola Florestan Fernandes.

Alguns desses profissionais conseguem, através dos espaços de formação promovido pela escola, compreender a filosofia de trabalho da mesma. Outros já não conseguem adaptar e acaba ocorrendo um processo de rotatividade de educadores (as), haja visto que, na primeira oportunidade que aparece para o profissional atuar próximo de sua residência, deixa a escola do campo e volta para a cidade. Em conversa com os educadores (as), assentados (as), que participaram do processo de luta e construção da escola, perguntei aos mesmos: essa forma de atribuição de aulas adotadas pelo Estado interfere na organização do trabalho pedagógico da escola Florestan Fernandes? E a resposta foi:

Sim, acredito que prejudica bastante pois os educadores (as), quem vem da cidade não conhece o processo, e muitos não têm afinidade com a luta, não gosta de trabalhar na terra, não conhece a proposta de trabalho da escola, isso dificulta a organização pedagógica voltada para realidade, alguns chega defendendo a política do agronegócio e entra em choque com os que ali estão, nos momentos de reuniões é apresentado e trabalhado o PPP, mas fica a sensação de estarmos sempre começando (Prof. Calixto).

Isso acaba sendo uma das dificuldades da escola, pois a sensação passada pelo coletivo é de estar sempre iniciando o processo de formação, a fim de garantir as

ações pedagógicas e a implementação dos princípios fundamentais da pedagogia do Campo, de acordo com as orientações curriculares e seu PPP.

Sobre o assunto abordado acima pelo educador, foi possível observar que, no início do assentamento e construção da escola, a organização das famílias em núcleos de base representados por uma coordenação que se reunia e discutia as ações da escola, a permanência dos educadores (as) oriundos (as) da luta eram garantidas. No entanto, com a dispersão dos assentados (as), e por não haver uma coordenação organizada no atual momento, a escola perdeu força e o estado acaba ditando as regras.

Outra educadora afirma que:

O processo de atribuição é apenas uma das interferências do estado, existe interferência também no que deve ser estudado pelos educadores (as), ou seja, no processo de formação, e o que deve ser repassados para os educandos (as). Na escola, os educandos (as) que não pertence ao MST representa a maioria, por esse motivo em muitos momentos somos pressionados a não utilizar os materiais do movimento que conscientiza para a luta, mas isso é recente devido ao processo de dispersão das famílias assentadas (Prof. Cleonice).

Ainda segundo afirma a educadora, além de conviver com a rotatividade que exige um constante processo de formação, a escola tem enfrentado as imposições do governo, que fragmentou o processo de formação. Atualmente está separada por componentes curriculares, ou seja, cada profissional é cobrado por realizar suas formações online, através de plataformas disponibilizadas pelo governo, que sugerem matérias a serem trabalhadas fora do contexto e da realidade. É importante refletir se na escola tem apenas um educador de linguagens com quem ele vai debater, discutir, planejar e pensar os materiais a serem trabalhados. Isso remete a enormes desafios para superar essas dificuldades nesse momento da história.

Sobre essa abordagem, o estudo de Caldart (2023) traz importantes contribuições ao afirmar que estamos em um momento de investida ostensiva do capital sobre as escolas, justamente para que elas se vinculem mais organicamente às suas estratégias e defenda seus interesses de dominação.

As interferências ocorrem no sentido de rebaixar as finalidades educativas e a visão de formação humana, de modo que a crise geral e tudo que vem ocorrendo na sociedade passe despercebido na sala de aula por educandos e educadores.

A autora chama atenção para a gravidade da situação, que exige um contraponto radical e efetivo, que seja capaz de unir teoria e prática, e através da luta não deixar que roubem nossas escolas. No entanto, é através das ações coletivas que será possível garantir as tarefas educativas necessárias ao nosso projeto de sociedade.

Referindo-se a essas ações coletivas, foi possível perceber que na escola existem bravos companheiros e companheiras que lutam incansavelmente para garantir uma educação libertadora. No entanto, diante das informações coletadas, há fortes evidências de que as mudanças ocorridas no Assentamento 12 de Outubro têm interferido na organização do trabalho pedagógico da escola Florestan Fernandes. Mesmo desenvolvendo inúmeras atividades que são importantíssimas, a aplicação dos princípios pedagógicos do MST e da Educação do Campo ainda são um desafio.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou realizar uma leitura da educação do campo e os conflitos territoriais na região norte de Mato Grosso com recorte analítico para escola estadual Florestan Fernandes. Neste sentido é importante nesta fase final, retomar algumas reflexões em torno desta experiência.

A presente dissertação trás de início uma abordagem do processo de expansão capitalista da região norte de Mato Grosso, apresentando ao leitor os conflitos gerados no processo de colonização e desenvolvimento local. Na proposição de uma análise crítica das interfaces entre as políticas de colonização e a luta por uma educação do e no campo, privilegiou-se a visão dos autores sobre alguns problemas detectados na região. No centro dessa visão, a pesquisa buscou compreender a dinâmica social e os diversos meios promovidos através de políticas públicas para viabilizar a expansão de áreas produtivas, para atender o capital e a luta dos movimentos sociais pela garantia de direitos básicos do acesso à terra, à educação e aos bens naturais.

Na sociedade capitalista, esses direitos não são distribuídos igualmente, de modos que o acesso à educação, saúde, saneamento básico, coleta e tratamento de lixo não são homogêneos, se tornando ainda mais escassos à população camponesa. Essas desigualdades acabam privilegiando uma minoria e impedindo que a maioria do segmento da sociedade tenha uma vida digna. Sob essas condições, instauram-se os conflitos que são a expressão de uma relação desigual de poder, dando origem as tensões entre explorados e exploradores.

No contexto analisado, observou-se que os conflitos e tensões econômicas e sociais estabelecidos na região norte mato-grossense têm sua origem nas formas de ocupação dos espaços orientados pelas políticas de colonização. Pensada para adequação da economia capitalista, o objetivo fundamental era a expansão da ocupação do território nacional. Nesse processo, os bens naturais foram sendo apropriados e transformados em matéria prima para atender ao processo de industrialização das regiões sul e sudeste. Os conflitos estabelecidos historicamente estendem nos dias atuais em torno da acumulação de riqueza e da concentração da terra, o que nos revela as contradições desse modelo desenvolvimentista.

O modelo político-econômico, imposto na região, transformou os recursos naturais em mercadorias como resultado do processo de globalização da economia; com a expansão do Capital na região, a natureza foi submetida às normas do

mercado, não sendo considerado o processo de desmatamento, queimadas e envenenamento no campo que a cada dia tem sido motivo de preocupação dos órgãos ambientais e dos movimentos sociais.

Somado a esse processo de devastação e os riscos socioambientais decorrente do modelo econômico imposto, existem também os impactos sociais devido a concentração da posse da terra e das riquezas produzidas nesses espaços, em que a mídia e os representantes do agronegócio chamam de progresso. A riqueza gerada e propagandeado pela mídia serve apenas a pequenos grupos econômicos gerando passivos sociais relacionado a concentração da renda, a proletarização dos trabalhadores, e a precarização dos serviços de saúde, educação e habitação nas cidades fabricadas pelo agronegócio as margens da BR 163, e consequentemente aos trabalhadores que vivem no meio rural.

Esse processo não aconteceu de forma pacífica, e na medida em que os territórios foram sendo apropriados, foram se estabelecendo as conflitualidades pelas disputas territoriais. Se por um lado as empresas privadas foram ganhando espaço, por outro os trabalhadores do campo também deixaram suas marcas através da luta pela terra. Em muitos momentos, houve resistência dos trabalhadores e de povos originários (indígenas), posseiros, ribeirinhos, bem como dos movimentos sociais, que tinham como bandeira a reforma agrária. É importante ressaltar que o processo de colonização foi sendo consolidado, marcado por contradições.

A violência aos povos originários, aos posseiros a degradação ambiental e as desigualdades sociais são marcas dessas contradições. A Amazônia tornou-se nas últimas décadas, colônia do grande capital, fonte de ganhos especulativos decorrentes da elevação da renda fundiária. As ponderações sobre esse processo nos levam acreditar que todo esse movimento contraditório ocorreu e ocorre com a omissão dos órgãos públicos, que foram os responsáveis por arquitetar esse modelo econômico de destruição, baseado na cadeia produtiva do agronegócio, que tem se tornado cada vez mais insustentável do ponto de vista ambiental e social.

Nesse cenário de conflito, a luta e resistência tem sido a opção da classe trabalhadora do campo e da cidade. Nas últimas décadas, os sujeitos vêm se organizando em movimentos isolados, sindicatos ou em diversas associações ou mesmo na CPT que liderou e continua liderando diversos acampamentos. A atuação do MST na região foi a partir de 2002-2003, um movimento de expressão nacional,

que na sua essência construiu e continua construindo a luta baseada em três grandes objetivos: a luta pela terra, pela reforma agrária, e pela transformação social.

A presença do movimento na região, o levante camponês, trazia esperança para uns e desespero para outros. Ali naquele espaço, já não eram mais um grupo exigindo “um pedaço de chão para si próprio”, que se dariam por satisfeitos com a entrega de lotes oriundos de uma área pública apenas, mas sim rompiam naquele momento as cercas do latifúndio nas diferentes dimensões.

Conforme levantamento durante a pesquisa, a luta não foi fácil, mas com amplo apoio popular e das entidades e lideranças locais, foi possível a consolidação de diversos assentamentos, que mesmo estando carregados de contradições, se tornaram um marco importante, sendo referência na luta pela terra e por educação na região, reconhecidos perante a sociedade por possibilitar e estabelecer um novo modelo de organização da produção de base agroecológica para contrapor o atual modelo de produção capitalista e ao mesmo tempo buscar outros direitos básicos, tais como saúde, moradia, e acesso à educação.

A chegada nos assentamentos trouxe diferentes desafios e a luta por educação do e no Campo presente desde o acampamento, possibilitou a conquista de três escolas estaduais que atendem os filhos e filhas dos camponeses, sendo que para esse momento foi analisado a trajetória sócio histórica da Escola Florestan Fernandes, afim de entender os desafios colocados após a conquista da terra as interferências externas e como isso reflete na organização e no trabalho pedagógico das escolas do campo que se propõe em seu currículo uma educação libertadora.

O movimento da educação do campo, no decorrer de sua história, construiu um projeto educativo voltado para a transformação social, centrado no trabalho como princípio educativo, alimentando as várias dimensões da pessoa humana, voltada para a cooperação, com valores humanistas e socialistas, e com profunda crença no processo de formação e transformação humana. Uma nova concepção de escola foi sendo construída, permeada de contradições e possibilidades em contraponto à educação rural oferecida aos camponeses no processo histórico. Portanto, é uma educação pensada através da ação prática de diversos sujeitos, levando em consideração a sua realidade, modo de vida e saberes, no sentido de humanizar as relações humanas, valorizando-as para garantir a permanência no campo com perspectiva de vida digna.

Esse projeto educativo construído pelo movimento da educação do campo, é um desafio e vem se constituindo como programa máximo de formação para as escolas públicas situadas em seus territórios, tornando-se, em certa medida, referência para outras unidades escolares, mas a sua efetivação não se dá de forma homogênea, tão pouco no mesmo tempo.

Os estudos aqui levantados demonstraram que a sua implementação depende de diversos fatores da realidade. No entanto, gostaríamos de elencar ao menos três fundamentais: a) é importante compreender que a capacidade organizativa do MST se diferencia em cada Estado. Sendo que no Mato Grosso, inclusive na região norte, o Movimento tem diversos assentamentos, mas do ponto de vista organizativo, estes não se configuram como força política capaz de obter conquistas significativas e tão pouco incidir nos processos escolares; b) um segundo ponto que tem sido debatido nos espaços de direção do movimento é a falta de consolidação de uma equipe (coletivo), com tarefas específicas para acompanhar a(s) escola(s), que estão localizadas em regiões diferentes, em que a distância entre uma e outra chega à 1000 km, e isto depende de pessoas com disponibilidade e recursos financeiros; c) a relação com o poder público local tem se apresentado como outro limite, já que na ponta estão os gestores de políticas públicas e, a depender da correlação de força, isso interfere diretamente nos processos escolares; d) e por fim os próprios sujeitos das escolas, que muitas vezes não conhecem o projeto educativo desenvolvido e proposto pelo movimento da educação do Campo.

Diante dessas fragilidades, percebe-se que as discussões do trabalho pedagógico e sobretudo o processo organizativo da escola se resume aos sujeitos compostos por gestores e docentes que vão consolidando espaços próprios de discussões, sem a participação das lideranças do movimento, como bem demonstramos durante a pesquisa: contudo, o ponto de vista organizativo fica sob a responsabilidade desse coletivo. Um dos principais limites está na participação dos estudantes, ou melhor, na ausência de espaços próprios que os possibilitem, na prática, colocarem as “mãos na massa” e ajudarem a construir a vida escolar. Percebe-se que a organização do grêmio é uma tentativa tímida e frágil que se desfaz facilmente, na medida em que os estranhamentos e problemas começam a aparecer.

Outro fator fundamental e que ao mesmo tempo se apresenta como limite, refere-se à participação da comunidade nos processos decisórios e na condução da escola. Na escola Florestan Fernandes as participações das famílias ocorrem em

alguns momentos, em especial em eventos, e não deixa de ser importante, mas não suficiente para produzir novos sentidos para o trabalho escolar. A escola não deve ser a extensão dos interesses particulares apenas das famílias dos estudantes. Todos e todas devem participar da defesa da escola, tendo ou não filhos que frequentam a mesma. Isso ainda é um desafio e requer, portanto, a construção de espaços próprios de participação com integrantes da comunidade capazes de organizar a sua participação na escola.

O Território do assentamento é constituído por diversos sujeitos, e a vida se produz e reproduz de diferentes maneiras: são diversas formas de trabalho; manifestações culturais; presença ou ausência de cooperativas e/ou associações; as características regionais, as lutas travadas por melhorias e etc. todas estas questões fazem parte de um todo que é o assentamento e estas questões dizem respeito também aos processos escolares. Logo, a compreensão em torno do que é a comunidade e suas formas de participação na escola é algo fundamental.

No entanto, a garantia das políticas de educação do campo será possível se não estiver descolada das lutas sociais, pela terra, pelos direitos dos trabalhadores, entre eles o direito à educação, rompendo com o terreno das barganhas e dos favorecimentos políticos. É fundamental manter o veículo com os movimentos sociais e pensar as políticas de educação do campo junto com um projeto popular de desenvolvimento do campo e da sociedade em geral.

Podemos considerar que o campo da Organização do Trabalho Pedagógico na escola Florestan Fernandes sofreu interferências à medida que houve uma desmobilização da comunidade. No entanto, mesmo com todos os limites, a escola continua sendo referência nas ações que desenvolve.

Importante é saber que esse trabalho não se esgota aqui. Esta experiência não chega no seu desenvolvimento máximo, há muito que se explorar, aprender, praticar. Os desafios aqui anunciados caminham para a construção de uma leitura coletiva desse processo para seguir identificando os erros e acertos, em vista a qualificar cada vez mais a escola pública de assentamento na direção do projeto maior da classe trabalhadora, que implica em romper todas as cercas, inclusive acerca da ignorância que impede o ser humano de amar e viver.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Maria Nalva Rodrigues de. **As contradições e as possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto da luta pela terra** / Salvador: UFBA – 2007. 334p.

ARROYO, Miguel Gonzalez. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 3., 2017, Erechim. **Diálogos Sobre a Educação do campo, Resistência e Emancipação Social e Humana**. Universidade Federal da Fronteira do Sul UFFS, Campos Erechim

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (organizadores). **Por Uma Educação do Campo**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BRASIL. Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Resolução CNE/CEB n 1. **Diário Oficial da União**, Brasília, ano 139, n. 67, Seção 1, p. 32, 9 de abril de 2002.

BRASIL. Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Resolução CNE/CEB n 2. **Diário Oficial da União**, Brasília, ano 145, n. 81, Seção 1, p. 25, 29 de abril de 2008

CALDART, Roseli Salete.(et al.) (org) **Dicionário da Educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; são Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. **EDUCAÇÃO do Campo: notas para uma análise de percurso. Texto da exposição feita no minicurso sobre Educação do Campo, na 31ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, 20 e 21 de outubro de 2008.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Petropolis: Vozes, 2000.

CARLI, S. A.; TOCANTINS, Nely. **Reforma Agrária, Concentração de Terras e Conflitos no Espaço Agrário da Amazônia Mato-Grossense**. 2009. (Apresentação de Trabalho/Congresso).

CAVALCANTE, M. B. **Mudanças da estrutura fundiária de Mato Grosso (1992-2007)**. 2008. 219 f. Dissertação (mestrado Programa de Pós-Graduação em Geografia – PPGG) - da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, Presidente Prudente, 2008.

DALPERIO BUSCIOLI, Iara; OLIVEIRA, G Matos de. A educação do campo como luta do mst: o caso da escola são judas em rio brilhante (MS). **Geografia em Atos** (Online), [S. l.], v. 1, n. 4, p. 14, 2017. DOI: 10.35416/geoatos.v1i4.5455. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/geografiaematos/article/view/5455>. Acesso em: 10 abr. 2023.

CLÁUDIA (MT) TEM ECONOMIA TRANSFORMADA EM UMA DÉCADA. **Diário de Cuiabá**. disponível em: https://www.agrolink.com.br/noticias/claudia--mt--tem-economia-transformada-em-uma-decada_44035.html acesso em 10/08/2022.

FERNANDES, Bernardo M. **MST formação e territorialização**. São Paulo: Hucitec, 1996.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Questão Agrária: Conflitualidade e desenvolvimento territorial**. Disponível em: <http://bibliotecadigital.economia.gov.br/handle/123456789/564> Acesso: em março. 2022.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. In: FERNANDES, Bernardo Mançano. **Contribuições ao Estudo do Campesinato Brasileiro. Formação e Territorialização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST**. 1979-1999. Universidade de São Paulo, 1999.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa Qualitativa**. 3ª Ed. São Paulo: Artmed Editora S. A., 2009.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. Coleções Polêmicas do Nosso Tempo, v. 4. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1991

FREITAS, Helena C. L. de. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. Campinas-SP: Papirus, 1996.

FREITAS, L.C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.

FRIGOTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: Fazenda, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1991.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola e trabalho numa perspectiva histórica: contradições e controvérsias**. Lisboa: XVIII Colóquio da AFIRSE, 2009.

GUEDES, Camila Guimarães (et.al.) (Org.). **MEMORIAL dos 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA**. Brasília: Universidade de Brasília; Cidade Grafica, 2018. 347p.

GUGELMIN, Glória Maria Mendes Curvo. **Educação do Campo: Uma Análise do Diálogo entre Saber Escolar e Saber Local no Contexto do Programa Projovem Cuiabá**. UFMT – 2014 88pg

IANNI, Otávio. **Colonização e contrarreforma agrária na Amazonia**. Petrópolis /RJ: Voz

KOLLING, E. J.; NÉRY, I.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação básica do campo**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

LIMA, Eloisa Aparecida Cerino Rosa. **Educação do Campo: rompendo Cercas e disputando Territórios: estudo das práticas do Assentamento Roseli Nunes e Escola Madre Cristina**. 2017. 172 f., Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” UNESP. São Paulo 2017.

MACHADO, Ilma Ferreira. **Organização do Trabalho Pedagógico em Uma Escola do MST e a Perspectiva de Formação Omnilateral**. Campinas. Editora RG, 2010.es,1979.

MACHADO, Ilma Ferreira (Org.). **Escola e Movimento social: Experiências em Curso no Campo Brasileiro**. 1. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. 1ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MINAYO, Maria Cecília (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; CRUZ NETO, Otavio. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis. RJ; Vozes 2009. 28 ed.

MOLINA, Mônica. **Educação do Campo e Pesquisa: Questões para reflexão** Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário 2006.

MST. **CADERNO DE EDUCAÇÃO Nº 02: Movimento dos Trabalhadores rurais sem terra. Por escola terra e dignidade**. [S.l.] julho 1998.

MST. **CADERNO DE EDUCAÇÃO Nº 06: Como fazer a escola que queremos: o planejamento**. [S.l.] MST, 1995

MST. **CADERNO DE EDUCAÇÃO Nº 08. Princípios da educação no MST**, [S.l.]1996.

MST. **COLEÇÃO POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO**. Vol I; Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

MST. **Programa Agrário do MST: Texto em construção para o VI congresso Nacional**. Brasília: DF. 3º ed. Aprovado pela Coordenação Nacional do MST. 2014.

Netto, José Paulo. **Pequena história da ditadura brasileira: (1964-1985)** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014

PERIPOLLI, Odimar João. **A conquista da terra e a reprodução da vida camponesa: assentamento de reforma agrária Wesley Manoel dos Santos- comunidade Mercedes V- Sinop-MT/ Odimar João Peripolli**.-1 ed-Sinop, MT: Ações literárias Editora 2021.

PERIPOLLI, Odimar João. **Expansão do Capitalismo na Amazônia Norte Mato-grossense: A Mercantilização da Terra e da Escola**.2009. Tese de Doutorado (Doutorado em educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. 2009

PIAIA, Ivane Inês. **Geografia de Mato Grosso**. 2.ed. ren.atual. Cuiabá: EDINIC, 1999.

PICOLI, F. **Amazônia: do mel ao sangue: os extremos da expansão capitalista**. 2 ed. Sinop: Editora Fiorelo, 2005.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004. 3.ed. 224pp.

PRAÇA, F. S. G. Metodologia da Pesquisa Científica: Organização Estrutural e os Desafios Para Redigir o Trabalho de Conclusão. **Revista Eletrônica “Diálogos Acadêmicos”**, v. 08, nº 1, p. 72-87, jan-jul, 2015. Disponível em: [Http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170627112856.pdf](http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170627112856.pdf). Acesso em 24/01/2021.

REMPEL, Enaide Tereza. **Políticas Publicas Ambientais e seus Nexos com a Educação: um estudo do município de Sinop-MT** Cuiabá: EDUFMAT, 2013.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios fins da formação humana**. 2. ed. São Paulo: Expressão popular, 2013.

RIBEIRO, Marlene. Reforma agrária, trabalho agrícola e educação rural: desvelando conexões históricas da educação do campo. **Educação e pesquisa**. V. 41, n. 1, p 79-100. 2015. disponível em <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/96673>. Acesso em 25/10/2023.

CAMACHO, Rodrigo Simão. A educação do campo em disputa: resistência versus subalternidade ao capital. **Educ. Soc.** v.38, n. 140, p 649-670, Jul-Set 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017177792>. Acesso em 28/02/2022

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: técnica e tempo; razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.

Santos, Erivan Hilário dos, 1984- **Auto-organização de escolas públicas: a incidência do MST no Organização do trabalho pedagógico**. Campinas, SP: 2015

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas/SP: Autores Associados, 2000

SCARABELI, V. **A formação social brasileira e o agronegócio em Mato Grosso**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso. (graduação em Serviço Social) - Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro. 2014

SCARABELI, V. **Disputas por territórios e por modelos de desenvolvimento: estudo das práticas agroecológicas do Assentamento 14 de Agosto no Município de Campo Verde – MT**. 2019. Dissertação (Mestrado em geografia) Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e

Caribe - Territorial - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNESP. São Paulo. 2019

SMANHOTO, Waldemir Aparecido. **O Projeto Político Pedagógico da escola do campo: suas relações com o cotidiano da comunidade**.1. ed - Jundiaí: Paco Editorial,2020.

SOUZA, Maria Ivonete de. **Do desbravar ao cuidar: interdependência trabalho e educação no/do campo e a Amazônia Mato-Grossense**.2014.257f. Tese (Doutorado Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, porto Alegre. 2014.

STEDILE, João Pedro (Org.). **A Questão Agrária Hoje**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 1994.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira; ESCOBAR, Micheli Ortega. **Cadernos didáticos sobre educação no campo** Universidade Federal da Bahia, organizadores. – Salvador: UFBA, 2010. 216 p.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação**. 1ª Ed. 18 reimp. São Paulo: Atlas, 2009.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke (et al) (org.). **Cadernos didáticos sobre educação no campo**. Salvador: UFBA. Universidade Federal da Bahia, 2010. 216 p.: il.

VENDRAMINI, C. R. Educação e Trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Cad. Cedes**. vol. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007. Campinas.